

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O DEVER DE CASA NO CONTEXTO
DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS**

Enilvia Rocha Morato Soares

Brasília-DF
Janeiro - 2011

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O DEVER DE CASA NO CONTEXTO
DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS**

Enilvia Rocha Morato Soares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Brasília-DF
Janeiro - 2011

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O DEVER DE CASA NO CONTEXTO
DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS**

Enilvia Rocha Morato Soares

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas
Universidade de Brasília – UnB

Prof^ª. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges
Universidade de Brasília – UnB

Prof^ª. Dra. Tânia de Freitas Resende
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof^ª. Dra. Kátia Augusta C. P. Cordeiro da Silva
Universidade de Brasília – UnB

DEDICATÓRIA

À fé e ao trabalho, que transpõem barreiras.

À espiritualidade amiga, que ampara e aponta caminhos.

À família, que compreende e encoraja.

Aos amigos, que estimulam e fortalecem.

Aos mestres, que orientam e confiam.

Aos excluídos pela atual forma de organização da escola e aos que acreditam na possibilidade de superação desta realidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante.

A Jesus, Mestre dos mestres, pela magnitude de seus ensinamentos.

Ao meu marido, pelo amor sincero, o apoio e o companheirismo em todas as horas, sem o que este trabalho não teria sido possível.

Ao meu filho Ygor, pela crença constante em minha capacidade de prosseguir.

Ao meu filho Matheus, pelos debates calorosos que muito me fizeram refletir e aprender.

Aos meus pais, pelas preces carinhosas em meu auxílio e pelas aprendizagens que me proporcionaram ao longo de toda a vida.

Aos meus filhos e marido — mais uma vez — e às minhas noras (Fernanda e Talyta), irmã (Elvane) e sobrinhas (Kamila e Paloma) pela compreensão da ausência em momentos importantes e pela ajuda precisa em socorro às minhas limitações.

Ao meu neto de coração Miguel, pela paz que me trouxe em momentos de cansaço e desânimo.

Às minhas secretárias Amélia e Leona e à minha tia Ilda pelos momentos de estudo que me possibilitaram, assumindo minhas funções de dona de casa.

Às amigas Cleovane, Bethel, Dorinha, Elenice, Evani, Goretti, Lúdia, Marlene, Rosana, Sônia, Vanessa e Vânia, pela disponibilidade em ajudar, pela vibração positiva e pelos momentos de diversão que tanto me animaram a continuar.

À amiga Edileuza, pelo incentivo à realização do mestrado, pela disposição permanente em me ouvir e auxiliar e pelas palavras de estímulo, acreditando sempre em minha capacidade de aprender.

À amiga Rose, pela paciência, contribuições e apoio amigo em todos os momentos.

Aos amigos Erisevelton, Jaime, Joseval e Néri, companheiros imprescindíveis nesta caminhada.

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico — GEPA, pelos estudos e aprendizagens que me proporcionaram.

Aos interlocutores participantes da pesquisa — pais, alunos, professores, auxiliares e gestores da escola pesquisada —, pela colaboração, atenção e socialização de suas experiências pessoais e profissionais, que possibilitaram a construção deste trabalho.

Em especial, à professora da sala de aula investigada, que me acolheu com carinho e interesse, dispondo-se a colaborar sempre que solicitada. Com ela aprendi a importância e a necessidade de contarmos com profissionais abertos às oportunidades de reflexão que uma pesquisa pode proporcionar.

A todas as pessoas que se dispuseram a me ouvir e/ou declarar suas impressões sobre o objeto de pesquisa.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal — SEDF, pelo afastamento concedido, que resultou na possibilidade de maior dedicação à pesquisa.

Às Professoras. Dra. Kátia Augusta C. P. Cordeiro da Silva e Tânia de Freitas Resende, pelas contribuições que tanto auxiliaram e enriqueceram meu trabalho.

À Professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, pela competência e simplicidade, que despertaram minha admiração e me serviram de referência na condução dos estudos.

À minha orientadora Professora Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas, pelo exemplo de capacidade, dedicação, compromisso e entusiasmo pelas questões relacionadas à educação. Obrigada pela paciência diante das minhas limitações e pelo diálogo aberto e respeitoso, deixando evidente, em suas palavras e ações, a crença e o interesse constante por minha aprendizagem.

*A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são seis horas!
Quando se vê, já é sexta-feira...
Quando se vê, já terminou o ano...
Quando se vê, perdemos o amor da nossa vida.
Quando se vê, já se passaram 50 anos!
Agora é tarde demais para ser reprovado.
Se me fosse dado, um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.
Seguiria sempre em frente e iria jogando, pelo caminho, a casca dourada e inútil das horas.
Desta forma, eu digo: Não deixe de fazer algo que gosta devido à falta de tempo, a única falta que
terá será desse tempo que infelizmente não voltará mais.*

Mário Quintana

RESUMO

O presente estudo, oriundo de inquietudes vivenciadas no decorrer de minha vida pessoal e profissional, teve como objetivo central compreender o papel ocupado pelo dever de casa no processo de avaliação das aprendizagens e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico desenvolvido em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal. A pesquisa se organizou em torno desse propósito e trouxe à tona reflexões acerca das percepções de professores, pais e estudantes da escola investigada em relação à prática do dever de casa, bem como das formas como costuma ser avaliado por esses mesmos sujeitos. A abordagem qualitativa foi utilizada para analisar os dados levantados no processo investigativo realizado por meio de análise documental; realização de observações, grupo focal e entrevistas; e aplicação de questionários. O diálogo entre os dados evidenciados empiricamente e a teoria que fundamentou o estudo possibilitou problematizar elementos presentes na prática do dever de casa que se mostram relevantes no atual contexto da escola básica, uma vez que, por envolver questões relacionadas à avaliação educacional e, em consequência, à aprendizagem dos alunos podem interferir na qualidade do ensino que oferece. Os resultados obtidos revelaram que, embora naturalmente utilizado pelos professores e aceito pela maioria dos estudantes e seus responsáveis, o dever de cada nem sempre possibilita o alcance dos objetivos que dele se espera, e nem por isso constitui foco de reflexões pelo coletivo da escola. Constatou-se ainda que, em virtude da divergência de opiniões e posicionamentos dos pais, alunos e professores em relação às tarefas de casa, a avaliação dessas atividades se apresenta, em alguns casos, permeada de dúvidas e incertezas em relação à forma como são realizadas, sendo assim, pouco valorizadas pelo professor como fonte de informação sobre o desempenho dos estudantes. Visto dessa forma, a relação dever de casa e aprendizagem se mostra obstaculizada por uma avaliação que nem sempre oportuniza o repensar de ações pedagógicas em prol das aprendizagens dos estudantes. A pesquisa propiciou ainda a percepção de que, por ser concebido como uma extensão da escola, o gosto dos alunos pelo dever de casa, assim como pela escola, tende a decrescer à medida que avançam os anos escolares. O distanciamento existente entre os conteúdos escolares e a vida social foi percebido como um dos motivos que podem justificar essa situação, inibindo a formação de hábitos de estudo pelos alunos por meio das tarefas escolares realizadas fora do período de aula. O envolvimento efetivo dos estudantes e seus familiares na organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola e em sala de aula, desde sua elaboração, passando pelas necessárias avaliações e reformulações, foi apontado como alternativa para a discussão de estratégias que possam favorecer o uso do dever de casa em proveito da melhoria do ensino escolar, caso essa prática continue evidenciando-se necessária.

Palavras-chave: Dever de casa. Avaliação. Aprendizagem. Organização do trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This study, arising from concerns experienced throughout my personal and professional life, aimed at understanding the role played by the homework in the assessment process of learning and, consequently, the organization of the pedagogical work developed in a class of an Elementary school initial years in a public institution in the Federal District of Brazil. The research was organized around this purpose and has brought up thoughts about the perceptions of teachers, parents and students from the investigated school in relation to the practice of homework, as well as the forms it is usually evaluated by these same individuals. The qualitative approach was used to analyze the data collected in the survey conducted through documental analysis, observations, focal group and interviews; and the use of questionnaires. The dialogue between the empirically highlighted data and the theory that supports this study allowed questioning present elements in the practice of homework that are relevant in today's elementary school, because it involves issues relating to educational assessment and, in consequence, the student's learning can interfere with the quality of education it offers. The results revealed that, although naturally used by teachers and accepted by most students and their parents, the homework duty not always achieve its goals, even so it isn't the focus of the collective reflections of the school. It was further observed that due to the divergent opinions and positions of parents, students and teachers in relation of homework, the assessment of these activities is presented, in some cases, permeated by doubts and uncertainties about how they are performed, being undervalued by the teacher as a source of information on students performance. Viewed this way, the relationship between homework and learning is hindered by an assessment that not always provides an opportunity to rethinking the pedagogical actions in favor of student learning. The survey also showed that, being designed as an extension of the school, the taste of students in homework as well as the school tends to decrease as the school years pass. The gap between school subjects and the social life was perceived as one of the reasons that could justify such situation, inhibiting, this way, the formation of study habits by students through school tasks held outside the class. Effective engagement of students and their families in the organization of the pedagogical work developed in schools and in the classroom, since its establishment passing through the necessary assessments and reformulations, was appointed as an alternative to discuss strategies that may promote the use of homework in benefit of the improvement of school education, in case this practice keep being necessary.

Keywords: Homework. Assessment. Learning. Organization of pedagogical work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenhos dos alunos produzidos na técnica projetiva	136
Figura 2: História em quadrinhos utilizada na técnica de produção de textos.....	224

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantidade de produções da BDTD vinculadas ao eixo Dever de casa organizadas por temáticas no período de 2000 a 2009	31
Quadro 2: Produções da BDTD vinculadas ao eixo Dever de casa organizadas por temáticas no período de 2000 a 2009	31
Quadro 3: Quantidade de produções da ANPEd vinculadas ao eixo Dever de casa organizadas por temáticas no período de 2000 a 2009	38
Quadro 4: Produções da ANPEd vinculadas ao eixo Dever de casa organizadas por títulos/autores/temáticas no período de 2000 a 2009	39
Quadro 5: Quantidade de produções da BDTD e ANPEd vinculadas ao eixo Dever de casa organizadas por temáticas no período de 2000 a 2009	46
Quadro 6: Distribuição dos Domicílios por Classe de Renda Bruta Mensal da Cidade de Taguatinga em 2004	60
Quadro 7: Distribuição da População Urbana por Grau de Instrução residente na cidade de Taguatinga em 2004	60
Quadro 8: Distribuição de alunos por ano de escolaridade/modalidade de ensino	64
Quadro 9: Ordem de implantação do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal por ano e por cidade	67
Quadro 10: Organização escolar do Ensino Fundamental de 9 anos no Distrito Federal	68
Quadro 11: Organização dos procedimentos/instrumentos utilizados na pesquisa	72

LISTA DE SIGLAS

AC	Acre
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Amapá
APAM	Associação de Pais, Alunos e Mestres
BA	Bahia
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CE	Ceará
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODEPLAN	Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central
COSINE	Coordenação de Supervisão Institucional e Normas de Ensino
CRA	Centro de Referência em Alfabetização
C&T	Ciência e Tecnologia
DER	Departamento de Estradas de Rodagem
DF	Distrito Federal
DI	Deficiência Intelectual
ES	Espírito Santo
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
GEPA	Grupo de Pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia

NMP	Núcleo de Monitoramento Pedagógico
OCDE	Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Pernambuco
PFL	Partido da Frente Liberal
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
RA	Região Administrativa
RAv	Registro de Avaliação
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEPLAN	Secretaria de estado de planejamento
SGPIE	Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional
SIADDE	Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal
SP	São Paulo
TC	Tarefa de casa
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO	18
2.1 O Tema na Mídia.....	25
2.2 Produções, Reflexões e Discussões sobre o Tema.....	30
3. O PROBLEMA INVESTIGADO E OS OBJETIVOS QUE NORTEARAM SEU ESTUDO	47
4. O CAMINHO PERCORRIDO	51
4.1 O Caminho Propriamente Dito: A Opção Metodológica	54
4.2 Estratégia de Percuro: O Delineamento do Estudo.....	56
4.2.1 O local e os interlocutores da pesquisa: onde e com quem o caminho foi percorrido	58
4.2.2 Procedimentos/instrumentos da pesquisa: como o caminho foi percorrido.....	71
4.2.2.1 Análise documental: o exame dos registros sobre o dever de casa.....	73
4.2.2.1.1 Produção de texto: a descrição das impressões.....	74
4.2.2.1.2 Técnicas projetivas: as impressões ilustradas	74
4.2.2.2 Observação participante: o olhar atento da pesquisadora.....	76
4.2.2.3 Grupo Focal: o diálogo entre os interlocutores.....	91
4.2.2.4 Questionário semiestruturado: conhecendo a opinião da maioria...	93
4.2.2.5 Entrevista semiestruturada:a liberdade para se pronunciar.....	96
4.2.2.6 Análise das informações: organizando e interpretando os achados	98
5. DEVER DE CASA: ONTEM E HOJE	100
6. AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM APRENDIZADO EM CONSTRUÇÃO	108
7. O DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E A EMPIRIA	115
7.1 Dever de Casa: A Visão da Escola.....	115
7.1.1 A escola e as famílias: relações	129

7.2 Dever de Casa: O Que Pensam os Alunos.....	134
7.3 Dever de Casa: A Compreensão dos Pais ou Responsáveis.....	147
7.4 Dever de Casa: O Entendimento da Professora.....	166
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: NA IMPOSSIBILIDADE DE CONCLUIR	188
REFERÊNCIAS.....	199
APÊNDICES	211
Apêndice A - Autorizações para realização da pesquisa	212
Apêndice B - Roteiro para as observações	215
Apêndice C - Roteiro para o grupo focal realizado com os pais/responsáveis.....	216
Apêndice D - Ficha perfil dos pais/responsáveis participantes do grupo focal	217
Apêndice E - Questionário aos pais ou responsáveis	218
Apêndice F - Questionário aos professores	219
Apêndice G - Roteiro para entrevista semiestruturada com a professora.....	221
Apêndice H - Roteiro para entrevista semiestruturada com estudantes do 1º ao 5º ano de escolaridade	222
Apêndice I - Planejamento da técnica projetiva	223
Apêndice J - Planejamento da técnica de produção de textos	224
ANEXOS	225
Anexo 1 - Modelos de dever de casa relacionados ao projeto desenvolvido pela professora Nina	226
Anexo 2 - Modelos de dever de casa comumente utilizados pela professora Nina.....	228

1. INTRODUÇÃO

O meu dever de casa realizado nos últimos dois anos, diferente da maioria deles, não foi imposto. Nasceu de inquietudes que conduziram à busca de respostas que, mesmo provisórias e incompletas, puderam, por um lado atenuar curiosidades e necessidades de conhecimento e, por outro, talvez o mais importante, despertar para novas possibilidades investigativas.

Possivelmente por ter sido voluntário, meu dever de casa foi um trabalho prazeroso e instigante, que me possibilitou revelações capazes de ampliar o olhar sobre ações pedagógicas que, pela obviedade com que costumam ser aceitas, aparentam dispensar questionamentos e discussões. Provavelmente por esse motivo, na maioria das produções científicas o dever de casa subjaz a discussões cujo foco principal está voltado a diferentes temas de estudo, principalmente no que se refere à análise de questões que envolvem a relação família-escola. São poucos os trabalhos em que o dever de casa se institui como objeto central e praticamente inexistentes as pesquisas que o abordam no cerne do processo avaliativo desenvolvido pelo professor em sala de aula. É nesse espaço que se encontra a provável contribuição desta pesquisa.

Com esse intuito, inicio este trabalho descrevendo trechos de minha trajetória pessoal e profissional que conduziram à escolha da temática investigada. Nesse capítulo exordial, intitulado **Encontro com o objeto de estudo**, apresento os motivos que me despertaram o interesse e a necessidade de aprofundar questões referentes ao dever de casa e à avaliação que dele decorre, incluindo o destaque dado pela mídia nos últimos tempos e a escassez de produções de cunho científico relacionadas ao assunto.

No capítulo seguinte, identificado como **O problema investigado e os objetivos que nortearam seu estudo**, apresento o processo reflexivo que originou a questão central e as finalidades da pesquisa, possibilitando, assim, a definição da organização do trabalho rumo à busca de informações.

O quarto capítulo, que tem como título **O caminho percorrido**, dedico-o ao relato do percurso teórico-metodológico trilhado, explicitando os procedimentos e instrumentos que possibilitaram o levantamento e a análise dos dados, bem como a descrição do local e dos interlocutores que constituíram a realidade pesquisada.

Nos capítulos 5 e 6, nomeados **O Dever de casa: ontem e hoje** e **A avaliação escolar: um aprendizado em construção**, respectivamente, explicito a visão dos principais eixos norteadores que referenciei a análise das informações obtidas em campo.

No sétimo capítulo, denominado **O diálogo entre a teoria e a empiria**, relato e analiso concomitantemente os dados gerados no contexto escolar à luz do arcabouço teórico que fundamentou as referidas análises. Nesse momento, são discutidas as percepções de pais, alunos e professores sobre o uso do dever de casa como estratégia pedagógica e as formas como essas atividades costumam ser avaliadas no âmbito da escola e da sala de aula. Discuto ainda as relações entre a instituição de ensino onde se efetivou a pesquisa e as famílias das crianças que nela estudam, bem como suas implicações com o trabalho pedagógico desenvolvido na classe pesquisada, em especial com a avaliação do dever de casa realizada pela professora responsável pela turma.

Finalizo o trabalho com o capítulo que chamei de **Considerações finais: na impossibilidade de concluir...**, no qual teço comentários sobre os principais achados da pesquisa, construindo sínteses provisórias e sinalizando possibilidades que intentam viabilizar a adoção de estratégias que possam vir a favorecer a inserção do dever de casa em um processo avaliativo potencializador das aprendizagens escolares.

2. ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO

*Eu não sentia nada. Só uma transformação pesável.
Muita coisa importante falta nome.*

Guimarães Rosa

Pesquisar implica tentar entender e explicar algo em um dado momento e a partir de um contexto social específico. Significa reunir informações que possibilitem analisar e elaborar conhecimentos sobre determinado problema, visando contribuir para a composição de alternativas de solução. Segundo Gatti (2007, p. 10), fazemos pesquisa para construir a própria ciência, ou seja, na tentativa de “elaborar um conjunto de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica”.

Nesse caso, por tratar-se de um estudo voltado às questões educacionais, a pesquisa buscou possibilitar “uma maior compreensão dos atos de educar e ser educado, suas funções, seu contexto, suas conseqüências” (idem, p. 14).

Independente do campo a que se vincula, a pesquisa não se dá no vazio. Ela se constrói a partir da necessidade de desvelar assuntos cujas experiências de vida e conhecimentos anteriormente formulados não nos pareçam suficientes para elucidá-los. Este é um processo que envolve, além da realidade pesquisada, a figura do pesquisador, cuja trajetória de vida pessoal e profissional acaba definindo seu objeto de estudo.

Comigo não foi diferente. Meu vínculo com o tema escolhido revela o encontro com um objeto que, diante da grande diversidade de assuntos mercedores de estudos, apresenta-se como oportunidade de construir caminhos possíveis na produção de novos saberes e fazeres que contribuam para o repensar das práticas de sala de aula que, embora rotineiras, são carentes de reflexões.

Desde antes de me tornar educadora, como aluna e, logo após, como mãe e professora, o dever de casa sempre foi para mim alvo de reflexões e inquietações — descritas a seguir — que me conduziram ao aprofundamento de estudos sobre o tema.

Como aluna, sempre realizei minhas tarefas de casa muito mais pelo cumprimento burocrático das obrigações acadêmicas do que pela oportunidade de fixar ou adquirir conhecimentos. Sempre foi comum em minha trajetória escolar professores atribuírem pontos às atividades realizadas em casa ou punirem com decréscimo de notas ou castigos as tarefas não realizadas. Talvez esse tenha sido o motivo maior de eu nunca ter realizado deveres de casa de maneira prazerosa. Ainda assim, sempre os realizei sem grandes questionamentos, quase mecanicamente, eu diria.

No papel de mãe, também tive uma relação conflituosa com o dever de casa. Sempre trabalhei fora de casa em tempo integral e minhas responsabilidades como professora requeriam — e ainda requerem —, muitas vezes, complementar atividades ou estudos em casa. Adicionando a isso as atribuições inerentes ao papel de dona de casa, o tempo para acompanhar as atividades escolares que meus filhos traziam para fazer em casa precisava ser conciliado ao tempo das demais atividades, tarefa nada simples.

O fato de ser professora acentuava ainda mais minha responsabilidade, pois me sentia na obrigação de ser eu — e não o meu marido — a acompanhar as atividades escolares de meus filhos. Ser professora causou-me um sentimento a mais: culpa. Sempre convivi, ao longo de minha trajetória profissional, com a ideia, a partir do senso comum e de leituras pouco aprofundadas, de que acompanhar de perto o desenvolvimento dos filhos, auxiliando-os, entre outras coisas, nas lições de casa, certamente contribuiria para um melhor aproveitamento e, conseqüentemente, para um melhor rendimento escolar. Mesmo sem conhecimento de uma base teórica mais sólida que comprovasse tal afirmativa, sempre que meus filhos não conseguiam alcançar boas notas, minha autocrítica me condenava.

Meus questionamentos eram extensivos ao tipo de tarefa que meus filhos traziam para fazer em casa. Algumas se limitavam a propor, repetida e exaustivamente, um mesmo tipo de raciocínio (treino), outras eram tão extensas que não se dispunha de tempo

suficiente para a sua execução; e ainda algumas que, pela sua complexidade, requeriam que eu me dispusesse a explicar o próprio conteúdo da disciplina, substituindo a professora em seu papel de ensinar. Eram assim, em sua maioria, tarefas escolhidas a esmo ou sem grande criticidade, que em nada ou muito pouco favoreciam o processo de aprendizagem das crianças. Havia, portanto, em muitas dessas atividades, a nítida intenção de preencher de alguma maneira o tempo das crianças e de seus familiares em casa, possibilitando à escola estender o exercício de sua autoridade pedagógica para além de suas dependências.

Em contrapartida, o dever de casa também foi para mim uma oportunidade de conhecer *o que* estava sendo trabalhado na escola em termos de conteúdo e *como* meus filhos estavam desenvolvendo-se. Mesmo questionando a quantidade e a qualidade de determinadas tarefas, era por meio delas que meu contato com o aprendizado deles se efetivava de maneira mais sistemática, uma vez que minha presença na escola se restringia basicamente às reuniões de pais realizadas bimestralmente. Esses eram momentos destinados quase exclusivamente à divulgação de resultados e análise dos comportamentos dos alunos em sala de aula pelas professoras. Não havia espaço, portanto, para discussões relacionadas às aprendizagens das crianças.

No campo profissional, preocupada em não proceder como alguns professores dos meus filhos, procurei conhecer melhor a importância destas tarefas para o desempenho escolar de meus alunos e me esmerei na seleção coerente dos deveres que enviava para serem feitos em casa, no intuito de favorecer suas aprendizagens. Tive ainda o cuidado de sempre valorizar as atividades realizadas por meus alunos em casa, cobrando, analisando e verificando, também por meio destas tarefas, seus progressos e dificuldades. Mesmo tendo sido cautelosa, vivenciei situações que me fizeram refletir sobre algumas de minhas convicções.

Em 1986, logo que ingressei na então Fundação Educacional do Distrito Federal — FEDF¹, integrante da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal — SEDF, assumi a única turma de uma das escolas da Rede Pública de Ensino que, no início do mês

¹ Extinta pelo Decreto nº 21.396/, de 31 de julho de 2000.

de abril, ainda estava sem professor, ou seja, a turma havia “sobrado” após a distribuição de turmas realizada no início do ano letivo. Nesse período, adotei o dever de casa diário, de forma automática, pois essa tinha sido minha experiência escolar, e, em meus cursos de formação profissional — tanto no antigo curso de Magistério em nível de 2º grau² quanto no curso de graduação em Pedagogia —, o assunto nunca havia sido sequer mencionado e muito menos discutido. Havia até mesmo certa lógica de que esta prática fosse naturalmente inserida no dia a dia em minha sala de aula. Assim aconteceu.

Em 1989, quando fui convidada para trabalhar na formação de professores em nível médio (antiga Escola Normal), percebi que praticamente nada havia mudado em relação à adoção mecânica dos deveres de casa pelos professores das séries iniciais do 1º grau³ e à ausência de discussões sobre o assunto. Trabalhei nessa escola por mais de dezessete anos, período em que ministrei vários componentes curriculares voltados à profissionalização dos professores em formação, e nunca tomamos o dever de casa como tema de reflexão ou discussão, seja em sala de aula com os estudantes (futuros docentes), seja nos momentos coletivos envolvendo o grupo de educadores desta instituição. Durante o tempo em que o Curso Normal funcionou em período integral⁴, não tínhamos o hábito de passar tarefa de casa aos alunos, a não ser para complementar o que não havia sido concluído em sala de aula. Porém, nos anos anteriores em que a carga horária do curso era menor, a decisão de mandar atividades para serem feitas em casa ficava a cargo de cada professor, sem maior organização do grupo no sentido de evitar sobrecarga de trabalho para os alunos.

Uma das disciplinas com que tive a oportunidade de trabalhar durante alguns anos nessa mesma instituição foi o Estágio Supervisionado. Esse trabalho exigia o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos docentes em formação nas escolas-

² Utilizo aqui a terminologia utilizada na época, quando estávamos sob vigência da LDB nº 5.692/61. Atualmente este nível de ensino corresponde ao Ensino Médio, terminologia definida pela atual LDB nº 9.394/96.

³ Termo também utilizado na época, sob vigência da mesma lei descrita na citação anterior. Esse nível hoje corresponde ao Ensino Fundamental.

⁴ De 1996 a 2004.

campo⁵ em que o estágio era realizado. Mais uma vez vivenciei experiências junto a várias instituições de ensino que nunca manifestaram nenhum tipo de preocupação em relação ao dever de casa. Adotavam-no como algo já implícito ao trabalho pedagógico, sem questioná-lo. Estas situações continuaram intrigando-me e suscitando angústias. Porém, experiências determinantes da definição do meu objeto de estudo ainda estavam por vir.

Em 2005, atuando como professora de uma turma de crianças de 6 anos de idade (1º ano de escolaridade do Bloco Inicial de Alfabetização — BIA⁶), em uma outra escola pública do DF, deparei-me com uma realidade inusitada. Grande parte de meus alunos vivia em uma creche pública. Eram, em geral, provenientes de lares desfeitos, recolhidos das ruas ou ainda retirados do convívio dos pais como medida de proteção ao menor. Eles haviam sido encaminhados àquela creche pelo Juizado de Menores, para que ali vivessem até que seus destinos fossem judicialmente decididos.

Naquele local, as crianças não tinham qualquer tipo de acompanhamento pedagógico, além de terem, frequentemente, seus materiais escolares rasgados, sujos e até mesmo roubados. As pessoas que cuidavam daquelas crianças e da manutenção do lugar, denominadas “mães crecheiras”, eram pessoas humildes e sem nenhum preparo profissional. Recebiam um parco salário para o exercício da função. Em suma, as crianças que viviam naquela creche nunca ou quase nunca faziam deveres de casa ou eram, de alguma forma, acompanhadas em suas atividades pedagógicas. Não era mais o caso de decidir sobre utilizar ou não o dever de casa como estratégia pedagógica, e sim encontrar formas de assumir integralmente o ensino daquelas crianças, então desprovidas de qualquer reforço extraescolar. Essa retomada de rumos na condução do meu trabalho se constituiu

⁵ Termo utilizado para denominar as escolas que recebiam os alunos do curso de Magistério em nível médio para a realização do estágio supervisionado.

⁶ O Bloco Inicial de Alfabetização – BIA é a estratégia adotada pelo Distrito Federal para o cumprimento da Lei nº 11.274, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, ampliando a escolaridade mínima de oito para nove anos no Ensino Fundamental. A Proposta Pedagógica do BIA orienta que a organização da escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorra por Etapas de Formação: Etapa I (6 anos), Etapa II (7 anos) e Etapa III (8 anos), sendo que só há retenção do estudante nas Etapas I e II em casos de infrequência. Esta forma de organização possibilita maior respeito aos ritmos e tempos das crianças atendendo às suas necessidades e diferenças. Uma apresentação mais detalhada dessa Proposta consta nas páginas 66, 67e 68 desse mesmo trabalho.

num desafio, uma vez que sempre presenciei colegas e muitas vezes me vi atribuindo à falta de apoio familiar a culpa pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Foi necessário, portanto, rever concepções até então sedimentadas, revertidas em práticas automáticas.

Foi preciso repensar também minhas práticas avaliativas, uma vez que sempre considerei a realização ou não dos deveres de casa, ao avaliar o desempenho de meus alunos. O tratamento dado por eles às tarefas de casa costumava servir de referência para julgá-los em relação ao comprometimento que aparentavam ter com seus estudos. Esse julgamento se estendia aos pais ou responsáveis por essas crianças, responsabilizando-os também por esse mesmo compromisso com as atividades escolares ou pela falta dele. Diante desse novo contexto, não seria justo continuar avaliando dessa forma, sem prejuízo dos estudantes que não dispunham das condições necessárias para realizá-las.

Ainda como regente desta mesma turma, vivenciei situações desoladoras, como o caso de um pai que, além de reforçar negativamente o desempenho escolar do filho, frequentemente o agredia física e verbalmente, quando este não se mostrava capaz de realizar as tarefas de casa. Houve também casos, que costumam ser mais comuns, de pais que faziam o dever de casa pelos filhos, segundo depoimentos das próprias crianças.

Em 2007, o trabalho como Coordenadora Intermediária do Núcleo de Monitoramento Pedagógico — NMP⁷ de uma das Diretorias Regionais de Ensino do Distrito Federal — DREs⁸ e, em 2008, como Articuladora Pedagógica de um dos Centros de Referência em Alfabetização — CRAs⁹ desta mesma Regional de Ensino, serviu para

⁷ O Núcleo de Monitoramento Pedagógico — NMP é um dos setores que compõem as Diretorias Regionais de Ensino do Distrito Federal, responsável pelo acompanhamento dos projetos pedagógicos e das políticas educacionais desenvolvidas pelas escolas vinculadas a cada Regional.

⁸ As Diretorias Regionais de Ensino — DREs são os órgãos responsáveis pela coordenação e supervisão das atividades realizadas nas instituições de ensino a elas vinculadas. Atuam como intermediários entre as escolas e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

⁹ Os Centros de Referência em Alfabetização — CRAs, previstos na Portaria nº 283/2005, têm o papel de produzir e disseminar conhecimentos, experiências e pesquisas vinculadas a temáticas relevantes ao processo de alfabetização, além de proporcionar momentos específicos para atendimento às instituições educacionais que atuam com o Bloco Inicial de Alfabetização — BIA.

ampliar minhas inquietações sobre o tema. Estas experiências profissionais propiciaram-me o contato com grande número de professores, coordenadores e gestores das 24 instituições de ensino, cujos trabalhos pedagógicos orientei e acompanhei. Este contato se efetivou por meio de visitas às escolas, realização de fóruns semanais de coordenadores pedagógicos e participação em reuniões de avaliação institucional¹⁰, também realizadas periodicamente nessas instituições.

Nesses encontros, continuei ouvindo o desabafo de muitos professores, que atribuíam o baixo desempenho de alguns alunos à falta de envolvimento da família no processo de aprendizagem dos filhos ou dependentes, apontando a não realização de deveres de casa como uma das evidências de tal descaso.

Paradoxalmente, em uma reunião destinada à avaliação institucional de uma das escolas que desenvolviam trabalhos sob minha orientação, realizada ao final do primeiro semestre de 2008, tive a oportunidade de ouvir de uma mãe um depoimento que muito me chamou a atenção pelo caráter contraditório em relação às queixas dos professores: *“É preciso maior integração da escola com a família. Muitos pais querem participar mais da vida escolar dos filhos, mas não sabem como”*.

Nessa mesma reunião foram discutidas medidas administrativas para manter os pais¹¹ afastados do pátio interno da escola desde o início até o final dos turnos, na tentativa de manter maior disciplina do ambiente. Essas situações mais uma vez me levaram a refletir sobre a incoerência de algumas escolas que, ao mesmo tempo em que exigem a participação efetiva da família nas aprendizagens dos alunos, organizam-se para impedi-la até mesmo de ter acesso ao prédio escolar. Minha experiência como mãe, relatada

¹⁰ A avaliação institucional consiste em analisar o trabalho desenvolvido nas escolas visando aprimorar a qualidade do ensino por elas oferecido. Essa análise deve ser realizada por todos os atores que compõem a escola (funcionários, gestores, estudantes e pais) e estar baseada nos compromissos estabelecidos no projeto político-pedagógico da escola. Desde 2008, a Secretaria de Educação do Distrito Federal prevê em seu calendário oficial dias destinados à realização destas avaliações.

¹¹ A definição de “pai(s)” adotada nesse estudo inclui mãe, tios, avós, ou qualquer outro adulto responsável pela guarda legal ou pelos cuidados com os seus dependentes. Excetuam-se dessa definição os trechos em que o termo “pai(s)” é utilizado para identificar o gênero masculino do responsável, ou seja, para distingui-lo de “mãe(s)”.

anteriormente, possibilita-me afirmar que, ao dificultar o acesso dos pais ou responsáveis às suas dependências, a escola acaba contribuindo para limitar às reuniões bimestrais o contato com as famílias, quando a participação desse segmento se baseia quase sempre em ouvir dos professores informações sobre o comportamento e o rendimento de seus filhos ou dependentes.

Muitas foram, portanto, as experiências vivenciadas no decorrer de minha vida pessoal e profissional, que me instigaram o desejo de aprofundar estudos sobre a problemática dos deveres de casa. No entanto, Bodgan & Biklen (1994, p. 88) alertam para o fato de que, mesmo sendo os interesses pessoais de extrema importância para a escolha de um tópico de investigação, devem ser consideradas também “as questões mais relevantes dos nossos tempos”.

Assim, a atenção dada ao tema de maneira recorrente por parte da mídia nos últimos anos também contribuiu para a seleção do tema pesquisado.

2.1 O Tema na Mídia

O levantamento de reportagens relacionadas aos deveres de casa e publicadas nos últimos três anos, em jornais e revistas de grande circulação nacional e estadual, foi realizado com o propósito de evidenciar o destaque que o tema vem ganhando junto a grande parte da população, uma vez que são publicações comerciais que têm como principal preocupação aumentar vendas e, em consequência, angariar lucros. Precisam, portanto, estar em sintonia com os interesses de parcela significativa de leitores.

Considerando o objetivo anunciado, vale lembrar que não foi minha intenção aprofundar pesquisas sobre o dever de casa como alvo de interesses jornalísticos expondo uma grande quantidade de iniciativas nesse sentido, tampouco dialogar exaustivamente com os autores ou com o próprio conteúdo dessas matérias¹². Meu intento foi apresentar

¹² Em algumas matérias, identificadas a seguir, não se revela a autoria dos textos.

uma amostra representativa e ilustrativa das matérias publicadas sobre o assunto no último triênio, em quantidade suficientemente expressiva para comprovar a relevância atual do assunto estudado, evidenciando suas diferentes formas de abordagem.

Em julho de 2008 e em agosto de 2009, o dever de casa foi assunto de reportagens da *Revista Veja*.

A primeira reportagem (IOSHPE¹³, 2008) apresenta uma visão preconceituosa do assunto quando afirma estarem os pais brasileiros despreparados para ajudar os filhos com os deveres de casa ou com os estudos. A matéria afirma ainda ser esse despreparo ocasionado pela pouca formação acadêmica e pouco grau de informação dos pais, alertando a escola para a necessidade de assumir a total responsabilidade pelas aprendizagens dos estudantes, uma vez que “a família brasileira está dada, não será mudada através da atuação do professor em sala de aula” (idem, p. 120). Nesse caso, o discurso assume um tom discriminatório e excludente, ao considerar válidas somente as aprendizagens escolares em detrimento das experiências sociais dos sujeitos e pela concretude da precária situação familiar brasileira que a matéria sugere. Afirmações dessa natureza acabam impondo aos indivíduos “a aceitação da ausência de determinados conhecimentos [escolares] como ignorância, [o que] transforma o potencial criativo dos múltiplos saberes em impossibilidade” (ESTEBAN, 2002, p. 17).

Mais recentemente, essa mesma revista (*Veja*) publicou uma nova reportagem (BORTOLOTI¹⁴ & BETTI¹⁵, 2009) sobre o assunto com ideias inversamente contrárias à

¹³ Gustavo Ioshpe é economista com duas graduações, em Ciência Política e Administração Estratégica, pela Wharton School, na Universidade da Pensilvânia, e mestrado em Economia Internacional e Desenvolvimento Econômico, pela Universidade Yale, nos Estados Unidos da América. É autor de *A Ignorância Custa um Mundo: O Valor da Educação no Desenvolvimento do Brasil* (Editora Francis, 2004) e *Vestibular não é o Bicho* (Editora Artes e Ofícios, 1996). Dados obtidos a partir de um texto de sua autoria, disponível no site: <http://www.averdadesufocada.com/index.php?option=com_content&task=view&id=86&Itemid=34>.

¹⁴ Marco Marcelo Bortoloti é graduado em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2000) e iniciou mestrado em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (interrompido em 2003). Dados obtidos por meio do acesso ao site da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – do Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT. . Dados obtidos por meio do acesso ao site da Plataforma Lattes do Conselho Nacional

anterior. Desta vez foram apresentados resultados de “pesquisas que mostram que nada é tão decisivo para um bom desempenho escolar quanto o incentivo dos pais para os estudos”. Ainda com base nestas pesquisas, os autores (idem, p. 124) apontam o acompanhamento diário do dever de casa pelos pais como uma das “dez principais descobertas dos especialistas sobre quando e como os pais podem ajudar e despertar nos filhos a curiosidade intelectual e fazê-los alcançar um desempenho melhor nos estudos”, ressaltando (ibidem, p. 125, grifo nosso): “**os melhores alunos no mundo todo levam a sério o dever de casa**”. No entanto, o texto não especifica que tipo de dever de casa contribui tão eficazmente para o alcance deste desempenho, o meio social onde vivem estes “melhores” alunos e muito menos a forma utilizada para verificar essa excelência de resultados, o que compromete afirmativas tão contundentes, estimulando a crença de que bastam esforços pessoais dos estudantes e de seus familiares para que o sucesso escolar seja alcançado.

Um suplemento especial do *Correio Braziliense*, intitulado *Escolha a escola do seu filho* (2009), publicado com o claro intento de oferecer orientações que possam auxiliar os pais no processo de seleção da melhor escola para seus filhos, trouxe duas reportagens¹⁶ sobre o assunto.

A primeira matéria desse encarte, intitulada *O dever de casa dos pais*, ressalta a importância de uma proximidade da família com a escola, a fim de compreender a proposta pedagógica e os objetivos da instituição e adquirir condições de ajudar os filhos nos trabalhos e tarefas escolares. São apresentadas ainda “dicas para a hora da lição de casa” (2009, p. 12), que pressupõem determinadas condições econômicas, culturais e até mesmo pedagógicas das famílias para que as orientações possam ser seguidas. Sugestões como “compre livros e revistas infantis com seus filhos” ou “pergunte sobre o assunto [...] e

de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq, do Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4452993D7>>.

¹⁵ Renata Betti é graduada em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda, pela Escola Superior de Propaganda e Marketing — ESPM, e em Jornalismo pela Universidade Anhembi Morumbi, em 2008. Concluiu o Curso Abril de Jornalismo e participou do programa de correspondentes internacionais na Finlândia. Dados obtidos por intermédio da própria autora enviados por *e-mail*.

¹⁶ Não há identificação quanto à autoria dos textos.

estímule a curiosidade dela [referindo-se à criança] com bons desafios” são algumas indicações presentes no texto, que demonstram a desconsideração das precárias condições econômicas e culturais características do meio familiar de onde se originam muitos de nossos estudantes.

A segunda matéria deste mesmo suplemento, intitulada *A hora do professor particular* (2009, p. 16), também descreve procedimentos de acompanhamento das tarefas de casa, nesse caso por um professor particular, ressaltando a importância dessas atividades “pelo exercício da repetição [que elas promovem] e para reforçar e fixar o conteúdo que [o estudante] viu na aula” (idem, p. 16). Destaca ainda formas de incentivar e recompensar o avanço das crianças, entre elas, oferecendo prêmios e castigando-as — sem radicalismos — quando o resultado desse progresso não for evidenciado. Nesse caso, tanto a ideia mecanicista de reforço da aprendizagem pela repetição quanto o estímulo ao estudo por meio de recompensas e punições indicam medidas técnicas para obtenção de resultados (notas, aprovações, certificações), e não uma efetiva preocupação com a construção de aprendizagens, interesse precípuo do processo educativo.

Uma recente reportagem (PINHEIRO¹⁷, 2010) publicada no *Caderno de Ensino* do jornal *Gazeta do Povo* e denominada *Pais em dia com as tarefas de casa* relata inicialmente a experiência de um casal que consegue, apesar de seus diversos compromissos profissionais, organizar-se de forma a reservar momentos para assistir os filhos no acompanhamento dos estudos e realização das tarefas de casa. O resultado desse esforço, segundo a autora, é o sucesso escolar dos estudantes. A matéria apresenta ainda várias dicas aos pais sobre o modo certo de ajudar nas tarefas escolares e manter um canal de comunicação aberto com a escola. No entanto, o casal ilustrativo da matéria não condiz

¹⁷ Rafaela Bortolin Pinheiro é graduada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná — PUC/PR (2008) e é mestranda em Educação pela mesma universidade (2010-2012). Foi condecorada pela universidade com o Prêmio de Mérito Acadêmico, oferecido pelo melhor desempenho obtido na turma de 2005-2008 do curso de Jornalismo, ganhando bolsa de estudos para realizar pós-graduação pela universidade. Dados obtidos por meio do acesso ao *site* da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq, do Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/4324442697482663> >

com a realidade de grande parte dos pais das famílias brasileiras: vivem juntos, são graduados no nível superior e possuem emprego fixo. Portanto, a conduta desses sujeitos não parece ser um exemplo facilmente seguido, considerando a desigualdade de suas condições em relação a muitas famílias constituintes de nossa realidade social.

Orientações e afirmativas apresentadas na matéria também contam com contextos, tanto familiares quanto escolares, nem sempre presentes em nosso meio. “Se tiver tempo, o pai pode propor uma pesquisa conjunta, em livros ou na Internet, para que cheguem juntos a uma resposta” (idem, p. 7) ou, ainda, “central de atendimento, telefone, e-mail, blog e intranet [...] são apenas algumas das formas atuais de comunicação de vários colégios” (ibidem, p. 9). Trata-se de algumas considerações presentes na reportagem que parecem desconhecer a situação economicamente desprivilegiada de muitas de nossas famílias.

Se a comprovação de uma frequente abordagem do tema dever de casa pela mídia ofereceu indícios de que ele se mostra relevante para significativa parcela da população, suscitou também inquietudes. Por estarem muitas vezes dissociadas de investigações científicas mais aprofundadas e serem, em alguns casos, escritas por pessoas sem formação pedagógica e/ou a serviço de interesses que visam manter a hegemonia dos mais favorecidos, as matérias veiculadas pela imprensa podem contribuir para a disseminação de ideias nem sempre comprometidas com uma visão democrática e emancipatória de educação. Esses aspectos intensificaram ainda mais meu desejo de empreender esforços no sentido de aprofundar e socializar estudos que pudessem propiciar novos avanços nas discussões e reflexões sobre o assunto.

Além de evidenciar-se relevante por sua atualidade, o problema investigado foi definido ainda, considerando as investigações de cunho científico já produzidas sobre o mesmo. A esse respeito, Moroz & Gianfaldoni (2006, p. 24) nos lembram que

a existência de um problema de pesquisa manifesta-se quando se identificam lacunas no conhecimento existente, quando se colocam dúvidas quanto aos procedimentos, quando uma previsão advinda de pesquisas anteriores não se verifica, etc. Em quaisquer dessas alternativas, há algo que inquieta o estudioso, podendo se transformar no foco da investigação.

Com base na afirmativa das autoras, o caminho percorrido ao encontro do objeto de estudo referenciou-se ainda pela escassez de estudos científicos existentes sobre o tema. Essa afirmativa pode ser evidenciada a seguir pela relação dos trabalhos por mim localizados, vinculados ao tema dever de casa produzidos na última década.

2.2 Produções, Reflexões e Discussões sobre o Tema

Com o intuito de identificar estudos cujos objetos de pesquisa se relacionam direta ou indiretamente¹⁸ ao eixo dever de casa, foi realizada minuciosa busca aos *sites* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertação — BDTD e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPED. As fontes de pesquisa foram estabelecidas devido à grande quantidade de produções de cunho científico que neles estão disponíveis e pelo respeito ao trabalho que estes órgãos desenvolvem junto à comunidade brasileira de Ciência e Tecnologia — C&T, possibilitando a divulgação e a socialização de pesquisas produzidas no Brasil e no exterior.

O levantamento considerou o período relativo aos últimos 10 anos e foi assim definido por compreender um espaço de tempo significativo para evidenciar as mais recentes abordagens sobre o tema, bem como a necessidade de novas iniciativas de pesquisa nesse sentido. A investigação realizada junto à BDTB possibilitou-me a composição dos quadros a seguir:

¹⁸ Os trabalhos foram selecionados considerando-se tanto aqueles que trazem em seu bojo referências diretas às tarefas de casa, quanto aqueles que, embora não as citem nominalmente, fazem alusão a atividades e/ou estudos encaminhados pela escola para serem realizados fora do período de aula, requerendo, em alguns casos, o acompanhamento dos responsáveis. A análise dos referidos trabalhos evidenciará com mais clareza essas considerações.

Quadro 1: Quantidade de produções da BDTD vinculadas ao eixo Dever de casa organizadas por temáticas no período de 2000 a 2009

Temáticas	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Dever de casa como prescrição aos professores	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Dever de casa e a relação família-escola	—	—	—	—	2	2	—	—	3	3
Dever de casa no processo ensino-aprendizagem	—	—	—	—	—	1	1	1	—	—
Dever de casa e políticas públicas	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — BDTD

Quadro 2: Produções da BDTD vinculadas ao eixo Dever de casa organizadas por títulos/autores/temáticas no período de 2000 a 2009

Ano	Trabalhos/Autores	Temática
2000	1. Lições, deveres, tarefas, para casa : velhas e novas prescrições para professoras (PAULA, 2000)	O dever de casa e as prescrições aos professores
2004	1. Os bastidores da relação família-escola (FIGUEIREDO, 2004) 2. Relação escola e famílias: a visão de professoras e mães de alunos de classes de recuperação paralela (OLIVEIRA, 2004)	O dever de casa e a relação família/escola

Ano	Trabalhos/Autores	Temática
2005	3. As diferentes estruturas e situações familiares e suas interações com a escola (TANNO, 2005) 4. Prevenindo fracasso escolar: comparando o autoconceito e desempenho acadêmico de filhos de mães que trabalham fora e donas de casa (D’AFFONSECCA, 2005)	O dever de casa e a relação família/escola
2008	5. Encaminhamentos a recuperação paralela: um olhar de gênero (PEREIRA, 2008) 6. O efeito da família sobre o desempenho educacional da criança: uma análise do Ensino Fundamental brasileiro (AQUINO, 2008) 7. Falas e atravessamentos no discurso dos pais sobre participação na escola dos filhos (GARTNER, 2008)	
2009	8. O envolvimento dos pais na educação dos filhos: um estudo exploratório (FEVORINI, 2009) 9. Intervenção com pais de alunos com insucesso escolar (CHECHIA, 2009) 10. Avaliação de programa para capacitar pais como agentes de promoção de comportamentos de estudo (COSER, 2009)	
2005	1. Os deveres para casa no processo ensino-aprendizagem (SOUZA, 2005)	O dever de casa no processo ensino-aprendizagem
2006	2. A pesquisa escolar no processo ensino-aprendizagem: avaliando limites e possibilidades (ALMEIDA, 2006)	
2007	3. Estratégias de estudo individual de estudantes do Ensino Médio do Distrito Federal (PEDRON, 2007)	
2005	1. A infra-estrutura escolar e as características familiares influenciando a frequência e o atraso no ensino fundamental (PONTILI, 2005)	Dever de casa e políticas públicas

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — BDTD.

Além de evidenciar uma diminuta incidência de pesquisas científicas relacionadas ao assunto “dever de casa” na última década, o acesso a esses trabalhos, bem como sua organização por temáticas, possibilitou-me ainda conhecer os enfoques sob os quais o assunto tem sido tratado e aprofundar estudos que subsidiaram a realização dessa pesquisa.

O levantamento realizado desvelou também que os últimos anos foram marcados por um crescente interesse voltado às pesquisas que objetivaram verificar as variadas nuances que permeiam a relação família-escola. O dever de casa pode ser considerado uma dessas vertentes, uma vez que sua presença pôde ser identificada na maioria dos trabalhos encontrados que abordam essa temática, apresentando-o como uma atividade com condições de viabilizar o envolvimento dos pais na vida estudantil dos estudantes, interferindo positiva ou negativamente em seu desempenho escolar.

As iniciativas mais veementes de aproximação entre a família e a escola remontam à década de 1990 mais precisamente e podem constituir parte das justificativas quanto ao maior interesse demonstrado por pesquisas voltadas a esse contexto nos últimos anos. É nesse período, quando se intensifica o discurso neoliberal de escolas como motor de eficiência, estimulando a competitividade individual e institucional, que a responsabilização da família pelo aproveitamento escolar tornou-se mais evidente. Documentos e publicações oficiais relacionados a seguir confirmam essa assertiva, uma vez que legitimam e incentivam a participação da família no processo de escolarização de seus dependentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB nº 9.394, aprovada em 1996, em seu art. 2º, torna extensivo à família o dever pelo processo de educação dos estudantes, em parceria com o Estado. Em 6 de agosto de 2009, o art. 12 desta LDB foi alterado pela Lei nº 12.013. A partir de então, as instituições de ensino ficaram obrigadas a enviar informações escolares aos pais ou responsáveis legais, conviventes ou não com seus filhos.

Em um de seus objetivos, o Plano Nacional de Educação – PNE (aprovado pela Lei nº 10.172/2001) estabelece como meta a criação de Conselhos Escolares nas Escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste sentido, ações vêm sendo

desenvolvidas em todo o país para estimular a participação dos pais nas decisões escolares. Sistemas de ensino público de vários Estados brasileiros (PE, ES, PR, BA, RN, SP, AC, CE, AP, entre outros) e do Distrito Federal já definiram as suas normas de gestão democrática de acordo com as suas peculiaridades (conforme orienta a LDB nº 9.394/96).

A Comissão de Educação, Cultura e Desporto aprovou, em maio de 2003, o Projeto de Lei nº 267/03, de autoria do Deputado Carlos Nader (PFL-RJ), que assegura aos pais ou responsáveis a dispensa de meia jornada de trabalho por bimestre, para participar das reuniões de pais e dos Conselhos Escolares dos filhos menores de 18 anos.

Além dessas leis, o Ministério da Educação — MEC (BRASIL, 2002) instituiu o Dia Nacional da Família na Escola e publicou a cartilha *Educar é uma tarefa de todos nós. Um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças*. Trata-se de um guia destinado aos pais contendo sugestões de como apoiar as crianças que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de ajudá-las a aprender mais e melhor.

Essas foram algumas iniciativas governamentais implementadas ao longo dos últimos anos com o intuito de promover a interação da família com a escola — e difundi-la como a grande panacéia capaz de dar conta dos problemas que permeiam a aprendizagem dos estudantes e que podem ter instigado um maior interesse por estudos investigativos desse contexto. As tarefas escolares realizadas em casa encontram-se imersas nessa relação, uma vez que se instalam no universo familiar e escolar, requerendo dos pais a corresponsabilidade no processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, pode-se afirmar que as lições de casa vêm ganhando destaque nos últimos anos, ao mesmo tempo em que se fortificam as políticas de incentivo ao envolvimento dos pais na vida estudantil de seus filhos como prática eficaz para a obtenção de um melhor desempenho escolar.

Um dos trabalhos analisados (PAULA, 2000, p. 153-154) reitera a crescente importância atribuída às tarefas de casa a partir desse período. A autora afirma ter havido,

a partir da segunda metade da década de 1980, tanto nos Estados Unidos como no Brasil, uma maior incidência de publicações sobre as tarefas de casa e uma ênfase à sua prescrição como estratégia adequada ao desenvolvimento da responsabilidade, autonomia e consequente eficácia do aprendizado.

Foi essa maior atenção voltada aos deveres de casa, bem como a forma naturalizada e, de certa forma, já prevista como essas atividades vinham sendo concebidas por pais, alunos e professores, relacionando-as de forma determinante ao sucesso escolar dos estudantes, que levaram Paula (2000) a estudar o assunto, realizando uma análise documental de alguns discursos prescritivos dirigidos aos professores contidos em manuais de didática e na *Revista Nova Escola* (ed. 122, 1999).

Estas prescrições, segundo a autora (idem, p. 187), acabaram contribuindo para a construção de certa legitimação das tarefas de casa a ponto de torná-las naturalmente inseridas ao dia a dia escolar.

O uso rotineiro das tarefas de casa pela escola, bem como seu emprego frequente como forma de requerer dos pais ou responsáveis uma efetiva participação no processo de aprendizagem dos estudantes, foram aspectos evidenciados na maior parte dos estudos encontrados, cujo foco principal é a relação família-escola.

Em alguns desses trabalhos (OLIVEIRA, 2004; RIBEIRO, 2004; TANNO, 2005), a cobrança dos deveres de casa é vista como geradora de conflitos, uma vez que há um contrassenso de posicionamentos entre a escola e os pais. Enquanto a instituição escolar continua a eleger a falta de envolvimento dos pais como a principal razão para o insucesso acadêmico, atribuindo a eles a falta de apoio ou falta de ajuda nas tarefas de casa, a maioria dos pais percebe-se positivamente em relação à escolarização dos filhos, declarando que auxiliam seus filhos nos estudos. Queixam-se da escola requerendo dela contatos mais frequentes com as famílias e maior clareza na especificação das dificuldades dos filhos para que possam alcançar melhores condições de ajudá-los. Portanto, as exigências por parte da escola e a fiscalização por parte da família acabam promovendo divergências e gerando embates entre as duas instituições.

A quantidade de tarefas de casa, a comunicação relativa a estas atividades, feita de forma ineficiente por meio de agendas, e as dificuldades dos pais ou responsáveis para auxiliar seu fazimento, tanto pela falta de conhecimento quanto pela carência de tempo, foram argumentos elencados nesses trabalhos (*idem*) como divisores de opiniões e causadores de confrontos entre professores e familiares dos estudantes.

Parte das investigações analisadas (OLIVEIRA, 2004; PEREIRA, 2008) aponta para a culpabilização, pela escola, das famílias dos estudantes economicamente desprivilegiadas, no sentido de justificar as necessidades de aprendizagem de seus dependentes. Um dos aspectos que leva os professores a tal acusação, de acordo com esses estudos, está relacionado ao fato de que os pais dessas crianças não as ajudam nas tarefas de casa.

A análise dos impactos da participação familiar — principalmente de mães — no desempenho escolar das crianças também foi assunto recorrente em parte desses trabalhos (D’AFFONSECA, 2005; AQUINO, 2008). Nesses casos, as pesquisas buscaram avaliar tanto o grau de envolvimento desses pais na educação dos filhos, incluindo sua ajuda nas atividades escolares, como os reflexos dessa forma de envolvimento no desempenho escolar dos estudantes.

Dois dos estudos encontrados (COSER, 2009; CHECHIA, 2009) ocuparam-se de promover intervenções junto a pais de crianças com baixo desempenho escolar na tentativa de obter maior envolvimento dos mesmos com a instituição escolar e, em consequência, melhoria das aprendizagens dos filhos. Um deles (CHECHIA, 2009), cuja intervenção baseou-se em dinâmicas e debates relacionados aos temas família e escola, verificou que o maior envolvimento dos familiares com a escola e com o processo de escolarização dos filhos influenciou positivamente em suas aprendizagens. No outro estudo (COSER, 2009), em que a intervenção consistiu em um breve curso de orientação aos pais quanto à forma de proceder junto aos filhos no acompanhamento dos estudos, os resultados não foram substanciais a ponto de contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes.

No que se refere às pesquisas em que os deveres de casa se encontram relacionados ao processo ensino-aprendizagem, os estudos se voltam à análise de estratégias e condições favoráveis à realização de tarefas encaminhadas pela escola e realizadas fora dela. Um deles (SOUZA, 2005, p. 29-30) apresenta um roteiro aos pais com a finalidade de tornar mais prática sua participação direta na vida escolar dos filhos, indicando ações tais como: “estimular o interesse da criança pela aprendizagem”, “despertar hábitos de estudo”, “oferecer um local adequado para estudar”, “estimular a leitura, a escrita e os cálculos” e “promover o estudo para as avaliações”, entre outras.

Os demais estudos que se inserem nesse mesmo contexto (ALMEIDA, 2006; PEDRON, 2007) não fazem uma alusão direta aos deveres de casa, porém apresentam análises de atividades de cunho acadêmico — pesquisas e estudos individualizados, respectivamente — que são comumente encaminhadas pela escola e realizadas fora do período de aula, referindo-se, portanto, indiretamente às tarefas de casa. Nesses estudos foram investigadas situações e estratégias utilizadas pelos estudantes e pelas instituições de ensino que favorecem ou não a realização dessas atividades.

Verificar as vantagens de investimento na melhoria das condições socioeconômicas das famílias foi objetivo de uma das pesquisas analisadas (PONTILI, 2005) em que o dever de casa foi evidenciado. A inclusão da análise desse tipo de atividade foi justificada por constituir um dos recursos utilizados pelas famílias para influenciar nas aprendizagens dos estudantes, segundo dados apresentados no estudo.

Um olhar mais ampliado sobre as produções encontradas possibilita perceber-se que a maioria delas está voltada à área da Educação (PAULA, 2000; OLIVEIRA, 2004; TANNO, 2005; D’AFFONSECA, 2005; SOUZA, 2005; ALMEIDA, 2006; PEDRON, 2007; GARTNER, 2008; COSER, 2009). No entanto, as tarefas de casa têm sido abordadas também pelas áreas da Psicologia (FIGUEIREDO, 2004; FEVORINI, 2009; CHECHIA, 2009) e da Sociologia (PEREIRA, 2008). Nestes dois últimos casos, o tema foi invariavelmente analisado a partir do contexto da relação família-escola. Vale lembrar que o dever de casa esteve ainda incluso em trabalhos vinculados à área da Economia (PONTILI, 2005; AQUINO, 2008).

Ainda considerando uma visão geral das pesquisas apresentadas, é importante ressaltar que apenas duas delas (PAULA, 2000; SOUZA, 2005) trazem o dever de casa como foco central de suas discussões. Nos demais estudos, as lições de casa são apenas parte constituinte de outras problemáticas de estudo, sendo referenciadas e/ou analisadas em maior ou menor grau de profundidade, de acordo com seus respectivos objetivos.

Nesse sentido, merece ser destacada a importância dos aspectos abordados nessas pesquisas, possibilitando ser o dever de casa vislumbrado sob óticas diferenciadas e evidenciando ser essa prática constantemente avaliada informal e assistematicamente, por parte tanto da escola quanto da família. Entretanto, nenhum desses estudos buscou compreender como essas atividades se inserem na avaliação desenvolvida em sala de aula.

Como já foi apresentado e justificado anteriormente, a outra opção de fonte utilizada para o levantamento das produções relacionadas ao dever de casa foi a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped. Este levantamento possibilitou a construção dos quadros a seguir:

Quadro 3: Quantidade de produções da ANPEd vinculadas ao eixo Dever de casa no período de 2000 a 2009 organizadas por temáticas

Eixos	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
O dever de casa e a relação família-escola	1	1	—	2	1	4	2	—	2	1
O dever de casa e as tarefas escolares	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPEd.

Quadro 4: Produções da ANPEd vinculadas ao eixo Dever de casa organizadas por títulos/autores/temáticas no período de 2000 a 2009

Ano	Trabalhos/Autores	Temática
2000	1. A centralidade das tarefas escolares nas práticas escolares construtivistas (SILVA, 2000)	O dever de casa e as tarefas escolares
	1. Relação entre a escola e famílias de classes populares: Desconhecimento e desencontro (MARINI & MELLO, 2000)	
2001	2. Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da educação infantil (TRANCREDI & REALI, 2001)	O dever de casa e a relação família-escola
2003	3. Escola e famílias de periferia urbana: o que dizem seus protagonistas sobre esta relação e o que propõem para as interações (MARINI, 2003) 4. O dever de casa e as relações família-escola (CARVALHO, 2003)	
2004	5. Processos de produção de qualidade de ensino: escola, família e cultura (BRANDÃO et al., 2004)	
2005	6. A interação escola-família sob a perspectiva de professores do ensino fundamental em uma escola estadual (CABRAL, BERTOLUCI & TÚBERO, 2005)	
	7. A participação dos pais na ótica dos professores (MAURÍCIO, 2005)	
	8. Dever de casa: visões de mães e professoras (CARVALHO, & BURITY, 2005) 9. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação (NOGUEIRA, 2005)	
2006	11. Dever de casa: questões em torno de um consenso (RESENDE, 2006)	
	12. A relação entre a família e a escola no contexto de Progressão continuada (MARCONDES & SIGOLO, 2006)	

Ano	Trabalhos/Autores	Temática
2008	12. O tamanho da família como fator sociodemográfico a Interferir na escolarização dos filhos (GLÓRIA, 2008) 13. A divisão do trabalho na escola: maleabilidade nas funções e embaralhamento dos papéis educativos de escola e família (MICHALOVICZ & PEREIRA, 2008)	O dever de casa e a relação família-escola
2009	14. Perfis familiares e tipos de estabelecimentos de ensino: desafios e questões para a análise sociológica (RESENDE et al., 2009)	

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPEd.

A quantidade de trabalhos encontrados junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPEd, nos últimos 10 anos, que se referem direta ou indiretamente às tarefas de casa confirma a escassa abordagem do tema.

Considerando que quase a totalidade desses estudos apresenta o tema inserindo-o na relação família-escola, esse levantamento confirma também a forte tendência em promover uma aproximação entre essas duas instâncias que se tem evidenciado nos últimos tempos, como já foi mencionado anteriormente.

Alguns dos trabalhos analisados (CARVALHO, 2003; CARVALHO & BURITY, 2005; RESENDE, 2006; NOGUEIRA, 2005) também reafirmam a retórica educacional — que se acentuou desde a década de 1990 — de envolvimento dos pais na educação dos filhos a partir de uma política educacional neoliberal de privatização e produtividade, aumentando a responsabilidade da família e difundindo-a como forma de correlacionar aproveitamento escolar e garantia de melhores condições sociais, promovendo, assim, a competitividade individual e institucional.

Alheias a esse contexto, as tarefas escolares, incluindo as utilizadas como dever de casa, foram objeto de análise em apenas um desses trabalhos (SILVA, 2000). O referido estudo buscou conhecer a importância e a centralidade dessas tarefas no processo ensino aprendizagem na prática pedagógica considerada construtivista. Como parte de suas

conclusões, o trabalho apresenta as tarefas escolares como instância de mediação entre a ação e a aprendizagem que “contém o elemento da contradição que tanto pode possibilitar a autonomia do pensamento como contribuir para a instrumentação do pensamento” (idem, p. 12).

Segundo Carvalho (2003, p. 2, grifo da autora) “o foco no dever de casa pode servir como uma *janela* para olhar as relações família-escola e abordá-la de vários ângulos”. Os estudos levantados junto à ANPED em que o dever de casa subjaz a discussões que tentam compreender as variadas facetas que configuram a relação família-escola confirmam essa assertiva.

Parte dos trabalhos levantados tenta essa compreensão analisando as percepções de mães sobre a escola onde seus filhos estudam (MARINI & MELLO, 2000), ou os significados que são atribuídos pelas famílias ao processo de escolarização de seus dependentes (RESENDE, 2006). Os posicionamentos apresentados nas duas pesquisas foram construídos em sua maioria a partir do acompanhamento do desempenho escolar dos filhos realizado pela família, que, em grande parte dos casos apresentados, ocorre por meio do auxílio às tarefas de casa. De modo geral, as mães pesquisadas — mesmo que de formas diversificadas — demonstraram acompanhar os estudos dos filhos e valorizar a escola, recorrendo muitas vezes a terceiros para auxiliá-los nas atividades escolares. Evidenciaram ainda ampla aceitação em relação tanto à importância atribuída ao dever de casa quanto à necessidade de acompanhamento e apoio familiar para a sua realização, mesmo considerando os conflitos e tensões daí resultantes.

Discutir propostas de aproximação, relacionamento e divisão do trabalho entre a escola e a família no intuito de favorecer uma relação que fortaleça o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes nos dois ambientes foi foco de uma significativa quantidade de trabalhos analisados (TRANCREDI & REALI, 2001; MARINI, 2003; CABRAL, BERTOLUCI & TÚBERO, 2005; NOGUEIRA, 2005; MARCONDES & SIGOLO, 2006; MICHALOVICZ & PEREIRA, 2008). Nesses casos, quando o assunto foi abordado a partir da ótica dos professores, o acompanhamento do desenvolvimento escolar dos estudantes por parte da família foi considerado inadequado. De um modo geral, os

professores pesquisados consideraram os pais desinteressados em relação ao acompanhamento escolar dos filhos, incluindo a falta de ajuda às lições de casa. Esses professores esperam ainda que uma iniciativa de aproximação entre essas duas instâncias deva partir dos pais, e não da escola.

Em relação aos estudos que apresentam expectativas dos professores quanto ao tipo de participação que se espera dos pais (MAURÍCIO, 2005; MARCONDES & SIGOLO, 2006), ficou nítido que esse requerido envolvimento deve estabelecer-se, segundo os docentes participantes das pesquisas, de maneira unidirecional. Ou seja, consideram viável participar e intervir no ambiente familiar, reclamando a participação dos pais segundo as solicitações, orientações e prescrições dos professores, incluindo o acompanhamento das tarefas escolares, mas rejeitam a intervenção dos pais naquilo que consideram a essência do seu trabalho.

Todos esses trabalhos (idem) que se dispuseram a investigar a representação dos professores sobre o envolvimento das famílias com a escola apresentam uma constante cobrança aos pais quanto ao seu envolvimento no desempenho escolar dos filhos, principalmente por meio do acompanhamento dos deveres escolares realizados em casa, e uma culpabilização desses pais quando o êxito nas aprendizagens não é alcançado.

A única dessas pesquisas que buscou conhecer também as percepções dos pais a respeito de sua integração com a escola (MARINI, 2003) revelou que, mesmo quando não frequentam a escola, os pais ou responsáveis consideram-se envolvidos no processo de escolarização de seus filhos ou dependentes, alegando que esse envolvimento se efetiva por meio de atitudes como olhar os cadernos escolares verificando as lições que neles constam.

Visões e experiências de mães e mães-professoras em relação aos deveres de casa foram também analisadas em um desses estudos (CARVALHO & BURITY, 2005). As representações das mães participantes dessa pesquisa tendem, a princípio, confirmar o discurso da escola de valorização dos deveres de casa como forma de ampliar as aprendizagens. No entanto, essas mesmas percepções acabam desvelando situações de

conflito vivenciadas no momento de realização dessas atividades que acabam desmistificando, em parte, o aspecto puramente positivo das tarefas de casa apresentado inicialmente. A pesquisa revela ainda que é nas camadas mais pobres da população, cujas crianças estudam na escola pública, que esses embates se evidenciam mais fortemente, sugerindo que o dever de casa pode estar apresentando efeito contrário aos benefícios dele esperado.

Uma abordagem histórica para a análise do dever de casa como instrumento integrador entre os contextos familiar e escolar foi identificada em um dos trabalhos encontrados (CARVALHO, 2003), apontando contradições, conflitos e implicações nesta relação. Nesse caso as tarefas de casa foram apresentadas como uma questão política quando a escola, por meio dessas atividades, estende às famílias dos estudantes os valores educacionais que preconiza, desconsiderando a desigualdade de condições de ser implementado igualmente por todas elas.

Investigar como as características escolares e familiares interagem na produção da qualidade de ensino e da excelência escolar, procurando verificar como se cruzam e combinam as influências familiares, sociais e escolares na formação acadêmica, também foi o enfoque de um dos trabalhos encontrados (BRANDÃO et al., 2004). Os resultados indicam haver uma interferência fundamental da origem econômico-cultural das famílias no sucesso escolar dos filhos, apontando o acompanhamento das tarefas escolares e supervisão dos estudos pelos pais como itens geradores desse êxito.

Examinar o nexo entre a redução do número de filhos e o desejo de favorecê-los, sobretudo em termos escolares, constituiu o objetivo de uma das publicações analisadas (GLÓRIA, 2008). O estudo revela que os pais têm buscado, cada vez mais, desenvolver estratégias educativas no intuito de promover o sucesso escolar dos filhos. Para tanto, a redução do tamanho da família apresenta-se como um fator relevante, entre outros, pelo aumento do tempo disponível dos responsáveis para o acompanhamento das atividades escolares de seus dependentes.

Um dos mais recentes estudos analisados (RESENDE et al., 2009) teve como parte de seus desafios verificar a relação entre os diferentes tipos de escola (escolas da rede federal, privadas, estaduais e municipais) e as diferentes estratégias escolares das famílias que a literatura sociológica tem relacionado ao desempenho escolar dos filhos. O acompanhamento do dever de casa pelos pais foi considerado como uma das formas de monitoramento do cotidiano de escolarização de seus dependentes, que, segundo dados parciais dessa pesquisa, encontram nos familiares da escola federal maior dedicação nesse processo.

Vale ressaltar que publicações e produções foram selecionadas mediante procura em todos os Grupos de Trabalhos — GTs¹⁹ da ANPEd. No entanto, foram encontrados trabalhos em apenas cinco desses grupos, assim distribuídos: dois no GT 6 — Educação Popular (MARINI & MELLO, 2000; MARINI, 2003), um no GT 7 — Educação da Criança de 0 a 6 anos (TANCREDI & REALI, 2001), dois no GT 13 — Educação Fundamental (CABRAL, BERTOLUCI & TÚBERO, 2005; MAURÍCIO, 2005), oito no GT 14 — Sociologia da educação (CARVALHO, 2003; BRANDÃO et al., 2004; CARVALHO & BURITY, 2005; RESENDE, 2006; GLÓRIA, 2008; MICHALOVICZ & PEREIRA, 2008; NOGUEIRA, 2009; RESENDE et al., 2009), dois no GT 20 — Psicologia da educação (SILVA, 2000; MARCONDES & SIGOLO, 2006).

Além de um conhecimento mais ampliado acerca dos aspectos sob os quais o dever de casa tem sido abordado, o levantamento de publicações junto aos GTs da ANPEd

¹⁹ GT 2 - História da Educação, GT 3 - Movimentos Sociais e Educação, GT 4 - Didática, GT 5 - Estado e Política Educacional, GT 6 - Educação Popular, GT 7 - Educação de Crianças de 0 a 5 anos, GT 8 - Formação de Professores, GT 9 Trabalho e Educação, GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita, GT 11 - Política de Educação Superior, GT 12 - Currículo, GT 13 - Ensino Fundamental, GT 14 - Sociologia da Educação, GT 15 - Educação Especial, GT 16 - Educação e Comunicação, GT 17 - Filosofia da Educação, GT 18 - Educação de Jovens e Adultos, GT 19 - Educação Matemática, GT 20 - Psicologia da Educação, GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais, GT 22 - Educação Ambiental, GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação e GT 24 - Educação e Arte.

evidenciou um acentuado interesse da área da Sociologia da Educação no que tange à análise das tarefas de casa.

Nesse sentido, vale destacar que, considerando o total de trabalhos localizados, apenas três deles apresentam o dever de casa como foco principal de seus estudos (CARVALHO, 2003; CARVALHO & BURITY, 2005; RESENDE, 2006), sendo todos eles pertencentes ao GT da Sociologia da Educação. Nas demais produções, o dever de casa é apresentado somente como um dos aspectos a ser considerado na análise de diferentes problemáticas de estudo vinculadas ao contexto da relação família-escola e/ou do processo ensino-aprendizagem.

Ainda considerando os trabalhos levantados junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPEd, o dever de casa foi, em grande parte deles, mais uma vez alvo de avaliações informais por parte de pais e/ou professores. Em apenas um deles (CARVALHO & BURITY, 2005) o dever de casa é também apresentado como parte integrante da avaliação formal desenvolvida pelas escolas. Essa afirmativa se comprova nas considerações das autoras quando declaram que “o dever de casa repercute direta ou indiretamente na avaliação: vale nota ou pontos somados à nota final, ou serve como treino para os testes” (idem, p. 4) Ou ainda quando se referem aos depoimentos das mães participantes da pesquisa, esclarecendo que “duas delas não tinham uma idéia precisa do papel do dever de casa na avaliação: sabiam que fazia parte da avaliação contínua, mas ignoravam como integrava as notas” (CARVALHO & BURITY, 2005, p. 8) ou “elas [as mães] sabem que o dever de casa vale nota ou pontos a mais ou a menos na nota” (idem, p. 11). No entanto, buscar entender como o dever de casa se encontra inserido nas práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula não constituiu o principal objetivo de nenhum deles.

O levantamento de trabalhos relacionados aos deveres de casa a partir das duas fontes anteriormente apresentadas convergiu para a composição do quadro a seguir apresentado.

Quadro 5: Quantidade de produções da BDTD e da ANPEd vinculadas ao eixo Dever de casa organizadas por temáticas no período de 2000 a 2009

Temáticas	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total
Dever de casa como prescrição aos professores	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Dever de casa e a relação família-escola	1	1	—	2	3	5	2	—	6	4	24
Dever de casa no processo ensino-aprendizagem	—	—	—	—	—	1	1	1	—	—	3
Dever de casa e políticas públicas	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1
O dever de casa e as tarefas escolares	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Total	3	1	—	2	3	7	3	1	6	4	30

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira Teses e Dissertações — BDTD e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPEd.

A pouca incidência de trabalhos que se relacionam aos deveres de casa evidenciados a partir da totalização do quantitativo geral de pesquisas encontradas, associada às motivações pessoais e à relevância do tema, acabou apontando para a necessidade de mais estudos voltados a esse assunto, especialmente no que se refere a investigações que considerem sua forma de inserção no processo avaliativo desenvolvido pelo professor em sala de aula, uma vez que não foi evidenciado, nas duas fontes pesquisadas, nenhum trabalho que tenha apresentado esse aspecto como objeto central de suas abordagens.

Definida a questão de estudo, torna-se premente apresentar os objetivos norteadores de sua investigação.

3. O PROBLEMA INVESTIGADO E OS OBJETIVOS QUE NORTEARAM SEU ESTUDO

A definição da problemática investigada bem como dos objetivos que nortearam seu estudo passou por um processo reflexivo, a começar pelas próprias terminologias comumente utilizadas para nomear a prática de enviar tarefas escolares para serem feitas fora do período de aula.

“Dever de casa”, “Para casa”, “Tarefa de casa”, “Lição de casa”, “Atividade para casa”, “Atividade para o lar”, “Trabalho de casa”, diversas são as denominações comumente utilizadas para identificar esse tipo de atividade. Os termos conjugados tal como se apresentam não constam nos dicionários (HOLANDA, 1986; BUENO, 1996; HOUAISS, 2007), porém seu desmembramento possibilita uma análise mais detalhada.

“Dever”, “tarefa”, “lição”, “atividade” ou “trabalho” são termos que, segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss (2007), possuem significados semelhantes: obrigação, conveniência, imposição, esforço, luta, lida, exercício, serviço, diligência ou ocupação com o intuito de alcançar determinada finalidade. Todos indicam em seu significado um encargo, uma incumbência a ser realizada em cumprimento a uma prescrição ou em atendimento a uma necessidade. Sugerem, portanto, atividades nem sempre voluntárias ou aprazíveis. Neste sentido, os termos sugerem uma congruência com a prática comumente observada nas escolas, uma vez que, estendida aos lares por meio dos deveres de casa, as atividades de sala de aula demandam uma rotina doméstica nem sempre agradável e/ou simples de se organizar em detrimento das opções educacionais próprias de cada família e de suas necessidades de lazer e descanso (CARVALHO, 2000a, p. 149).

No entanto, a nomenclatura atribuída a uma prática que conceba como um de seus propósitos promover as aprendizagens dos estudantes deveria indicar uma ação mais prazerosa, uma vez que aprendizagem implica avanço e progresso; logo, condições promotoras de bem-estar.

Ainda segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss (2007), o termo “casa” pode ser entendido como “edifício de formatos e tamanhos variados, geralmente de um ou dois andares, quase sempre destinado à habitação”. Além disso, o vocábulo pode ainda significar “lar, família” (idem). As acepções desse termo nos levam a crer que nem sempre as denominações imputadas à prática de atribuição de atividades extraclasse se mostram apropriadas, uma vez que aquelas significações nos remetem a um ambiente que costuma compor o imaginário de muitas pessoas quando em contato com a palavra casa, ou seja, um local com uma estrutura física e familiar cujas condições possibilitem, mesmo que com algum sacrifício, a realização de uma simples tarefa escolar. No entanto, a realidade que muitos de nossos estudantes vivenciam fora da escola está distante desse cenário. Muitas crianças, em especial as que se utilizam dos serviços públicos de ensino, não vivem rotineiramente em um local cujas condições estruturais condizem com o suposto pela escola para um adequado cumprimento das tarefas que são enviadas para que sejam feitas fora do período de aula, ou seja, não contam com um “edifício de um ou poucos andares”, tampouco com uma “família” ou “lar” cujas condições favoreçam a realização dos deveres de casa.

Mesmo diante das incoerências relacionadas aos termos comumente utilizados para nomear tal prática, optei por utilizar ao longo desse trabalho os termos “dever”, “lição” ou “tarefa de casa” para referir-me a toda e qualquer atividade encaminhada pela escola para ser realizada fora do horário de aula, por serem os mais usuais, logo, os mais conhecidos.

Considerando os diversos contextos sob os quais o dever de casa pode ser vislumbrado e analisado, a prática avaliativa desenvolvida pelo professor em sala de aula foi privilegiada nesse estudo pela importância que assume na organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, no processo de construção das aprendizagens dos estudantes, oferecendo condições de “assegurar o progresso formativo dos que participam do processo educativo” (MÉNDEZ, 2002, p. 82- 83). A esse respeito, Villas Boas (2004, p. 29) assevera que

A avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. [...] A avaliação é vista, então, como

uma grande aliada do aluno e do professor. [...] Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem.

No entanto, a prática avaliativa desenvolvida em nossas escolas nem sempre tem cumprido sua finalidade educativa, passando paradoxalmente a constituir “a razão de ser do trabalho que professores e estudantes desenvolvem conjuntamente” (SORDI, 2010, p. 26). Ou seja, a avaliação ocupa hoje o papel central do processo pedagógico, tornando-se o foco para onde convergem as tensões e atenções, e não o polo de onde emanam as oportunidades e possibilidades de construção de novas aprendizagens.

Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 230) argumenta que “o peso da avaliação é o que comunica ao aluno a importância que algumas tarefas ou outras têm, um modo ou outro de realizá-las, segundo a ênfase fornecida pela avaliação exigida ou que ele perceba como tal”.

Assim, conceber a avaliação das aprendizagens como contexto para estudo do dever de casa mostrou-se relevante pela possibilidade de procurar conhecer o “peso” avaliativo concedido a esse tipo de atividade em sala de aula, favorecendo assim uma reflexão crítica acerca de suas implicações no processo de elaboração de conhecimentos pelos estudantes.

O trabalho investigativo foi, portanto, direcionado no sentido de buscar responder a esta questão: *qual o papel do dever de casa na organização do trabalho pedagógico de uma turma de anos iniciais do Ensino Fundamental e, de modo especial, no processo avaliativo?*

Com o intuito de melhor especificar a questão proposta, foi estabelecido como objetivo geral da pesquisa *compreender o papel do dever de casa no processo de avaliação das aprendizagens e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico de uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma instituição pública do Distrito Federal.*

Para melhor encaminhamento do processo investigativo e compreensão do objeto deste estudo, elegi como objetivos específicos:

- a) examinar as orientações escolares sobre o dever de casa;
- b) analisar como o dever de casa é entendido no âmbito da escola, considerando as relações estabelecidas entre a instituição de ensino e as famílias dos estudantes;
- c) examinar como o dever de casa se integra ao processo avaliativo da turma investigada;
- d) analisar as reações e percepções de pais e estudantes sobre o dever de casa;
- e) analisar o entendimento e as expectativas da professora e dos pais quanto ao dever de casa;
- f) acompanhar e analisar a articulação do dever de casa com o trabalho pedagógico de sala de aula: seus objetivos, a frequência com que é requerido, o momento e as formas utilizadas para solicitá-lo e analisá-lo, o tempo que ocupa durante a aula e em casa, a natureza de suas tarefas, suas contribuições e prejuízos para o processo de construção das aprendizagens dos alunos.

Os objetivos ora apresentados nortearam a organização da pesquisa, seu percurso teórico-metodológico e lançaram-me no campo investigativo com clareza dos propósitos almejados.

4. O CAMINHO PERCORRIDO

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade*

Carlos Drummond de Andrade

Por mais minucioso que seja o planejamento das formas utilizadas para percorrer um caminho, ele estará sempre sujeito a percalços que acabam obstaculizando o transcorrer tranquilo e o cumprimento fiel das estratégias previamente planejadas. No que se refere à realização de uma pesquisa, “planejar não significa inflexibilidade na atuação do pesquisador; o planejamento significa, sim, ter maior segurança na tomada de decisões que são necessárias, inclusive em relação aos imprevistos” (MOROZ & GIANFALDONI, 2006, p. 82). As dificuldades enfrentadas no início dessa trajetória investigativa exemplificam essa assertiva.

Vale destacar que o relato dos entraves vivenciados nos primeiros momentos do trabalho realizado em campo tem o objetivo de justificar algumas decisões que se fizeram necessárias e alertar para as vicissitudes que não raramente se apresentam a pesquisadores que tentam conduzir um trabalho científico que possa resultar em reflexões e indicar novos fazeres.

A pesquisa seria, a princípio, realizada em duas instituições da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, o que significaria o delineamento de dois estudos de caso e ampliaria as chances de obter evidências mais convincentes sobre a problemática de estudo (GIL, 2009, p. 52). Já no final de 2009, as duas escolas, bem como as professoras cujas salas de aula seriam particularmente investigadas, já haviam sido selecionadas e contatadas.

Logo no primeiro dia de aula estive presente nas escolas — uma pela manhã e outra à tarde —, participando das reuniões que nelas foram realizadas, apresentando-me e expondo ao grupo os objetivos da pesquisa. Nesse mesmo dia foram concedidas as autorizações — agora por escrito — tanto da escola como das professoras que seriam as principais interlocutoras do estudo.

Continuei, ao longo da semana, dividindo-me entre essas instituições, que estavam realizando encontros pedagógicos em cumprimento ao período denominado Semana Pedagógica²⁰. Segui um cronograma próprio, construído a partir do planejamento das atividades previstas em cada uma das instituições. Consegui, assim, estar presente aos encontros das duas escolas onde foram feitas as distribuições de turma que, nas escolas públicas de ensino, seguem critérios de pontuação estabelecidos, no ano de 2010, pela Portaria n° 4, de 21 de janeiro de 2010. Enquanto em uma das escolas tudo transcorreu dentro do previsto, na outra as dificuldades começaram a se evidenciar.

Nessa segunda escola, a distribuição das turmas concedeu à professora que se havia disponibilizado a contribuir com a pesquisa cedendo sua turma para a investigação, a opção de trabalhar em uma classe de Educação Infantil com crianças de 4 anos de idade. Esse período escolar aparentou ser pouco interessante para o objeto desse estudo, em virtude da pouca utilização e valorização dos deveres de casa no processo avaliativo desenvolvido por alguns de seus professores. A esse respeito, Nogueira (2002, p. 127) se posiciona com convicção, afirmando ser uma violência atribuir tarefas de casa às crianças da Educação Infantil e defendendo seu direito e necessidade de brincar.

Nessa mesma escola foi feita uma nova tentativa no sentido de realizar a pesquisa com outra professora, que inicialmente concordou em contribuir com a pesquisa, mas que logo no primeiro dia de observação em sua sala não compareceu ao trabalho, deixando um recado em que se desculpava por não poder mais cumprir o acordado, em decorrência de um processo depressivo que estava vivenciando. Recorri à direção da escola, que não

²⁰ Período ocorrido entre 3 e 9 de fevereiro de 2010, previsto no Calendário escolar da Rede Pública de Ensino do DF, para que as escolas se organizem no sentido de discutir questões relativas ao trabalho pedagógico de cada instituição de ensino.

demonstrou maior interesse em auxiliar na busca por outro professor que pudesse colaborar com a pesquisa.

Enquanto na primeira escola o trabalho de investigação acontecia normalmente, saí à procura de outra escola que pudesse receber-me, ciente de que essa busca deveria ser concluída o mais rápido possível, considerando o tempo e as condições para a realização deste trabalho. Ainda nas primeiras semanas de aula, consegui outra escola que, embora não pertencesse à mesma Diretoria Regional de Ensino da outra escola pesquisada, como era o propósito inicial²¹, atendia a outro importante critério de escolha das escolas: atender a estudantes provenientes de meios familiares diversificados quanto às condições sociais, econômicas e culturais. Esse critério mostrou-se importante, pelo envolvimento dos pais que o dever de casa possibilita e em alguns casos requer. Assim que a direção dessa escola, bem como uma de suas professoras alfabetizadoras, autorizaram — também por escrito — a realização da pesquisa nesse local, iniciei também nela os estudos.

Foram realizadas observações tanto nas atividades em sala de aula como em outros momentos pedagógicos²², por um período que totalizou 55 horas. Quando tudo parecia se normalizar, a professora da turma pesquisada procurou-me, alegando condutas diferenciadas dos alunos em virtude de minha presença em sala de aula. Propôs algumas condições para a continuação da pesquisa, tais como observar em sala de aula somente ao início e ao final dos turnos (momentos que ela destinaria para “passar” e “corrigir” as tarefas de casa), ajudá-la na condução das aulas ou ainda limitar a pesquisa a apenas um turno por semana. Todas as alternativas se evidenciaram impróprias, diante da grande limitação que esses encaminhamentos ocasionariam, podendo tornar os dados levantados naquele contexto superficiais e/ou artificiais.

Considerando que “num estudo analítico as decisões são tomadas à medida que este avança” (BODGAN & BIKLEN, 1994, p. 85), podendo os investigadores “pôr de parte

²¹ Esse critério foi estabelecido na tentativa de não potencializar as diferenças entre as duas realidades investigadas, possibilitando que algumas conclusões analíticas surgissem dos dois estudos de caso, tornando-as mais contundentes (Yin, 2005, pp. 75- 76).

²² Reuniões de pais, coordenações pedagógicas coletivas e individuais.

algumas idéias e planos iniciais e desenvolver outros novos” (idem, p. 89), a resolução foi, mais uma vez abandonar os estudos principiados nessa escola. A retomada de um novo caso para estudo se mostrou inviável diante da premissa de que “a condução de um estudo de casos múltiplos pode exigir tempo e amplos recursos além daqueles que um estudante ou um pesquisador independente tem” (YIN, 2003, p. 68).

Tomando por base ainda que “ter acesso aos sujeitos envolvidos no estudo, bem como a avaliação das possibilidades de conseguir esse acesso” (BODGAN & BIKLEN, 1994, p. 87) são condições imprescindíveis para a escolha não só do que estudar como também do local para realização do estudo, os rumos do trabalho tiveram que ser redirecionados.

Assim, diante das contingências vivenciadas, mesmo não tendo sido essa a proposição inicial, a estratégia adotada foi intensificar a investigação já em andamento na outra escola, ampliando o tempo de observação e diversificando os instrumentos e os demais procedimentos de pesquisa, a fim de favorecer uma visão holística do campo pesquisado e garantir a profundidade necessária ao estudo (GIL, 2009, p. 7).

Mesmo que dificultosos, os obstáculos vivenciados ao longo da trajetória investigativa constituíram desafios que acabaram tornando mais gratificante o momento da chegada.

Concentro a partir de agora o relato no trajeto investigativo que pôde ser concluído.

4.1 O Caminho Propriamente Dito: A Opção Metodológica

O estudo sobre o papel ocupado pelo dever de casa no processo de avaliação das aprendizagens pressupõe a imersão na realidade de uma sala de aula, bem como da escola onde ela se encontra inserida, com o intuito de melhor compreender a diversidade de situações ali vivenciadas e de suas relações, favorecendo a análise do objeto estudado a partir de uma visão crítica das múltiplas variáveis que compõem este universo. Uma

metodologia de pesquisa que possibilite o alcance de tal propósito, garantindo o rigor e a credibilidade requeridos em um trabalho científico, deve privilegiar uma abordagem predominantemente qualitativa, pela possibilidade que oferece de “investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BODGAN & BIKLEN, 1994, p. 16).

Em relação à opção por modelos quantitativos ou qualitativos de levantamento e análise de dados, Gatti (2007, p. 29) afirma:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação desta grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si.

A indissociabilidade dos conceitos apontada pela autora respaldou a escolha do caminho percorrido. Assim, uma abordagem qualitativa foi utilizada nesse estudo por favorecer uma análise mais ampliada dos problemas e processos escolares — entre eles o dever de casa e o papel que ocupa no processo avaliativo —, bem como de seus condicionantes sociais, econômicos e políticos, sem, no entanto, prescindir da quantificação de dados que possibilitaram o respaldo e a elucidação de informações geradas junto aos interlocutores.

Explicitar melhor essa opção metodológica implica evidenciar especificidades que revestem a questão investigada e que acabaram convergindo para uma abordagem de cunho qualitativo.

Buscar compreender o papel ocupado pelo dever de casa no processo avaliativo desenvolvido em sala de aula implica percebê-lo em sua totalidade. Isso significa, como já foi dito, analisá-lo considerando a vasta gama de aspectos a ele relacionados. Nessa perspectiva, esse estudo efetivou-se a partir de um contato aprofundado tanto com o local quanto com os interlocutores da pesquisa, permitindo melhor percepção do complexo universo de que faz parte o objeto foi investigado.

Considerando que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (BODGAN & BIKLEN, 1994, p. 48), uma apreensão mais acurada das diferentes representações e significados dos interlocutores acerca do objeto investigado, necessária ao estudo e característica de uma abordagem qualitativa, foi favorecida por análises de suas ações a partir das circunstâncias em que ocorreram, ou seja, de sua realidade contextual. Além disso, compreender o modo como o dever de casa “se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 12) dessa realidade também evidenciou-se imprescindível ao estudo.

Interpretações dessa natureza foram possibilitadas pela realização de descrições pormenorizadas de locais, diálogos, pessoas, documentos e situações, como forma de registro dos dados levantados, o que acabou tornando complexa uma análise de cunho quantitativo. (BODGAN & BIKLEN, 1994, p. 48-51) Dados estatísticos nesse caso foram utilizados somente para subsidiar as análises contextuais dos dados, fornecendo informações complementares que puderam enriquecê-las e/ou complementá-las.

4.2 Estratégia de Percurso: O Delineamento do Estudo

A escolha do tipo de pesquisa utilizado passou pelo critério de possibilitar a análise, em profundidade, de uma problemática de estudo permeada por uma gama de variáveis inoperáveis, cuja análise requer a utilização de diferentes fontes de evidência a fim de contrastá-las, garantindo assim uma maior qualidade das informações obtidas (GIL, 2009, p. 7-8). Nesse sentido, a opção quanto ao delineamento da pesquisa, como já mencionado, foi pelo estudo de caso, sendo ele do tipo etnográfico.

As características fundamentais dos estudos de caso discutidas por Lüdke & André (1986, p. 18) também influenciaram essa definição. A possibilidade de averiguar o papel ocupado pelo dever de casa no processo avaliativo sem dissociá-lo das variadas dimensões do contexto real onde se encontra inserido, bem como de buscar conhecê-lo estabelecendo uma inter-relação entre as partes que o compõem, foram algumas das características apontadas pelas autoras e consideradas na escolha, uma vez que puderam contribuir para

que o problema fosse focalizado como um todo e retratado de forma sistêmica e aprofundada.

Um tipo de estudo em que uma instância em particular é analisada considerando a complexidade do meio em que a mesma se encontra não pode prescindir ainda de “tentar apreender os modos de entender a problemática estudada a partir dos modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados” (ANDRÉ, 2005, p. 26). Tomando por base que essas são também premissas que norteiam os estudos etnográficos, pode-se afirmar que foi esse foi um estudo de caso do *tipo* etnográfico.

A fim de melhor explicar essa adaptação da etnografia à educação, distinguindo “**estudos do tipo etnográfico**” (idem, p. 25, grifo da autora) da etnografia propriamente dita, André (ibidem) adverte que

o foco de interesse dos etnógrafos é descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais.

A caracterização etnográfica atribuída ao estudo pode ainda justificar-se pelo princípio da *relativização* que o norteou e que é concernente à etnografia (ANDRÉ, 2005, p. 25, grifo da autora). Manter um distanciamento da situação investigada a fim de perceber melhor as percepções e ações dos interlocutores e, ao mesmo tempo, uma aproximação que permita um grau de interação com o universo analisado foram estratégias adotadas na condução deste trabalho e características de estudos de cunho etnográfico (idem, p. 26).

Sobre a opção por um ou mais casos para o estudo, Yin (2003, p. 68) nos adverte: “estudos de caso múltiplos apresentam vantagens e desvantagens distintas em comparação aos projetos de caso único”. Ainda a esse respeito, o autor (idem, p. 62) esclarece que “o estudo de caso único é um projeto apropriado em várias circunstâncias”, entre elas quando o caso analisado se evidencia típico entre muitos outros. Assim, as adversidades

vivenciadas no início dos trabalhos em campo não constituíram prejuízo ao estudo em questão, postos os seguintes considerandos: a turma pesquisada pode ser tomada como bastante representativa de muitas outras classes de alfabetização em que o dever de casa constitui parte das avaliações que nela se efetivam e o tempo disponível para a investigação, como sói ocorrer nesse nível de estudo, era exíguo, em face da amplitude necessária à análise dos achados da pesquisa.

4.2.1 O local e os interlocutores da pesquisa: onde e com quem o caminho foi percorrido

A escolha da escola, bem como da turma pesquisada, foi norteada por critérios que puderam favorecer uma aproximação dos objetivos previamente estabelecidos. Inicialmente a opção por uma instituição pública de ensino se justifica principalmente pela importância de se realizarem pesquisas que possibilitem repensar a educação pública, revisando práticas e concepções que interferem na qualidade do ensino que oferece e, conseqüentemente, valorizá-la. Reside ainda no fato de que tenho atuado no exercício do magistério em instituições educacionais da rede pública de ensino há mais de 24 anos, sempre com o propósito de contribuir para o aperfeiçoamento de seu trabalho pedagógico. Esta foi, portanto, mais uma valiosa oportunidade nesse sentido.

A definição da escola para realização do estudo teve como parâmetros de escolha a cidade em que se localiza — pelas influências que exerce na caracterização dos estudantes atendidos pela instituição, bem como de suas respectivas famílias — seu percurso histórico, a etapa escolar que oferece e o trabalho pedagógico que desenvolve.

A princípio, a cidade de Taguatinga foi eleita como sede da escola pesquisada pelas condições econômicas e estruturais que possui, que acabam determinando a situação socioeconômica de muitos de seus habitantes e, conseqüentemente, das famílias cujas crianças estudam na escola investigada.

Taguatinga é uma Região Administrativa (RA III) do Distrito Federal, que se desenvolveu especialmente em função do comércio e dos empregos que sua população obtém em Brasília. Taguatinga chega a ser hoje considerada uma das cidades mais ricas e independentes do Distrito Federal, contabilizando 223.452 habitantes no ano de 2005²³.

Por constituir-se importante polo de comércio, a cidade de Taguatinga acaba atraindo significativo número de habitantes de regiões administrativas próximas, que nela se instalam em busca de emprego e melhores condições financeiras. Portanto, sua população é composta de famílias com condições sociais, econômicas e culturais diversas. Esse foi um critério considerado relevante para a seleção da escola pesquisada, pela possibilidade de análise do dever de casa considerando também as influências da condição socioeconômica dos estudantes e de seus respectivos pais ou responsáveis, uma vez que, por ser realizado fora do período de aula, pressupõe o envolvimento familiar.

Estudos realizados pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal — CODEPLAN contendo informações socioeconômicas sobre as Regiões Administrativas do Distrito Federal evidenciam essa variedade.

²³ Os dados estatísticos referentes à cidade de Taguatinga foram atualizados pela Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central — CODEPLAN e publicados em 2007, a partir dos dados levantados no último censo demográfico divulgado até a época da pesquisa, realizado em 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE. Embora não contenha dados mais atuais, essa fonte foi selecionada pelo caráter oficial que apresenta, atribuindo, assim, legitimidade às informações que fornece.

Quadro 6 - Distribuição dos Domicílios por Classe de Renda Bruta Mensal da Cidade de Taguatinga em 2004

Classes de Renda	Percentual
Até 1 salário-mínimo	17,8
De 1 a 2 salários-mínimos	7,6
De 2 a 5 salários-mínimos	19,5
De 5 a 10 salários-mínimos	24,7
De 10 a 20 salários-mínimos	21,3
Mais de 20 salários-mínimos	9,2
Total	100,0

Fonte: SEPLAN/CODEPLAN — Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios — PDAD/2004

Quadro 7 - Distribuição da População Urbana por Grau de Instrução residente na cidade de Taguatinga em 2004

Grau de Instrução	População	Percentual
Analfabeto	3.566	1,6
Sabe Ler e Escrever	2.314	1,0
Alfabetização de Adultos	299	0,1
Pré-escolar	7.187	3,2
1º Grau Incompleto	53.522	24,0
1º Grau Completo	21.561	9,6
2º Grau Incompleto	16.661	7,5
2º Grau Completo	64.112	28,7
Superior Incompleto	19.356	8,7
Superior Completo	21.752	9,7
Mestrado	789	0,4
Doutorado	82	0,0
Menor de 7 anos fora da Escola	12.251	5,5
Total	223.452	100,0

Fonte: SEPLAN/CODEPLAN - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios — PDAD/2004

No que tange à renda mensal da população de Taguatinga, os dados fornecem indícios de que as condições econômicas da população são bastante diversificadas, evidenciando uma distribuição relativamente equânime da população em todos os níveis salariais.

Em relação ao nível de escolaridade dos habitantes desta mesma cidade, o quadro anterior demonstra que a maior parte deles cursou o Ensino Médio²⁴ completo. Porém, evidencia-se também bastante expressivo o número de pessoas que frequentaram o Ensino Fundamental²⁵ e Superior (conclusos ou inconclusos), diversificando também sua população no que concerne à formação escolar.

Os dados estatísticos acima apresentados puderam ser em parte confirmados no decorrer dos estudos em relação aos alunos atendidos pela escola pesquisada, tomando como referência a análise da situação socioeconômica das famílias dos estudantes da turma pesquisada. Segundo informações prestadas pelos pais/responsáveis nas fichas de matrícula dessas crianças, a maior parte delas (17)²⁶ reside em Taguatinga e se diversifica quanto às suas condições tanto sociais quanto econômicas. As profissões declaradas pelos pais/responsáveis nesse documento revelaram rendas que variavam de um (doméstica) até vinte (auditor financeiro) salários-mínimos em média²⁷. Quanto ao nível de escolaridade desses pais, o quadro também condiz com a situação escolar da população em geral, ou seja, a maior parte dos pais/responsáveis (14) disse possuir o Ensino Médio completo, sendo também significativo o número de familiares que concluíram ou não o Ensino Fundamental (11) e o nível superior (8). No que tange à quantidade de dependentes, a maioria dessas famílias declarou possuir de um a quatro filhos. Apenas duas famílias se encontravam fora dessa estatística, sendo que uma delas atestou ter cinco e outra seis filhos. Não foi possível estabelecer uma relação direta entre a renda mensal e o número de

²⁴ O documento da Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central — CODEPLAN se refere a esse nível de ensino utilizando a terminologia que consta na LDB nº 5,692/61, ou seja, 2º grau.

²⁵ Também nesse caso o documento da Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central — CODEPLAN se utiliza da terminologia que consta na LDB nº 5.692/61, ou seja, 1º grau.

²⁶ A turma possui o total de 32 alunos.

²⁷ Esses valores foram pesquisados em anúncios de emprego da sessão de classificados do jornal local intitulado *Correio Braziliense*, no dia 5 de setembro de 2010.

filhos de cada família, tendo sido percebida uma grande variedade de situações nesse sentido.

Uma parte significativa das crianças atendidas nessa turma morava em duas outras cidades próximas à Taguatinga: 6 alunos viviam em Águas Caras (RA XX, 1 quilômetro de distância) e 7 alunos residiam em Samambaia (RA XII, 6 quilômetros de distância)²⁸. Talvez pela proximidade, a situação socioeconômica da população de Águas Claras se mostra bastante similar à de Taguatinga, ou seja, há bastante variedade quanto à renda mensal e ao nível escolar de seus habitantes. No que se refere à cidade de Samambaia, a situação se diferencia um pouco em relação à Taguatinga. A população possui, em sua maioria, um nível econômico intermediário — 53,4% da população possui renda mensal de dois a dez mínimos e apenas 5,9% recebem mensalmente um valor superior a este — e cursou, parcial ou totalmente, o Ensino Fundamental²⁹ (49%). O número de crianças residentes fora da cidade de Taguatinga não alterou, portanto, o quadro de diversidade socioeconômica dos estudantes da turma investigada, atendendo assim ao critério previamente estabelecido para a escolha tanto da escola como da turma para realização do estudo.

A escola onde a pesquisa se desenvolveu foi inaugurada no ano de 1970. Oferecendo o Ensino Médio regular (2º grau, à época). Nessa mesma década — a partir de 1977, mais precisamente —, passou a oferecer o curso de formação de professores em nível médio junto com as séries iniciais do Ensino Fundamental (denominado, então, 1º grau). O antigo Curso Normal foi oferecido nesse espaço até o ano de 2004, quando foi extinto, e a escola passou a trabalhar exclusivamente com os anos iniciais de escolaridade, da Educação Infantil até a 4ª série. Muitos professores que atuaram na formação docente durante esse tempo continuaram trabalhando na escola, o que facultou à pesquisa o envolvimento de interlocutores com maior diversidade de experiências escolares e, em

²⁸ Fonte de consulta: Mapa Rodoviário 2002/Departamento de Estradas de Rodagem — DER/DF. A distância entre duas cidades é medida da saída à chegada principal, considerando a menor distância entre elas.

²⁹ Os dados referentes às cidades de Águas Claras e Taguatinga também foram coletados por meio do documento elaborado pela Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central — CODEPLAN.

consequência, uma visão mais ampliada sobre dever de casa e suas relações com a avaliação.

A escola pesquisada abrangia uma área de 48.000m², sendo que 4.809,5m² desse espaço era ocupado pelos prédios que compunham sua estrutura física. Suas dependências eram assim distribuídas: diretoria, apoio à direção, assistência pedagógica, assistência administrativa, secretaria, duas para os professores, mecanografia, sala para os vigilantes, , sala de vídeo, sala de leitura, laboratório de informática, sala de materiais de ensino-aprendizagem, vinte salas de aula, uma sala de recursos³⁰, cinco salas de recursos para alunos com altas habilidades, duas salas de atendimento especializado ao aluno, um refeitório, uma cantina e uma sala para os auxiliares de educação, um depósito de material de limpeza, uma cantina, um depósito de gêneros alimentícios, um passivo da secretaria, três banheiros para os professores, dois vestiários, cinco banheiros para os estudantes, uma sala para o Centro de Referência em Alfabetização, uma sala de psicomotricidade, uma sala da TV Escola, um parque infantil e uma guarita.

Trabalhavam na escola 68 funcionários da carreira de Magistério e 31 da carreira de Assistência à Educação. Vale destacar que a escola contava com o apoio de profissionais como uma psicóloga e sete professoras para o atendimento de crianças com altas habilidades (que atendiam também a estudantes de outras instituições), um orientador educacional e uma pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem — SEAA.

Seus turnos de aula funcionam das 7h30 às 12h30 e das 13h às 18h. Essa instituição atendia a 723 alunos assim distribuídos:

³⁰ Sala destinada ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais diagnosticados e encaminhados ao Ensino Especial.

Quadro 8 – Distribuição de alunos por ano de escolaridade/modalidade de ensino

Educação infantil	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Transtorno Global do Desenvolvimento TGD	Deficiência Intelectual DI
125 alunos	93 alunos	93 alunos	124 alunos	133 alunos	137 alunos	4 alunos	14 alunos

Mesmo considerando certa variação no quadro de funcionários em função de afastamentos por motivos diversos e atendimentos a outras instituições de ensino, pode-se afirmar que era uma escola bem provida em relação tanto à quantidade de funcionários quanto à diversidade de especialidades profissionais para o atendimento dos alunos.

Se comparada a muitas outras instituições públicas de ensino do DF, é possível afirmar ainda que a estrutura física da escola investigada apresentava tamanho e condições de uso bastante satisfatórias. Embora esse quadro não tenha sido considerado como critério para a escolha da escola, foi fator relevante para a análise dos dados.

No que tange à opção pela turma pesquisada, uma forte inspiração adveio de Carvalho, Nascimento & Paiva (2006, p. 356), que afirmam serem “urgentes inovações pedagógicas que integrem experiências significativas e intensifiquem as aprendizagens na sala de aula em prol da efetividade escolar”. As autoras finalizam esse mesmo artigo, em que discutem o lugar do dever de casa na sala de aula questionando: “Qual seria o lugar do dever de casa numa pedagogia de projetos?” (idem).

Embora sem a pretensão de corresponder às expectativas das autoras (respondendo à questão por elas sugerida), uma vez que esse não foi o foco principal desse estudo, pesquisar o dever de casa a partir de uma prática pedagógica diferenciada também foi considerado um critério para a definição da turma investigada, porque o trabalho pedagógico nela desenvolvido poderia apresentar diferentes perspectivas quanto à organização didática, incidindo, assim, na prática do dever de casa.

A professora da turma escolhida para a realização da pesquisa, nomeada “Nina”³¹ ao longo desse trabalho, é graduada em Geografia, mas nunca atuou nessa área, pela preferência que afirmou ter pelo trabalho com crianças em período de alfabetização. Atua na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há 21 anos, sendo 17 deles como alfabetizadora, 3 como diretora de uma outra instituição escolar e, durante um ano, trabalhou na formação docente do antigo Curso Normal em nível médio também em uma outra escola da rede pública de ensino.

Essa professora desenvolvia, desde o ano de 2007, nas turmas em que atuava, um dos projetos vencedores do concurso “Prêmio Professores do Brasil”. Esse concurso vem sendo promovido anualmente desde 2005 pelo Ministério da Educação junto com instituições parceiras e tem como objetivo “reconhecer o mérito de professores das redes públicas de ensino pela contribuição dada para a melhoria da qualidade da educação básica, por meio de experiências pedagógicas bem-sucedidas, criativas e inovadoras” (BRASIL, 2009).

O referido projeto tem como objetivo principal a conscientização acerca das diferentes formas de racismo, discriminação e preconceito concernentes à raça negra, contribuindo para a eliminação dessas práticas. Trata-se de um trabalho de pesquisa que a professora da turma selecionada e autora do projeto costuma desenvolver junto com seus alunos ao longo de todo o período letivo.

No ano de realização da pesquisa, a professora Nina incluiu ainda em seu trabalho análises de temas e questões relacionadas também à raça indígena, em atendimento à Lei nº 11.645, de 2008, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial das redes de ensino, alterando a anterior Lei nº 10.639, de 2003, cuja obrigatoriedade se limitava ao estudo dos afrodescendentes. Embora o projeto não se refira especificamente ao tipo de dever de casa ou ao tratamento dado a

³¹ Esse e todos os demais interlocutores participantes da pesquisa foram identificados por pseudônimos para preservar suas identidades.

estes, o envolvimento dos alunos em um trabalho de pesquisa oportunizou a realização atividades fora do ambiente escolar, motivadas pelo interesse que os temas despertaram na maioria da turma.

A disponibilidade da professora Nina em ter o seu trabalho investigado também contribuiu para a escolha dessa turma, e mostrou-se acertada, devido ao auxílio que a docente prestou ao estudo, disponibilizando todas as informações solicitadas e mostrando-se interessada nas possíveis contribuições que a pesquisa possa vir a oferecer.

Além do interesse pelo trabalho que a professora Nina tem realizado nos últimos anos, o período escolar em que ela atuou em 2010 (etapa III do Bloco Inicial de Alfabetização — BIA) também conduziu à definição da turma pesquisada. Antes de justificar melhor essa opção, faz-se premente apresentar mais detalhadamente a proposta que norteia essa política educacional.

O BIA constitui a estratégia de ensino adotada pelo Distrito Federal para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9.394/96, e estabelecida como meta do Plano Nacional de Educação — PNE, Lei nº 10.172/2001.

No Distrito Federal, o Bloco Inicial de Alfabetização foi implementado de maneira gradativa, obedecendo à seguinte ordem:

Quadro 9 – Ordem de implantação do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal por ano e cidade

Ano de implantação	Região(ões) Administrativa(s)/Cidade
2005	RA - IX Ceilândia
2006	RA III – Taguatinga
2007	RA XII - Samambaia RA X - Guará RA IV – Brazlândia
2008	Demais cidades do DF32

Fonte: Site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, < <http://www.se.df.gov.br/>>

Além de reestruturar o Ensino Fundamental, ampliando-o de 8 para 9 anos, o Bloco Inicial de Alfabetização tem como objetivo geral garantir “à criança, a partir dos 6 anos de idade, a aquisição da *alfabetização/letramento* na perspectiva da *ludicidade* e do seu desenvolvimento global” (SEDF, 2006, p. 9, grifo dos elaboradores do documento).

Para o alcance de tal objetivo, a Proposta estabelece (idem, p. 11-12) que a organização da escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorra por etapas de formação, visando respeitar os ritmos e tempos de desenvolvimento dos estudantes, garantindo a sua formação contínua. Mainardes (2009, p. 51) destaca como ponto comum do conceito da escola em ciclos

tentativa de organizar a escolarização em uma nova base, de forma a romper com a lógica da escola seriada e com o emprego da reprovação anual. Essas rupturas podem ser radicais ou parciais, configurando políticas de ciclos mais complexas ou mais simples.

No caso do BIA, cuja proposta prevê apenas a formação de um ciclo inicial, o Ensino Fundamental de 9 anos obedece à seguinte organização:

³² RA I Brasília - RA II ;Gama - RA III ; Sobradinho -RA V; Sobradinho - RA VI; Paranoá - RA VII; Núcleo Bandeirante - RA VIII; Cruzeiro - RA XI; Santa Maria - RA XIII; São Sebastião -RA XIV; Recanto das Emas - RA XV; Lago Sul - RA XVI; Riacho Fundo - RA XVII; Lago Norte - RA XVIII; Candangolândia - RA XIX; Águas Claras - RA XX ; Riacho Fundo II - RA XXI ; Sudoeste/Octogonal - RA XXII; Varjão - RA XXIII; Park Way - RA XXIV; Setor Complementar de Indústria e Abastecimento - SCIA - RA XXV; Sobradinho II RA XXVI; Jardim Botânico - RA XXVII; Itapoã - RA XXVIII; Setor de Indústria e Abastecimento – SIA - RA XXIX e Vicente Pires - RA XXX.

**Quadro 10 – Organização escolar do Ensino Fundamental
de 9 anos no Distrito Federal**

ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS				
Anos iniciais			Anos finais	
B I A	Etapa I – 6 anos	1º ano	5ª série	6º ano
	Etapa II - 7 anos	2º ano	6ª série	7º ano
	Etapa III - 8 anos	3º ano	7ª série	8º ano
3ª série		4º ano	8ª série	9º ano
4ª série		5º ano		

Fonte: Proposta Pedagógica do BIA (2006, p. 12)

No entanto, a organização dos tempos e espaços escolares no BIA não se restringe à enturmação dos estudantes por idade. Ela prevê ainda a realização de momentos de vivência, reagrupamentos e projetos interventivos que “devem ser planejados coletivamente com base em objetivos definidos, tendo como foco o desenvolvimento do aluno e atendimento às suas necessidades de aprendizagem” (SEDF, 2006, p. 13).

A vivência representa períodos em que a criança frequenta outra turma com nível de aprendizagem mais avançado, vivenciando atividades e situações que poderão resultar, de acordo com as avaliações dos educadores envolvidos nesse processo, no seu avanço em relação ano de escolaridade em que se encontrava.

O reagrupamento consiste em uma estratégia pedagógica que visa atender às necessidades educativas dos alunos, agrupando-os de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. Essa sistemática de trabalho pode acontecer dentro de uma mesma turma (interclasse) e entre diferentes turmas (intraclasse e extraclasse) e reunir alunos com semelhantes ou diferenciados níveis de aprendizagem (SEDF, 2006, p. 21).

O Projeto Interventivo constitui uma alternativa de atendimento imediato às necessidades de aprendizagem dos alunos, oportunizando a adequação do ensino no sentido de promover o progresso dos estudantes. A Proposta Pedagógica do BIA prevê, por

meio do projeto interventivo, o atendimento aos alunos que se encontram em defasagem idade/série.

Vale ressaltar que a referida Proposta encontrava-se, no período de realização da pesquisa, em fase de reformulação. O novo documento provavelmente deverá conter alterações suscitadas por práticas já em voga na escola pesquisada. Naquela instituição, o projeto interventivo já não atendia somente a alunos com atraso escolar em relação à idade. A equipe pedagógica dessa escola incluiu em seu Projeto Interventivo (2010, p. 1) o atendimento aos “alunos do BIA, 4º e 5º anos de escolaridade com defasagem de conteúdo em relação à idade e com necessidades particulares de aprendizagem”.

Ter atuado diretamente no Bloco desde sua implantação no DF, em 2005, seja como regente de classe, seja como coordenadora, seja como articuladora pedagógica, influenciou fortemente a escolha desse ano escolar para a realização do estudo. O conhecimento da Proposta Pedagógica orientadora do BIA constituiu um facilitador no entendimento dos dados levantados, tais como o projeto interventivo elaborado e desenvolvido pela escola, o planejamento, a execução e as avaliações dos reagrupamentos e a própria dinâmica de sala de aula, incluindo as tarefas realizadas pelos alunos.

Centrar a investigação na etapa III do BIA indicou ainda ser a estratégia mais adequada, por ter possibilitado a investigação de uma turma que não estava iniciando ou concluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental. Este fator se mostrou relevante por ser o dever de casa uma prática que, na perspectiva do aluno, consolida-se e intensifica-se ao longo da vida escolar. Portanto, realizar a pesquisa nas etapas anteriores à selecionada (I ou II) implicaria considerar estes períodos como um tempo de adaptação dos alunos à atividade; e nos anos posteriores (4º ou 5º) implicaria considerá-lo como prática naturalizada pelos estudantes, uma vez que já se encontraria fortemente arraigada ao contexto escolar. Neste sentido, a etapa III do BIA, por ser um período intermediário, evidenciou-se mais fecundo à pesquisa.

A referida etapa possui ainda uma característica distintiva dentro do Bloco que contribuiu para sua seleção como foco principal da pesquisa. De acordo com a Proposta

Pedagógica que orienta o BIA, a etapa III é o único período em que o aluno pode ser retido por apresentar defasagem de aprendizagem. Nas etapas anteriores (I e II), o aluno é promovido continuamente, só sendo admitidas retenções em casos de infrequência. Considerando que entre os objetivos da pesquisa está a análise da articulação do dever de casa ao trabalho pedagógico — e, conseqüentemente à prática avaliativa desenvolvida pelo professor —, uma turma de 3º ano de escolaridade costuma apresentar nesse sentido dois atributos considerados importantes ao estudo: 1) a possibilidade de retenção do aluno, que acaba restituindo ao professor o “poder” da reprovação, e, por outro lado, a responsabilidade por sua promoção, assegurando-lhe as condições de aprendizagem necessárias a este avanço; 2) o estrangulamento causado pelo habitual acúmulo de crianças em atraso escolar em relação tanto à idade quanto à aprendizagem nesta etapa do Bloco, quando são requeridas do professor providências no sentido de sanar ou amenizar o quadro.

Essas duas peculiaridades, aliadas à diretriz estabelecida pelo MEC no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação³³ (2007, p. 9) de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade (faixa etária característica da maioria dos alunos deste ano escolar), confirmaram-se ser importantes no desenvolvimento do estudo pelas condutas adotadas pela professora da turma pesquisada, exceto quanto a um aspecto: não estudavam nessa turma alunos com atraso escolar quanto à idade. Havia somente alunos cujas necessidades de aprendizagem requeriam atendimentos mais específicos, situações em que os deveres de casa foram algumas vezes utilizados com o intuito de promover as aprendizagens dessas crianças.

Contrariando a previsão inicial de encontrar alunos com idade superior ao ano escolar em curso, dos 32 alunos que estudavam na turma, 3 deles estavam avançados em relação ao ano de escolaridade em curso, ou seja, tinham ainda 7 anos, enquanto os demais já haviam completado 8 anos de idade. Quanto ao gênero, a classe se apresentava bastante equilibrada, contendo 15 meninos e 17 meninas.

³³ Compromisso Todos pela Educação é um plano de metas instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação — PDE, em proveito da melhoria da educação básica no Brasil.

Dado o contexto pesquisado, a construção e análise dos dados que dele emergiram demandou a organização das condições necessárias para a imersão nessa realidade. A adoção de procedimentos e instrumentos que pudessem contribuir para o alcance dos objetivos propostos, elucidando a problemática em questão, constituiu parte desta organização.

4.2.2 Procedimentos/instrumentos da pesquisa: como o caminho foi percorrido

Como foi explicitado, os procedimentos e instrumentos utilizados na realização dessa pesquisa foram selecionados considerando os objetivos norteadores do estudo. Compreender o papel que o dever de casa ocupa na avaliação das aprendizagens de uma turma pressupõe o entendimento não só da dinâmica do trabalho pedagógico de sala de aula, mas da escola onde se encontra inserida, uma vez que

a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola. Ao enfatizarmos a sala de aula, não devemos esquecer que ela está inserida a em um ambiente maior, a escola. (FREITAS et al., 2009, p. 17)

Assim, analisar as tarefas de casa como prática integrante do processo avaliativo de uma classe escolar desvinculada dos objetivos da escola seria desconsiderar importantes aspectos que subjazem ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, influenciando-o ou muitas vezes o determinando. Nesse sentido, os procedimentos e instrumentos adotados na condução da pesquisa foram definidos tendo em vista conhecer e compreender o papel social da escola evidenciado pelas concepções que configuram as relações entre os sujeitos que nela atuam, determinando a organização de seu trabalho pedagógico.

O âmbito escolar e mais especificamente a sala de aula refletem, portanto, o contexto natural em que o dever de casa foi investigado. Essa perspectiva de análise, característica de um estudo de caso, não possibilita controlar “o ambiente da coleta de dados como se poderia [fazer] ao utilizar outras estratégias de pesquisa” (YIN, 2003, p. 97). Dessa forma, as técnicas para o levantamento dos dados foram sendo mais bem

definidas no decorrer da investigação, o que possibilitou a ampliação da quantidade e a variação de fontes previstas a princípio.

Ainda no que diz respeito à realização de estudos de casos, Gil (2009, p. 53) assevera que “a utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados [...] é importante para garantir a profundidade necessária ao estudo, e a inserção do caso em seu contexto, bem como para conferir maior credibilidade aos seus resultados”. Assim, a adoção de maior quantidade de fontes de evidência contribuiu para o aprofundamento das análises do dever de casa, obtendo-se assim, uma visão mais acurada de seu papel no contexto avaliativo da turma investigada.

Os procedimentos utilizados para levantamento dos dados da pesquisa foram assim organizados:

Quadro 11: Organização dos procedimentos/instrumentos utilizados na pesquisa

Procedimentos/ Instrumentos	Fontes / locais / interlocutores
Análise documental	Orientações escolares que tratam do dever de casa, tarefas de casa, textos e desenhos produzidos pelos alunos da turma investigada e caderno de planejamento da professora Nina.
Observação participante	Sala de aula e outros ambientes onde foram discutidas questões pedagógicas.
Grupo focal	Pais dos alunos da turma investigada
Questionários	Pais dos alunos da turma investigada e professores da escola.
Entrevistas semiestruturadas individualizadas	Professora e pais dos estudantes da turma investigada.
Entrevistas semiestruturadas coletivas	Alunos dos 1º, 2º, 4º, 5º anos de escolaridade e da turma investigada (3º ano) ³⁴

³⁴ A realização de entrevistas com alunos pertencentes a turmas de diferentes períodos escolares surgiu ao longo do estudo e será mais bem explicitada posteriormente.

Vale lembrar que os procedimentos e instrumentos selecionados para a produção dos dados favoreceram a análise do objeto de estudo, uma vez que permitiram recortes e possibilitaram evidenciar elementos que necessitaram ser reformulados ou abandonados, direcionando e redirecionando o decorrer dos estudos.

4.2.2.1 Análise documental: o exame dos registros sobre o dever de casa

O trabalho escolar, incluindo as ações pedagógicas que desenvolve, é em grande parte determinado por orientações oficiais que estabelecem condições para sua organização. A análise das orientações escolares sobre os deveres de casa, bem como de suas relações com o universo investigado, possibilitou compreender as concepções tanto oficiais como institucionais — e, portanto, legítimas — que permeiam e influenciam as formas como são avaliadas essa prática. Nesse sentido, foram analisados neste estudo o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a Proposta Pedagógica do BIA, as Diretrizes Pedagógicas e de Avaliação do processo de ensino e aprendizagem para a educação básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, o Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada, as fichas utilizadas para avaliação da escola preenchidas por pais e alunos da instituição, os Registros de Avaliação — RAv e as fichas de conselho de classe da turma pesquisada.

Baseadas nos estudos de Holsti (1969), Lüdke & André (2003, p. 39) propõem pelo menos três situações básicas em que é apropriado o uso da análise documental, sendo que uma delas é

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas, etc.

Assim, visando ao alcance dos objetivos estabelecidos para o estudo, foram também consideradas fontes documentais as atividades enviadas pela professora Nina para que as crianças realizassem em casa e o caderno de planejamento da docente. Vale

ressaltar que o acesso a todos as formas de registro analisadas foi facilitado tanto por parte da professora da turma pesquisada quanto por parte da equipe gestora da escola.

Foram ainda analisados os textos e desenhos produzidos pelas crianças da classe investigada nas aulas em que substituí a professora Nina, a pedido da direção da escola.

4.2.2.1.1 Produção de texto: a descrição das impressões

A produção de textos foi realizada a partir da leitura de uma pequena história em quadrinhos sobre as lições de casa. Em seguida, houve uma exploração oral do assunto, quando os alunos expuseram livremente suas opiniões. Em seguida, cada aluno registrou individualmente por escrito essas impressões, o que possibilitou que, mesmo os alunos que não se sentiam à vontade para falar diante do grupo pudessem se expressar. Foi dado o atendimento necessário aos alunos que tiveram dificuldade na realização da atividade, esclarecendo-lhes dúvidas relacionadas à escrita de algumas palavras e/ou expressões.

A análise dessas produções possibilitou confirmar, confrontar e complementar ideias coletadas por meio de outros procedimentos/instrumentos utilizados para o levantamento de informações.

4.2.2.1.2 Técnica projetiva: as impressões ilustradas

Comumente utilizado como instrumento de diagnóstico psicológico, o desenho infantil deixou de ser hoje conceituado como “produto de uma estética particular, sendo considerado como a expressão do modo como a criança percebe e compreende o mundo” (CAMPOS, 2008, p. 14).

Di Leo (1985, p. 13) assegura ainda que “melhor que a fala, os desenhos podem expressar sutilezas do intelecto e afetividade, que estão além do poder ou liberdade de expressão verbal”.

Assim, considerando a possibilidade de assegurar às crianças a liberdade de utilizarem uma forma alternativa para evidenciar suas impressões sobre o dever de casa, foi aplicada a técnica projetiva com parte dos alunos da turma investigada. A técnica foi aplicada com 13 alunos escolhidos aleatoriamente, uma vez que ocorreu em um dia em que a professora Nina faltou e muitos alunos voltaram para casa assim que se certificaram de sua ausência.

A técnica envolveu uma conversa inicial com as crianças, momento em que elas puderam falar livremente sobre suas opiniões e condutas em relação ao dever de casa. Falaram ainda sobre como e onde eles costumavam realizá-los e a forma de acompanhamento dessa atividade fora da escola. Em seguida, iniciaram livremente suas ilustrações, tentando manifestar suas impressões por meio de ilustrações.

A opção pela aplicação da técnica com todos os estudantes presentes em um mesmo momento se respalda em Campos (2008, p. 25-26), que afirma, baseado em observações e experiências de aplicação de testes, que, quando aplicado coletivamente, o teste “parece produzir uma amostra mais fiel da produção de uma pessoa [...] e são mais expressivos do que os testes individuais”.

Após a conclusão dos trabalhos, conversei com cada uma das crianças, fazendo perguntas alusivas ao desenho e anotando seus depoimentos, à medida que iam descrevendo suas ilustrações e explicando o que tentaram expressar. Di Leo (1985, p. 12) assegura que “a criança tem papel ativo na sua própria análise”. E complementa: “[...] seus comentários devem ser levados em consideração, na medida em que podem esclarecer o que talvez não seja uma evidência clara e visível”.

Além do discurso da criança, a análise de um desenho deve considerar a idade e o seu nível de desenvolvimento, os variados símbolos conscientes ou inconscientes que elas utilizam para expressar seus sentimentos, a forma de utilização do espaço disponível para o desenho, o equilíbrio, a integração e a simetria das linhas, o uso do sombreamento e até mesmo o estilo do desenho, o que pressupõe considerar a habilidade técnica da criança (DI LEO, 1985, p. 11-33).

Além desses aspectos, “a interpretação da arte infantil não consegue ainda excluir a subjetividade humana; apenas por si só, as evidências estatísticas são limitadas no seu alcance, e insuficientemente conclusivas, para excluir pontos de vista conflitantes” (idem, p. 12).

Assim, tendo em vista a complexidade que envolve as análises dos desenhos produzidos pelas crianças, a busca por um aporte teórico que pudesse subsidiar esse trabalho não foi suficiente. Foi ainda necessário contar com o auxílio de um profissional com formação adequada para essa tarefa. Essa ajuda foi prestada pelo orientador educacional da escola investigada, Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília e Doutor em Psicologia pela Universidade de Cambridge, na Inglaterra. Seu conhecimento sobre o assunto, aliado às minhas informações sobre algumas características individuais já observadas nas crianças, possibilitou as análises dos desenhos e enriqueceu o estudo com importantes informações.

4.2.2.2 Observação participante: o olhar atento da pesquisadora

Segundo Lüdke e André (1986, p. 26), “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Assim, a observação foi um procedimento adotado para este estudo, por possibilitar conhecer a dinâmica da escola investigada de uma maneira geral e, em especial, as reações, percepções e expectativas dos pais e dos alunos sobre as tarefas de casa, bem como o tratamento dado a esta atividade pela professora da turma pesquisada, seja durante as aulas ou nos demais contextos em que o trabalho pedagógico foi discutido, planejado e avaliado. Nesse sentido, além das aulas, foram também observados momentos destinados ao reforço

escolar³⁵ dos estudantes, às coordenações pedagógicas individuais e coletivas dos professores, conselhos de classe, palestras oferecidas aos pais, reuniões de pais, avaliação da instituição de ensino, reunião convocada pelo Centro de Referência em Alfabetização — CRAe as atividades da Semana Pedagógica.

Em quaisquer destes espaços, a observação realizada foi participante. Enquanto alguns autores (GIL, 2009; YIN, 2003) consideram que o observador participante deve ser membro ou se integrar ao grupo assumindo até mesmo funções dentro dele, outros (BODGAN & BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 2005) asseguram que os investigadores de campo têm sempre um envolvimento com a realidade estudada, variando o grau de interação ao longo do estudo de acordo com a situação vivenciada. É nessa segunda concepção que se enquadram minhas observações. Segundo André (2005, p. 26-27), esse tipo de observação

implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica. As categorias de pensamento e a lógica do outro.

Assim, com a cautela necessária à não intervenção direta no trabalho desenvolvido, as observações foram realizadas de forma interativa tanto com as atividades em curso, como com os interlocutores que dela participaram. Este envolvimento com a realidade estudada possibilitou uma maior aproximação e compreensão dos contextos analisados.

As observações iniciaram no primeiro dia letivo, ou seja, no dia 3 de fevereiro de 2010, estendendo-se até o final do mês de agosto, quando foi possível finalizar o levantamento de dados para, em tempo hábil, complementar o trabalho de análise dos mesmos. Os registros das observações foram feitos por meio de notas de campo redigidas em tempo real, o que originou anotações mais fidedignas à situação observada. Esse procedimento foi sempre autorizado pelos sujeitos presentes e em nenhum momento aparentou causar algum tipo de constrangimento. Além do que foi visto, ouvido e

³⁵ São momentos em que a professora trabalha com pequenos grupos de estudantes que apresentam necessidades específicas de aprendizagem e que são convocados a virem à escola no contraturno para receberem esse atendimento. Essa prática consta no Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal como um dos deveres atribuídos ao professor (2009, p. 32).

experenciado, constaram nos relatos impressões, reflexões e intuições sobre os fatos observados, objetivando uma minuciosa e fundamentada análise posterior.

As primeiras observações na escola aconteceram logo no início do primeiro semestre letivo, durante a realização da **Semana Pedagógica**. Por estar ainda me dividindo entre duas escolas, foram observadas 9 horas dos trabalhos realizados nesse período. Esses espaços foram utilizados para a apresentação do plano de trabalho da nova equipe gestora, reeleita³⁶ no final do ano de 2009; de palestra sobre diversidades étnico-raciais; de informes sobre aspectos gerais da escola, tais como mudanças no espaço físico, decréscimo na pontuação adquirida pela escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica—IDEB³⁷ em 2009³⁸ e critérios para distribuição de turmas e revisão do Projeto Político-Pedagógico da escola.

A observação da discussão do Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como das demais atividades da semana pedagógica, oportunizou uma impressão inicial acerca das concepções do grupo sobre a organização do trabalho pedagógico da escola, bem como da política de envolvimento da comunidade escolar nos momentos de planejamento, avaliação e execução desses trabalhos.

A **sala de aula** foi o *locus* privilegiado para a realização da observação, por ser o ambiente onde o dever de casa se evidenciou mais concretamente e foi, rotineira e informalmente avaliado tanto pela professora Nina quanto pelos estudantes. Assim sendo, um maior tempo de observação foi destinado às observações desse ambiente.

³⁶ Essa mesma equipe já havia dirigido a escola anteriormente nos anos 2006 e 2007.

³⁷ O IDEB foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP (o Sistema de Avaliação da Educação Básica — Saeb, para os Estados e o Distrito Federal, e a Prova Brasil, para os Municípios) e em taxas de aprovação.

(Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336> Acesso em: 10/9/2010.)

³⁸ Esse fato parece ser relevante para a escola, não só pelo documento que os diretores do DF assinam quando tomam posse assumindo, com o compromisso, entre outros pontos, de aumentar em 20% o índice de aprovação, tendo como referência principal dessa elevação da aprendizagem dos estudantes a nota obtida no IDEB; mas também pelo orgulho que demonstram sentir do resultado obtido pela escola em 2007. Uma placa exposta logo à entrada da instituição destacando sua boa colocação no *ranking* do IDEB no referido ano evidencia isso.

Foram observadas 36 aulas durante todo o turno matutino (das 7h30 às 12h30) ao longo do semestre, totalizando uma média de 180 horas. Os registros foram feitos no próprio local e de maneira discreta, de forma a não constranger os interlocutores, ou seja, aproveitando momentos em que estavam envolvidos com outras atividades.

Mesmo tendo procedido à minha apresentação e relatado o objetivo de minhas observações naquele espaço, inicialmente minha presença despertou certa curiosidade nos alunos, uma vez que questionavam sobre o meu trabalho. Porém, em pouco tempo não mais demonstraram interesse, mostrando-se indiferentes às minhas atividades.

No que tange à professora Nina, reporto-me à afirmativa de Bodgan & Biklen (1994, p. 129): “Enquanto que muitos professores acham os observadores não perturbadores e um elemento adicional interessante para sua aula, outros sugerem que pode ser desgastante ter constantemente alguém a observá-los”. Considerando as dificuldades vivenciadas no início dos trabalhos, a realização desse estudo retrata bem as duas situações descritas pelos autores, uma vez que a professora que possibilitou a conclusão da pesquisa demonstrou abertura e interesse pelas investigações em sua turma.

Foram feitas observações da frequência com que o dever de casa foi requerido, do momento e das formas utilizadas para solicitá-lo e analisá-lo, do tempo que costumava ocupar durante as aulas, da natureza de suas tarefas, das reações dos estudantes frente a sua solicitação e de suas implicações para o processo de aprendizagem dos alunos. A observação destes aspectos, inerentes à prática organizativa diária do trabalho pedagógico da professora Nina, contribuiu para compreender como as tarefas de casa encontravam-se inseridas no processo avaliativo por ela desenvolvido em sala de aula.

Vale ressaltar que duas das 36 aulas observadas foram finalizadas antes do horário final do turno para a realização das reuniões de pais e outras cinco foram ministradas por professores substitutos em virtude de uma licença médica de um mês da professora Nina. Por dois dias a turma ficou com um professor da própria escola que tinha justamente a função de suprir carências dos docentes da escola. Em outros três dias, a substituição foi feita por uma professora contratada temporariamente para esse fim. As observações das

aulas desses professores oportunizaram conhecer não só a forma como a escola gerenciou o período de afastamento da professora mas também as condições divergentes a que são submetidos os alunos nessas situações, pelas distintas formas de conduzir o trabalho pedagógico que cada professor substituto apresentou, incluindo o modo de encaminhar e avaliar o dever de casa.

Como já foi mencionado, fui também solicitada pela direção da escola a substituir por alguns dias a professora Nina, ao que atendi parcialmente, ficando somente por quatro dias. A esse respeito, Bodgan & Biklen (1994, p. 128) recomendam:

se aquilo que se faz não se relaciona com a recolha de dados, é necessário interpretar isso como um aviso de que está a abandonar o papel de investigador. No entanto, isso não significa que se tenha que passar cada minuto a fazer sistematicamente investigação. Por vezes, estabelecer uma boa relação [...] pode [...] colocar o investigador numa boa posição para futuramente recolher mais dados.

Assim, com autorização da professora Nina, dediquei parte dos tempos de minhas aulas à realização de atividades voltadas à coleta de dados — técnica projetiva e produção de texto — e pude ainda manter uma relação cordial com a direção da escola, que me acolhera para a realização da pesquisa.

Ainda em sala de aula, foram observados os momentos de reforço oferecidos aos alunos. Foram três encontros ao longo de todo o bimestre, totalizando nove horas de observação. A observação desses momentos possibilitou analisar a validade das horas excedentes de estudo dos alunos que evidenciaram necessidades específicas de aprendizagem, relacionando-as à sua sistemática de organização, ou seja, ao local de realização, à orientação oferecida e ao tipo de atividade desenvolvida.

As **coordenações pedagógicas individuais e coletivas** dos professores também foram observadas. Seguindo orientações da Portaria nº 4, de 21 de janeiro de 2010, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal — SEDF, que dispõe sobre as

normas de coordenação pedagógica, eram destinadas aos professores, até o mês de julho³⁹, quinze horas semanais para este fim, sendo que três delas podiam ser cumpridas fora do âmbito escolar. Isto significa que, na escola, a coordenação dos professores se realizou, durante o período da pesquisa, em quatro turnos de três horas por semana, sendo que dois deles dedicados a atividades individualizadas — incluindo o reforço — ou em grupos menores (por série ou etapa de atuação) e um dia, às quartas-feiras⁴⁰ mais especificamente, ao desenvolvimento de atividades coletivas que envolviam todo o grupo de professores, coordenadores e a supervisora pedagógica da instituição. A diretora também procurava participar desses momentos, porém sua presença não foi uma constante.

De acordo com o que estabelecem as Diretrizes Pedagógicas da SEDF (2008a, p. 95), “A coordenação pedagógica caracteriza-se como um espaço conquistado para debate, discussões, avaliação e planejamento para o exercício da prática do ensino interdisciplinar, contextualizado e de aprendizagem significativa”.

Assim sendo, a observação dos momentos de coordenação pedagógica dos professores favoreceu a análise do dever de casa como parte integrante do trabalho pedagógico e da avaliação desenvolvidos na sala de aula pesquisada, a partir das concepções avaliativas que puderam ser evidenciadas pelo grupo da escola, por meio das discussões, planejamentos, estudos e demais atividades realizadas neste espaço.

Foram observadas 39 horas de **coordenação pedagógica coletiva** envolvendo os professores das turmas que tinham aulas no turno matutino. Nesses momentos foram discutidas tanto questões pedagógicas quanto administrativas relativas à organização da escola de uma maneira geral, sendo que os aspectos administrativos acabavam ocupando a maior parte do tempo e incitando maiores discussões. Foram ainda realizados estudos encaminhados pelas coordenadoras do BIA e de 4º e 5º ano de escolaridade⁴¹ e por pessoas

³⁹ A partir do segundo semestre, essa organização foi alterada pela Portaria nº 134, de 23 de julho de 2010. Passou a ser concedido aos professores o direito de coordenar 6 horas — dois turnos — fora da escola.

⁴⁰ Dia também estipulado pela Portaria nº 4, de 21 de janeiro de 2010.

⁴¹ Na escola havia três coordenadoras: uma para a educação infantil, uma para as classes do BIA e outra para as turmas de 4º e 5º ano de escolaridade.

externas à escola, convidadas pela equipe gestora. Embora tenha sido citado em alguns momentos como uma prática rotineira e útil ao bom desempenho dos estudantes, o dever de casa não foi tema principal de nenhuma das discussões ou estudos realizados nesse espaço.

Os demais tempos de coordenação pedagógica existentes na escola foram destinados ao planejamento dos professores em grupos menores, ou seja, de um mesmo ano de escolaridade. O termo **coordenação pedagógica individual** que utilizo neste estudo se deve a dois motivos: primeiramente, para diferenciá-lo do modo coletivo de coordenação explicitado anteriormente; e, segundo, pela forma individualizada como esse momento se evidenciou na escola investigada, fazendo jus ao vocábulo utilizado para nomeá-lo.

Ao longo de todo o semestre a professora Nina praticamente não se reuniu com as demais professoras da etapa III do BIA. Seus planejamentos coletivos se resumiam a uma rápida revisão dos assuntos que estavam sendo trabalhados durante a semana. Em seguida, dispersavam-se, passando a realizar atividades distintas. Mesmo esses breves momentos de trabalho conjunto aconteciam apenas esporadicamente. Assim, só foi possível observar oito turnos dessa forma de coordenação, sendo que em três deles o horário foi dividido para que os professores do BIA se reunissem para planejar e avaliar as atividades de reagrupamento que aconteceram quinzenalmente ao longo do semestre. Enfim, a professora Nina e muitos outros professores da escola quase nunca se reuniam com os colegas que trabalhavam com as turmas do mesmo ano de escolaridade para planejar ou para qualquer outro tipo de atividade referente ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Merecem ser destacados os momentos de coordenação pedagógica anteriormente citados, quando os professores do Bloco Inicial de Alfabetização se reuniam para organizar e avaliar as atividades de reagrupamento. Foram encontros em que os professores, a supervisora e a coordenadora pedagógica se envolviam de forma especial na avaliação das atividades desenvolvidas, refletindo sobre as aprendizagens dos estudantes e repensando ações que pudessem promovê-las. Todos acabavam inteirando-se e interessando-se pelos alunos, independentemente da turma em que estudavam e/ou do professor que nela atuava.

É possível afirmar que foram espaços em que se efetivaram verdadeiros “conselhos de classe”, evidenciando-se, assim, bastante proveitosos ao estudo pelas avaliações do trabalho pedagógico ali realizadas. Considerando que o primeiro desses encontros só ocorreu no dia 8 de abril e que as atividades de reagrupamento foram desenvolvidas quinzenalmente, só foi possível estar presente a três dessas coordenações, totalizando uma média de seis horas observadas.

Foram observadas ainda as reuniões denominadas oficialmente **conselho de classe** das turmas de 1º ao 5º ano de escolaridade da escola pesquisada, totalizando uma média de 25 horas.

A observação desse espaço se justifica pela instância avaliativa escolar que representa, oportunizando melhor compreensão das concepções dos educadores da escola sobre esse processo, uma vez que são momentos em que os professores “se sentem mais livres para manifestar suas impressões sobre seus alunos e alunas. Tais reuniões permitem, assim, reforçar aspectos individuais da prática docente, através do apoio de seus pares” (MATTOS, p. 217).

A respeito dos conselhos de classe realizados na escola pesquisada, vale citar as orientações contidas nas Diretrizes Pedagógicas estabelecidas pela SEDF (2008a, p. 93), nas Diretrizes de Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem para a educação básica (SEDF, 2008b, p. 38) e no Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública do Distrito Federal (SEDF, 2009, p. 30), que indicam sua realização ordinariamente ao final de cada bimestre letivo ou quando convocados pelo diretor da instituição em caráter extraordinário. No entanto, a escola investigada só realizou o primeiro conselho de classe do ano de 2010 ao final do segundo bimestre. A espera por orientações quanto às mudanças que seriam introduzidas à organização desses momentos foi a justificativa da supervisora pedagógica para sua não realização ao final do primeiro bimestre. Quando questionada sobre a possibilidade de ter havido alguma pressão por parte dos professores nesse sentido, revelando assim uma necessidade de discutir questões pertinentes à sua turma, a supervisora me disse não ter sido questionada a esse respeito e explicou que esse comportamento poderia ser justificado pela sistemática dos anos

anteriores, quando só eram realizados conselhos de classe ao final do último bimestre letivo.

As mudanças mencionadas pela supervisora e contidas na Circular Conjunta nº 173/2010/SGPIE⁴²/COSINE⁴³ foram apresentadas aos coordenadores e supervisores pedagógicos das instituições públicas de Taguatinga em uma **reunião convocada pelo Centro de Referência em Alfabetização — CRA** também observada pelo caráter avaliativo dos assuntos nela abordados, uma vez que foram apresentadas orientações sobre um novo modelo do Registro de Avaliação – RA^v⁴⁴. Em relação ao conselho de classe, foi orientado nessa reunião que as escolas deveriam, a partir de 2010, preencher uma ata para cada reunião realizada com essa finalidade, contendo informações gerais de cada turma analisada, e uma ficha de registro com dados referentes a cada aluno. Como foi dito, as atas referentes à turma da professora Nina foram analisadas, servindo, assim, de fonte documental para a pesquisa.

Ainda de acordo com os documentos orientadores dos conselhos de classe nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, (SEDF, 2008a, p. 93; SEDF, 2008b, p. 37; SEDF, 2009, p. 29), devem participar destas reuniões: professores de uma mesma série ou ano, o diretor (ou seu representante), o orientador educacional, o coordenador pedagógico e, em alguns casos, pais e alunos.

Esses documentos possibilitam, portanto, a presença dos pais e dos alunos aos conselhos de classe, embora condicionando essa participação à vontade ou à necessidade dos profissionais da escola, e a ausência do diretor, podendo ser representado por outra pessoa.

⁴² Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional.

⁴³ Coordenação de Supervisão Institucional e Normas de Ensino.

⁴⁴ Instrumento individual de registro da avaliação individual dos alunos das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse documento passou a conter, a partir de 2010, somente espaços para o registro dos conceitos bimestrais referentes ao desenvolvimento dos estudantes em relação aos conteúdos e expectativas de aprendizagem trabalhadas no bimestre e contidas nas Orientações Curriculares da Rede Pública de ensino do DF.

Na escola pesquisada, não foi sequer discutida a possibilidade de participação dos pais ou dos estudantes nesses encontros, e a diretora também não esteve presente, sendo sempre representada pela supervisora pedagógica.

Vale destacar, no entanto, a participação efetiva de todos os demais profissionais envolvidos na formação dos alunos: supervisora e coordenadoras pedagógicas, professoras regentes de turma, psicóloga, orientador educacional e professora responsável pela sala de recursos. Todos se mostraram bastante comprometidos, permanecendo algumas vezes pacientemente além do horário de trabalho para concluir as reuniões, uma vez que o tempo destinado às análises foi pouco em alguns casos. Mesmo para as turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (que já analisavam o desempenho dos alunos quando se ocupavam da organização dos reagrupamentos), o tempo se mostrou algumas vezes abreviado, pela forma diferenciada de condução das análises no conselho de classe oficial.

Esse tempo restrito para algumas discussões aconteceu em decorrência da necessidade manifestada pelo grupo de professores em se reunirem todos os professores de um mesmo ano de escolaridade nas análises das turmas referentes àquele período escolar. O acato a essa reivindicação demandou da direção variadas providências no sentido de conseguir substitutos para algumas turmas, garantindo o direito dos alunos às aulas. Em decorrência das dificuldades em conseguir tal feito, ficou também acertado que só iriam ser analisados nos conselhos de classe os alunos cujas condições de aprendizagem ou comportamento necessitassem ser discutidas em função de algum problema, a fim de que os conselhos de classe de cada nível de escolaridade ocupassem somente o tempo relativo a um único turno de aula. Assim aconteceu.

Partindo do pressuposto de que esse estudo foi realizado com o objetivo central de analisar como o dever de casa se integra ao processo avaliativo escolar, a observação dos conselhos de classe de um modo geral mostrou-se bastante oportuna, por favorecer uma visão mais ampliada do entendimento e das práticas avaliativas adotadas pelo grupo de profissionais da escola e do papel que o dever de casa e as famílias ocupam nesse contexto.

As **reuniões de pais** ocorridas no período de realização da pesquisa também foram observadas. Considerando que esses encontros são, para muitos responsáveis, a única oportunidade de contato direto com a escola, a observação desses momentos evidenciou-se bastante valiosa, pela oportunidade que representou de um contato direto com uma quantidade bastante significativa de pais de estudantes da turma foco da pesquisa. Esse tempo limitado de contato com a escola por parte de muitos pais impossibilitou a utilização desse espaço para um diálogo mais extenso e particularizado com esses interlocutores, uma vez que o tempo de reunião ficou totalmente tomado pelas questões relacionadas à educação escolar das crianças. Mesmo assim, a observação desses encontros favoreceu melhor entendimento sobre percepções e expectativas dos pais ou responsáveis acerca do objeto estudado, a partir de suas reações e manifestações frente aos encaminhamentos da escola e, mais especificamente, da professora Nina.

Foram observadas duas reuniões de pais no primeiro semestre letivo, sendo uma delas no início do ano e outra ao final do primeiro bimestre. A reunião de pais do segundo bimestre ocorreu no período em que professora da turma pesquisada encontrava-se de licença médica. A direção decidiu, junto com a própria professora, que não seria viável que a reunião fosse realizada por outra pessoa. De volta ao trabalho, professora decidiu não mais realizá-la. Essa decisão é referendada legalmente, uma vez que a reunião de pais não consta nos documentos analisados como atividade obrigatória ou mesmo recomendada.

As duas reuniões de pais observadas foram divididas em dois momentos: inicialmente os pais se reuniram todos no pátio com a direção e, posteriormente, em sala de aula com as professoras das turmas.

Os momentos iniciais das duas reuniões observadas (das 9h às 10h) foram encaminhados pela diretora. Neles foram tratados assuntos relativos à escola como um todo, tais como o uso do estacionamento, o pagamento da Associação de Pais e Mestres — APAM, a divulgação das palestras oferecidas aos pais quinzenalmente pela escola, organização da entrada e saída dos turnos, venda e uso do uniforme, lanche oferecido aos alunos, participação na festa junina e parceria dos pais com a escola.

De um modo geral, esses momentos iniciais raramente foram utilizados pelos pais para algum tipo de manifestação. Quando isso aconteceu, o intuito era tirar alguma dúvida, muitas vezes manifestada particularmente à diretora ou a outro integrante da direção.

Os momentos subsequentes das duas reuniões (das 10h às 12h30h) foram observados na sala da turma pesquisada. Na reunião realizada no início do ano letivo apresentei minha proposta de trabalho e obtive dos pais o consentimento e o apoio para realização da pesquisa. A professora Nina utilizou esse espaço para apresentar aos pais sua forma de trabalho, incluindo o projeto que desenvolvia, o horário de atividades adotado para a turma, a forma de utilização do livro didático, os níveis⁴⁵ utilizados para caracterizar o estágio de desenvolvimento da escrita dos alunos pós-alfabetizados e explicações sobre as tarefas de casa. Estiveram presentes a esse encontro dois pais e quinze mães.

Na reunião realizada ao final do primeiro bimestre, quando compareceram três pais e vinte mães, houve uma apresentação das crianças em homenagem ao dia das mães, a explicação de um gráfico com o nível da psicogênese em que se encontrava cada criança e uma exposição dos aspectos gerais da turma, entre eles a necessidade de realização das tarefas de casa. A professora Nina pediu ainda uma avaliação dos pais sobre seu trabalho, sendo muito elogiada principalmente pelo projeto que desenvolvia e questionada pela pouca ênfase dada ao ensino da matemática. Mostrou-se bastante receptiva às opiniões dos pais, prometendo rever o seu trabalho nesse sentido.

Nas duas reuniões, esse segundo momento foi finalizado com conversas mais específicas com alguns pais interessados em informações mais pontuais. Nesses momentos, principalmente na segunda reunião, o assunto foi em grande parte voltado para as tarefas

⁴⁵ Os níveis psicogenéticos dos estudantes já alfabetizados são diagnosticados por meio de um teste denominado “aula-entrevista”, elaborado pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação — GEEMPA. Esse instrumento é aplicado com o objetivo de obter informações que possibilitem ao professor caracterizar o estágio de desenvolvimento da escrita em que se encontram os alunos. As crianças são, a partir da análise desse teste, classificadas nos níveis A1 (Alfabetizado); A2 (alfabetizado 2); A3 (Alfabetizado 3) e A4 (alfabetizado 4). Uma explicação mais detalhada desse procedimento pode ser obtida no documento: GEEMPA. *Aula-Entrevista*. Porto Alegre-RS: GEEMPA, 2000.

de casa, quando foi possível conhecer com mais propriedade as percepções e expectativas dos pais e da professora sobre o dever de casa e a forma como costumava ser avaliado.

As observações tanto do primeiro quanto do segundo momento das reuniões de pais possibilitaram desvelar aspectos relacionados ao tratamento dispensado a esse segmento pela escola. Esses aspectos, associados a outros dados, auxiliaram a análise do problema investigado.

A **reunião de avaliação institucional** realizada pela escola foi outro espaço cuja observação contribuiu de forma importante para o estudo. Os dias para a realização dessa reunião já estavam estabelecidos no calendário escolar oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF. No ano de realização da pesquisa, foram destinados os dias 11 de junho e 4 de outubro para esse fim. Assim, foi observada a primeira reunião institucional da escola pesquisada, que se efetivou ao longo de todo o dia, seguindo a seguinte estratégia de organização:

Pela manhã houve um momento inicial *bem pedagógico*, segundo a supervisora da escola, envolvendo somente os professores, para a conclusão de uma atividade iniciada nas coordenações coletivas. Em seguida, os demais funcionários se uniram aos docentes para assistir a uma apresentação de fotos representativas de momentos marcantes vivenciados na escola ao longo do primeiro bimestre. No momento seguinte, foi servido um café da manhã oferecido pela direção da escola. Ainda antes do início da avaliação da instituição, houve o sorteio de alguns brindes aos participantes daquele momento.

A avaliação dos trabalhos da escola propriamente dita iniciou-se por volta das 10h25, quando os funcionários presentes foram divididos em sete subgrupos. A cada subgrupo foi dada a orientação de avaliar um determinado segmento da escola, sorteado naquele mesmo instante. Após uma média de trinta minutos de discussão, os pequenos grupos se juntaram para a apresentação de suas análises e sugestões. A apresentação dos grupos e as discussões geradas a partir dela duraram em média uma hora.

À tarde, foi a vez dos pais e estudantes avaliarem o trabalho da escola. Esses segmentos da comunidade escolar foram convidados a participar desse momento por meio de um bilhete que assinalava a realização de “um dia temático”. No início da reunião, estavam presentes nove mães, três pais e seus respectivos filhos. Eles foram recepcionados no pátio da escola, inicialmente pela vice-diretora e em seguida pela diretora, que ressaltaram a importância do momento e orientaram quanto ao preenchimento dos questionários que deveriam ser por eles respondidos no sentido de “avaliar” os aspectos pedagógicos e administrativos da escola.

Durante toda a tarde compareceram à escola 35 pais/responsáveis e 39 estudantes para a realização dessa atividade. Vale destacar que esses mesmos questionários foram enviados posteriormente, por intermédio dos estudantes, aos pais/responsáveis que não estiveram presentes nesse dia, a fim de possibilitar a coleta de um número maior de informações desses segmentos. As respostas desses questionários foram posteriormente tabuladas e, segundo a direção da escola, seriam apresentadas aos professores e pais na segunda reunião anual destinada à avaliação da instituição.

A possibilidade de observar e analisar a sistemática de avaliação do trabalho da escola pelo grupo de funcionários, pais e estudantes que a constitui oportunizou não só uma maior compreensão das percepções da comunidade escolar a esse respeito, mas possibilitou ainda perceber melhor as relações estabelecidas entre a escola e as famílias dos estudantes, o que se mostrou de grande importância para a análise das tarefas de casa, uma vez que se trata de prática que envolve particularmente essas duas instâncias.

Uma tentativa de aproximação com as famílias dos estudantes adotada pela escola possibilitou a observação das **palestras oferecidas aos pais**. Foram realizadas sete palestras no primeiro semestre letivo, tendo sido observadas seis delas, totalizando uma média de 18 horas de observação. Os temas explorados foram: “Como amar uma criança”, “Relacionamento familiar”, “Construindo uma sociedade inclusiva”, “Sexualidade infantil I” “Sexualidade infantil II”, “Africanidades” e “Prevenção às drogas”.

Os referidos temas, bem como os palestrantes, foram definidos pela direção da escola. Duas dessas palestras foram proferidas pelo orientador educacional da escola; as demais, por pessoas convidadas. A sistemática de apresentação consistiu sempre em uma exposição do tema por aproximadamente duas horas, sendo destinados alguns minutos ao final dos encontros para comentários e questionamentos das pessoas presentes. Foram poucas as interrupções nesse sentido no decorrer das apresentações.

Durante a realização da palestra era sempre passado entre os presentes um caderno para que pudessem ser registradas críticas, elogios e/ou sugestões. Entre os comentários ali explicitados havia elogios em relação às palestras apresentadas e agradecimentos quanto à iniciativa da direção da escola em promovê-las. Constava apenas uma sugestão para que um dos temas — “Relacionamento familiar” — fosse mais uma vez abordado. Até o final do primeiro semestre, essa solicitação ainda não havia sido atendida.

Os professores foram também convidados para as palestras, no entanto não demonstraram maior envolvimento nessa atividade. Não se observou o envio desse convite aos auxiliares da educação. Os encontros foram realizados quinzenalmente, sempre às segundas-feiras a partir das 20h.

Na primeira palestra, estiveram presentes 35 responsáveis pelos estudantes, sendo 26 homens e 6 mulheres, além da diretora, da vice-diretora e de uma professora (regente de turma). Essa quantidade pode ser considerada bastante reduzida, considerando o número de alunos (723) e de funcionários (99) da escola. Na última palestra, estavam presentes um pai/responsável, seis mães/responsáveis e uma professora (responsável pela mecanografia), além da diretora, da vice-diretora e de um representante da Regional de Ensino de Taguatinga. Assim, nota-se que o quantitativo de pessoas presentes, que já foi inicialmente pequeno, diminuiu ainda mais ao longo do semestre. Em alguns desses encontros, estiveram presentes algumas crianças, que acompanhavam os pais, o que evidenciou a dificuldade dos responsáveis em deixá-las em casa, uma vez que a maioria dos temas abordados nas palestras e as dinâmicas utilizadas para apresentá-los não atendia de forma particular ao público infantil, que acabava dormindo durante os encontros.

Vale destacar o empenho da direção em obter a adesão dos professores e principalmente dos pais nesses encontros. O capricho com que esses momentos eram preparados, envolvendo o oferecimento de um lanche aos participantes, comprova esse esforço. Nesse sentido, merece ainda ser destacada a preocupação constante da diretora em divulgar e estar presente em todas as palestras, mesmo durante o seu período de férias.

A observação dessas palestras desvelou dados importantes em relação tanto às tentativas de aproximação da escola com as famílias quanto às estratégias utilizadas para sua concretização. Mais uma vez, os dados coletados a partir das observações desse contexto foram importantes, em virtude do papel que o dever de casa evidenciou ocupar no bojo da relação entre as famílias e a escola.

4.2.2.3 Grupo Focal: o diálogo entre os interlocutores

A fim de melhor evidenciar as percepções e expectativas dos pais dos alunos da turma pesquisada a respeito das atividades escolares que os filhos levam para fazer em casa, foi utilizada ainda a técnica do grupo focal. Segundo Gatti (2005, p. 11), esse tipo de procedimento

é importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Quanto à composição do grupo focal, a autora (idem, p. 18) adverte para o fato de que os participantes desse tipo de técnica devem possuir “características homogêneas [...], mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes”.

Assim, foram convidados treze pais/mães para participar do grupo focal, tomando como referência o costume de realizar ou não as tarefas de casa, demonstrado por seus filhos em sala de aula. Eram, portanto, pais e mães que de alguma forma lidavam com as

tarefas para casa, mas de forma supostamente variada, uma vez que os filhos apresentavam diferentes comportamentos no cumprimento dessas atividades.

O gênero tanto dos pais quanto dos alunos não foi inicialmente um critério para a seleção dos participantes. No entanto, a quantidade superior de mães presentes às duas reuniões de pais (35 mães e 5 pais) acabou ocasionando maior quantidade de convites a responsáveis do sexo feminino para o grupo focal, uma vez que esse dado constituiu um indicativo de haver um maior envolvimento das mulheres com as tarefas estudantis das crianças realizadas em casa. Quanto ao gênero dos alunos cujos pais foram convidados, esse acabou sendo bastante equilibrado: sete responsáveis por meninos e seis por meninas. Esse dado não constituiu um critério para o convite aos pais por não ter sido possível evidenciar uma relação direta entre o gosto e o compromisso com as tarefas de casa e o sexo dos estudantes.

Na sala da professora Nina, sete alunos (quatro meninos e três meninas) não realizavam tarefas de casa frequentemente. Desses sete, cinco responsáveis foram convidados e apenas um pai compareceu. Uma mãe e um pai desse grupo de alunos não foram convidados pela dificuldade de contatá-los antes da realização da técnica, tendo eles posteriormente participado da pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas.

Dos alunos que habitualmente realizavam tarefas de casa seis responsáveis foram convidados e apenas quatro estiveram presentes, sendo todos eles do sexo feminino. Em suma, mesmo tendo sido feito novo contato na véspera da atividade quando doze presenças foram confirmadas, apenas cinco responsáveis apareceram, sendo quatro mães de alunos que costumavam fazer regularmente as tarefas de casa e um pai cujo filho raramente realizava essas tarefas.

Dos responsáveis participantes do grupo focal, três deles possuíam entre 41 e 50 anos. Uma mãe declarou ter idade entre 31 a 40 anos e a outra, entre 21 a 30 anos. Quanto ao grau de escolaridade, apenas um dos interlocutores não havia concluído o Ensino Fundamental, duas mães haviam cursado o Ensino Médio e as demais já haviam concluído a especialização, sendo que uma delas já estava iniciando o curso de mestrado. No que

tange ao rendimento mensal familiar, apenas dois dos pais participantes viviam com mais de R\$ 5.000,00 por mês, sendo que a renda dos demais não ultrapassava os R\$ 3.800,00. Apenas um pai declarou estar separado da esposa e ter assumido sozinho a criação dos filhos. As quatro mães eram casadas e todos os participantes possuíam entre dois e três filhos.

A atividade foi realizada em uma sexta-feira à tarde — de acordo com a disponibilidade declarada pelos pais convidados — e durou aproximadamente duas horas e meia. Diante da importância em obter com precisão os depoimentos dos participantes, suas falas foram gravadas — mediante autorização concedida pelos presentes — e posteriormente transcritas.

O grupo focal possibilitou um caloroso diálogo entre os participantes, evidenciando posicionamentos consensuais em relação à importância dos deveres de casa, mas reveladores e conflitantes no que tange ao acompanhamento que ofereciam às crianças; à reação dos filhos frente a essas atividades; aos tipos, quantidade e formas de avaliação das tarefas de casa tanto pela escola quanto por eles próprios. Chamou a atenção, ainda, a satisfação demonstrada pelos pais diante da possibilidade de discutir o assunto, pois, segundo eles, nunca haviam participado de uma discussão sobre o tema. A realização do grupo focal ofereceu, portanto, importantes contribuições à pesquisa.

4.2.2.4 Questionário semiestruturado: conhecendo a opinião da maioria

Um conhecimento mais acurado acerca das impressões dos pais dos estudantes da turma investigada e dos demais professores da escola (além da professora Nina) sobre o objeto de estudo indicou a necessidade da aplicação de questionários a esses interlocutores.

Assim como outras técnicas de pesquisa, os questionários apresentam diferentes vantagens e desvantagens, sendo que suas vantagens estão relacionadas à qualidade e à utilização dos dados de acordo com os objetivos de pesquisa (GÜNTHER, 2003, p. 1).

Portanto, ciente de que compreender o lugar que ocupa o dever de casa no processo de avaliação das aprendizagens de uma determinada sala de aula passa por uma melhor compreensão das concepções dos sujeitos que compõem o universo em que ela se encontra imersa, foram também aplicados questionários a todos os professores que estavam atuando em sala de aula na escola. Uma maior atualidade dos dados levantados referentes ao uso do dever em sala de aula, bem como a análise das estratégias adotadas pelos professores, considerando sua classe de atuação, levaram à opção de não aplicá-lo aos professores que estavam exercendo funções fora de sala de aula.

A utilização desse instrumento propiciou um conhecimento mais individualizado das percepções dos professores da escola sobre a problemática estudada, assegurando ainda o acesso a um número maior de opiniões, uma vez que muitos desses professores não costumavam se manifestar nos momentos coletivos da escola e muito pouco se pronunciavam particularmente. Embora nenhum professor tenha manifestado ser contrário ao preenchimento do questionário, dos 22 instrumentos distribuídos, somente 14 foram respondidos e devolvidos, sendo todas as respondentes do sexo feminino.

O perfil desse grupo colaborador do estudo pode ser assim definido: quanto à formação escolar dessas professoras, duas delas possuíam o título de Mestre em Educação; seis haviam concluído o curso de especialização; quatro, o nível superior; e duas haviam cursado apenas o Ensino Médio. A maioria dessas educadoras (9) já atuava como docente há mais de catorze anos. Três delas declararam exercer o magistério por um período que variava de oito a doze anos e apenas uma disse trabalhar nessa profissão há apenas um ano. Em relação ao nível de escolaridade da turma em que estavam atuando no ano letivo de 2010, o grupo de professoras que respondeu ao questionário esteve bem distribuído, sendo que duas delas atuavam em turmas da Educação Infantil, duas com o 1º ano, duas com o 2º ano, duas com o 3º ano e uma com o 4º ano de escolaridade. A exceção ficou apenas com o 5º ano de escolaridade, que teve cinco de suas professoras respondendo ao questionário.

A necessidade de acesso a um número maior e mais particularizado de posicionamentos a respeito das tarefas de casa justifica também o seu uso como instrumento para coleta de dados junto aos pais/responsáveis das crianças da turma

investigada. Dos 32 questionários distribuídos aos pais na primeira reunião do ano letivo, 25 foram preenchidos e retornados, sendo que alguns pais fizeram isso ao final da primeira reunião de pais, enquanto outros levaram-no para preencher em casa e enviaram posteriormente por intermédio das crianças.

O perfil dos pais respondentes ao questionário foi semelhante ao do grupo participante do grupo focal. Vinte e três responsáveis declararam possuir entre um e quatro filhos, sendo que as outras possuíam cinco e seis filhos. A faixa etária desses interlocutores variou entre 30 a 50 anos, sendo que dezesseis deles possuíam de 30 a 40 anos e oito de 41 a 50 anos. Apenas um responsável disse ter apenas 25 anos de idade. Quanto ao nível de escolaridade, também nesse caso houve o predomínio de pais que já haviam concluído o Ensino Médio (12), seguido de responsáveis cuja formação alcançou o nível superior, sendo oito graduados e três pós-graduados. Apenas dois pais que se dispuseram a colaborar com a pesquisa respondendo ao questionário não haviam concluído o Ensino Fundamental. Em relação à renda mensal das famílias colaboradoras da pesquisa, nove declararam receber entre R\$ 750,00 a R\$ 2.600,00, outras nove disseram viver mensalmente com quantias que variavam entre R\$ 3.000,00 a R\$ 5.000,00 e apenas três admitiram contar com mais de R\$ 4.000,00 por mês. Quatro questionários não tiveram esse item preenchido. Vale notar que a maioria dos respondentes do questionário (23) se identificou como sendo do sexo feminino e apenas dois do sexo masculino, indicando mais uma vez a participação mais efetiva das mães em relação às questões relativas à escola.

A respeito da disponibilidade demonstrada pelos pais e professores respondentes ao questionário, Günter (2003, p. 6) nos lembra que “o pesquisador não tem poder sobre o respondente e precisa convencê-lo de que vale a pena participar da pesquisa”. Assim, em ambos os casos, foi feita uma apresentação do instrumento aos respectivos grupos, ressaltando seus objetivos e importância para o estudo, bem como o caráter sigiloso e anônimo das informações que nele seriam registradas. Não foi estipulado um prazo máximo para preenchimento e devolução do questionário, sendo apenas solicitado que ali fossem descritas as impressões próprias de cada interlocutor, sem a preocupação com conceitos difundidos e/ou conhecidos como corretos ou não.

Para os questionários destinados aos pais foram formuladas questões referentes ao seu posicionamento sobre o assunto, bem como sobre os momentos destinados em casa à realização dessas atividades. No caso dos professores, a elaboração das perguntas foi norteada pelo propósito de conhecer também seus pontos de vista acerca do objeto estudado e suas estratégias de utilização desse tipo de atividade com a sua turma.

4.2.2.5 Entrevista semiestruturada: a liberdade para se pronunciar

Segundo André (2005, p. 51), um “estudo de caso do tipo etnográfico, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação, a entrevista se impõe como uma das vias principais”.

Assim, a entrevista foi utilizada como procedimento nesse estudo com o intuito de obter e comparar dados que contribuíssem para a análise do problema estudado. Considerando que “o processo de entrevista requer flexibilidade [e que isso] significa responder à uma situação imediata, [...] e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 137), o tipo de entrevista adotado no estudo — semiestruturada — facilitou o levantamento de informações, propiciando maior flexibilidade na condução desse procedimento, permitindo que adaptações fossem realizadas ao longo de sua realização.

Segundo esses mesmos autores (idem, p. 136), “podem-se usar diferentes tipos de entrevistas, em diferentes fases do estudo”. Nesse sentido, é possível afirmar que as entrevistas realizadas com a professora Nina ocorreram ao longo de todo o estudo, uma vez que no decorrer das observações foram mantidas frequentes conversas informais com o propósito de esclarecer dúvidas e coletar dados que pudessem complementar situações observadas. Vale ressaltar que esse tipo de diálogo foi mantido também com os integrantes da direção, com alguns estudantes e professoras de outras turmas da escola sempre que possível e/ou necessário ao estudo.

Ainda em relação às entrevistas realizadas com a professora Nina, algumas de suas afirmações e condutas foram sendo registradas ao longo das observações, para que

pudessem ser mais bem compreendidas a partir de uma entrevista mais formal ao final da coleta de dados. Assim, a entrevista final com a professora foi sendo elaborada no decorrer das observações e os dados coletados a partir de sua realização puderam ser confrontados com posicionamentos e comportamentos manifestados anteriormente pela professora, evidenciando aspectos importantes para a análise do objeto estudado.

Entrevistas semiestruturadas individualizadas foram também realizadas com um pai e três mães de estudantes da turma onde se efetivou a pesquisa. Os entrevistados foram selecionados considerando-se a disponibilidade e o interesse em contribuir com a pesquisa e os comportamentos apresentados pelos filhos em relação ao dever de casa. Foram, assim, entrevistados os responsáveis por três alunos que não costumavam realizar as tarefas de casa e que não puderam participar do grupo focal por motivos particulares. Em virtude da dificuldade de tempo por parte da mãe de um desses alunos, foi necessário ir até sua residência no período noturno para realizar a entrevista.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas coletivas com grupos de alunos de 1º, 2º, 4º e 5º ano de escolaridade e da turma pesquisada (3º ano). A iniciativa de realização dessas entrevistas surgiu no decorrer do estudo, a partir do interesse em conhecer o posicionamento dos estudantes sobre o dever de casa, relacionando-o ao ano escolar em curso na instituição de ensino. Os alunos participantes das entrevistas foram escolhidos pelos próprios professores das turmas conforme o interesse em participar da atividade e a frequência com que realizavam as tarefas de casa. Acerca desse último item, as professoras procuraram compor um mesmo grupo com alunos que realizavam habitualmente os deveres de casa e alunos que não tinham esse mesmo hábito.

Sobre as entrevistas em grupo, Bogdan e Biklen (1994, p. 138) asseveram que “ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros avançando idéias”. Desacostumados que estão em serem ouvidos, ao sentir suas opiniões sendo valorizadas e respeitadas, os estudantes se mostraram gratificados, prestando importantes declarações e acrescentando importantes dados à pesquisa.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos participantes e consentimento das professoras das crianças entrevistadas e o registro foi feito por meio de gravações devidamente autorizadas pelos interlocutores e posteriormente transcritas.

4.2.2.6 Análise das informações: organizando e interpretando os achados

As informações geradas a partir das observações, da realização do grupo focal, das entrevistas, da aplicação dos questionários e da análise documental foram meticulosamente interpretadas, procurando conhecer não só o conteúdo das mensagens expressas, mas também o que está “por trás” delas e as ausências nelas percebidas.

Segundo Franco (2008, p. 12), “As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento”. Portanto, a análise dos dados levantados foi realizada considerando, além do conteúdo explícito nas comunicações, o contexto em que elas foram produzidas, a fim de possibilitar a evidência de aspectos nelas implícitos.

Os dados levantados foram analisados concomitantemente à realização da pesquisa, permitindo que as questões delas emergentes fossem discutidas com os interlocutores, estabelecendo novos encaminhamentos necessários ao aprofundamento do estudo. Este procedimento permitiu maior coerência entre as informações obtidas, o contexto de sua produção e as teorias que fundamentam a pesquisa, bem como a definição dos rumos do trabalho investigativo.

No que tange ao arcabouço teórico, Franco (2008, p. 20) reforça sua importância para a análise das informações obtidas em um processo investigativo assinalando que “um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O liame entre esse tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria”. As informações levantadas por meio dos instrumentos e procedimentos adotados nesse estudo foram, portanto, examinados de forma articulada por meio da

triangulação de fontes e sujeitos, sempre à luz das contribuições teóricas que as fundamentaram.

O processo analítico dos dados se desenvolveu a partir dos principais eixos norteadores da pesquisa: o dever de casa e a avaliação das aprendizagens. Assim, os esforços no sentido de alcançar os propósitos anunciados estiveram vinculados ao aprofundamento de estudos teóricos e empíricos envolvendo essas temáticas, bem como dos contextos em que elas se evidenciaram articuladas. Essa sistemática de organização do trabalho possibilitou maior aprofundamento das análises, atribuindo, assim, maior crédito e valor à pesquisa.

5. DEVER DE CASA: ONTEM E HOJE

Em nenhum momento da pesquisa, seja no interior da escola investigada, seja fora dela, houve alguém que declarasse ser ou conhecer algum professor que não fizesse uso do dever de casa. Mesmo durante a vida escolar das pessoas consultadas, a presença do dever de casa sempre foi uma constante. O próprio questionamento nesse sentido causou muitas vezes estranheza, uma vez que a utilização desse procedimento pedagógico parecia óbvia.

A tentativa de entender por que algumas práticas escolares se perdem com o tempo e outras resistem a ele, ocupando de forma tão consensual e natural o seu papel no currículo desenvolvido no âmbito das instituições de ensino, evidenciou a necessidade de se buscar conhecer melhor como tais práticas se originaram. No caso do dever de casa, conhecer suas origens demandou uma cuidadosa análise da própria trajetória da educação escolar.

Segundo Silva (2008, p. 17), a educação brasileira foi historicamente orientada pelo modelo europeu. De acordo com a autora, questões sobre “o quê” e “como” transmitir a educação começaram a suscitar “debates sobre a organização, a execução e a avaliação da aula” na Europa, no final da Idade Média.

Foi também nessa época — a partir do século XVI, mais precisamente — que a criança começou a ser vista como um ser com características e necessidades específicas deste estágio da vida. Até então, a criança era concebida como um adulto em tamanho reduzido e sua educação se dava por meio da aprendizagem transmitida de uma geração a outra. Esta nova concepção em relação à criança trouxe junto uma maior preocupação com sua formação e a necessidade de uma educação voltada para essa fase da vida do sujeito.

No entanto, essa mudança operou-se muito lentamente. Ainda com base nas idéias de Silva (idem, p. 18), somente a partir do século XIX, com a expansão do ensino primário, a escola começou a se organizar em diferentes classes, agrupadas de acordo com

a idade ou nível de aprendizagem, tal como existe até os dias de hoje, ao mesmo tempo em que foram divulgados métodos pedagógicos para o ensino destas crianças.

Com o objetivo de transmitir aos professores em formação a metodologia adequada à organização do trabalho didático, os manuais de ensino estiveram, assim, diretamente relacionados à democratização do ensino. Theobaldo Miranda Santos (1905 – 1971) e Alfredo Miguel Aguayo (1866 – 1948) foram alguns dos autores representativos desse momento histórico que se ocuparam desse trabalho, elaborando conhecimentos e regras consideradas necessárias ao ensino das crianças. Ao tratar das lições e tarefas escolares, estes autores referem-se brevemente às atividades que devem ser feitas fora do período de aula.

Santos (1960, p. 86, grifo do autor) concebe os deveres de casa como parte da própria aula afirmando:

a lição constitui uma unidade de aprendizagem e faz parte de uma unidade maior, que se decompõe em lições diárias, projetos, atividades extraclasse, etc. Alguns autores não distinguem *lição* de *aula*. Outros consideram a *aula* como constituída de uma ou mais lições. Na nossa opinião, esses dois conceitos significam a mesma coisa [...].

Ao tratar da preparação e direção das tarefas escolares, Aguayo (1935) também faz alusão ao dever de casa de forma breve. O autor orienta os professores quanto aos cuidados para a elaboração dos exercícios que serão realizados fora da escola e quanto ao grau de ensino mínimo em que devem ser utilizados. Após uma longa abordagem sobre as formas de preparação, compreensão e execução das tarefas escolares, Aguayo (*idem*, p. 84) recomenda:

Os trabalhos suplementares que uma vez por outra forem confiados aos alunos bem dotados ou muito estudiosos, serão preparados do mesmo modo que as outras tarefas. Dar-se-á o mesmo com os exercícios que devam ser feitos em casa, exercícios que não devem dar às crianças que estejam, na escola, em graus inferiores ao sexto⁴⁶.

⁴⁶ Grau de ensino que integrou a estrutura do sistema educacional em Cuba nos anos 30.

O autor não explica o porquê da recomendação quanto ao grau de ensino indicado para iniciar a adoção dos deveres de casa, mas sinaliza que eles devem ser motivo de tanta ou maior atenção por parte dos professores quanto as atividades feitas no decorrer das aulas.

Já nesta época, o dever de casa foi abordado como sendo uma atividade naturalmente implícita ao contexto escolar. Ele está presente nas regras ditadas aos professores como verdades a serem seguidas sem pautar discussões. Este fato nos remete à ideia de que essa prática é originalmente anterior a esse período.

Nogueira (2002) investiga a origem do dever de casa analisando as ideias de dois autores apontados como precursores dessa prática: Comênio (1592 – 1671) e Herbart (1776 – 1841). A autora discorda da indicação de que as ideias de Comênio (1957) sinalizam um início para a adoção de tarefas de casa. Esta indicação parte do pressuposto de que a aprendizagem por repetição proposta por Comênio e o pouco tempo de aula disponível para estes exercícios teriam gerado a necessidade de realizar parte deste trabalho fora da escola. Há ainda a defesa de que a divisão do tempo de aula proposto por Comênio, com cópias de lições que pudessem servir para acompanhamento dos estudos por parte dos pais, também sugere ideias iniciais de atividades extraescolares. Nogueira (2002, p. 39, grifo da autora) justifica sua posição contrária a estas colocações afirmando: “os *exercícios propostos* [por Comênio] *são todos parte da aula e não em casa*”.

Concordo em parte com a análise da autora. O acompanhamento pelos pais do aproveitamento dos filhos na escola, citado por Comênio (1957, p. 433), refere-se às atividades realizadas durante o horário de aula, e não fora dele. Não sugerem, portanto, os deveres de casa. Porém, ao tratar da utilidade dos exercícios, Comênio (idem, p. 270) orienta:

Com esta repetição assim tantas vezes renovada, a lição tornar-se-á mais familiar a todos do que estudando afincadamente durante longas horas em casa; de tal maneira que, relendo-a depois à noite e de manhã, apenas por divertimento e por prazer, estarão seguros de haver fixado na memória todas as coisas.

Ainda sobre os exercícios, Comênio (1957, p. 270) acrescenta: “os alunos podem, mesmo fora da escola, sentados ou a passear, discutir entre si, quer acerca de coisas

aprendidas há pouco ou há muito tempo, quer acerca de qualquer matéria nova que acaso se lhes apresente”.

Ao mesmo tempo em que Comênio se posiciona contrário ao estudo exaustivo em casa, sugere atividades que, embora aparentemente despreziosas, devem ser feitas fora da escola e são relativas ao aprendizado escolar. Remete assim à ideia de lições de casa.

Em relação à indicação de Herbart como precursor do dever de casa, Nogueira (2002) está de acordo. A ideia que foi inicialmente defendida por Brubacher (1961, p. 25, *apud* Nogueira 2002, p. 43) e reafirmada por Nogueira é de que o dever de casa fica subentendido no último passo formal do método de instrução⁴⁷ criado por Herbart. A autora (*idem*, p. 44) justifica seu posicionamento explicando que, quando Herbart propõe para a última etapa do processo denominada método ou aplicação⁴⁸ a realização de exercícios para pôr em prática o que se aprendeu, sugere a ideia dos deveres de casa porque “as oportunidades para que a aplicação aconteça estende-se para além da escola, podendo claramente chegar à casa do aluno”.

Compartilho do posicionamento de Nogueira (*ibidem*, p. 44), que entende a realização de tarefas de casa como forma de aplicação do que foi aprendido e aponta Herbart como autor de ideias alusivas ao dever de casa.

No entanto, embora Comênio e Herbart tenham, a meu ver, apresentado ideias que remetem aos deveres de casa, não foram elas originárias desta prática. Existem regras didáticas anteriores a estes autores que insinuam ser ainda mais antiga a prática de levar tarefas escolares para casa.

⁴⁷ O método de instrução criado por Johann Friedrich Herbart contém quatro passos formais - clareza, associação, sistematização e método. No entanto, ao reinterpretar a proposta herbartiana, seus discípulos Tuiskon Ziller (1817-1882) e Wilhelm Rein (1847-1929) desdobraram o momento inicial (clareza) em análise e síntese (Ziller) ou preparação e argumento (Rein), resultando e tornando conhecida a teoria com 5, e não 4 passos. Independente da quantidade de passos a ser considerada, o momento final é o mesmo para todos os autores. (NOGUEIRA, 2000, p. 42-43)

⁴⁸ A nomenclatura varia conforme os autores que a utilizam.

O método pedagógico jesuítico *Ratio Studiorum* é um exemplo disso. O Plano de Estudos da Companhia de Jesus, que ditava o comportamento dos membros da hierarquia educacional jesuítica e indicava o que os mestres deveriam ensinar, estabelecendo regras práticas para serem aplicadas aos colégios, já apresentava indícios de que algumas atividades escolares deveriam ser feitas fora do período de aula.

Ao estabelecer as regras comuns a todos os professores das faculdades superiores, o documento determinava:

12. Repetições em casa - Todos os dias exceto os sábados e dias festivos, designe uma hora de repetição aos nossos escolásticos para que assim se exercitem as inteligências e melhor se esclareçam as dificuldades ocorrentes. (Regra 12 dos professores das faculdades superiores)

Entre as regras destinadas aos escolásticos da Companhia, pode-se destacar:

11. Método do estudo privado - Nas horas marcadas para o estudo privado os que seguem as faculdades superiores releiam em casa os apontamentos da aula curando entendê-los e, uma vez entendidos, formulem a si mesmos as dificuldades, e as resolvam; o que não conseguirem apontem para perguntar ou disputar. (regra 11 dos escolásticos da nossa companhia)

As referências apresentadas indicam que os deveres de casa existem desde que a educação formal se instalou. O tempo presumidamente existente desse tipo de atividade pode constituir um dos indícios que explicam a sua adoção por parte dos professores e sua aceitação por parte dos pais/responsáveis e estudantes de maneira automática e naturalizada, como pôde ser percebido na escola pesquisada. Todos os professores dessa instituição declararam utilizar-se rotineiramente dos deveres de casa como estratégia pedagógica, apresentando justificativas diversas para a adoção de tal prática. Os argumentos por eles declarados podem ser assim compilados: contribuir para a formação de hábitos de estudo; oportunizar aos pais envolver-se com os estudos dos filhos; dar continuidade às atividades de sala de aula; fixar ou memorizar os conteúdos; estimular a autonomia do estudante; auxiliar a aprendizagem e desenvolver a responsabilidade e o compromisso com os estudos.

Todos os motivos declarados pelos docentes colaboradores do estudo para explicar o uso do dever de casa se referem, de alguma maneira, ao trabalho desenvolvido em sala de aula e ao ensino que dele se pressupõe.

A esse respeito, Perrenoud (1995, p. 50, grifos do autor) afirma:

O ensino induz um *trabalho*, um conjunto de *actividades* que, na maioria dos casos, exigem esforços, disciplina e concentração, e mobilizam saberes e um saber-fazer específicos. Este trabalho é muitas vezes imposto pelo professor, e é, por um lado, preparado e planificado fora da sala, e, por outro, improvisado ao sabor das reacções e das iniciativas dos alunos. É a este trabalho, a este conjunto de actividades, que nós fazemos corresponder a noção de *currículo real*.

Ainda segundo o autor (idem, p. 43), o controle sobre o ensino pelo currículo formal é limitado: “[...] o professor realiza um trabalho permanente de reinvenção, de explicitação, de ilustração, de realização, de concretização do currículo formal”. Por esse motivo, a aplicação de um mesmo currículo formal pelos professores não resulta em um mesmo ensino, em um mesmo currículo real.

Os deveres de casa fazem, portanto, parte do currículo real, uma vez que são atividades planejadas e executadas pelos professores de acordo com as especificidades de cada realidade escolar. Ou seja, embora voltadas ao atendimento das determinações previstas no currículo formal, são adaptadas ao meio em que se encontram inseridas, integrando, assim, diferentes formas de ensinar.

Em meio a essa transposição do currículo formal para a prática, que acaba gerando o currículo real, muitas ações são desenvolvidas no ambiente escolar que, mesmo sem estarem explicitamente determinadas, contribuem para aprendizagens sociais que possibilitam a organização e a manutenção da ordem estabelecida. A essas práticas desenvolvidas pelo professor a partir do que é prescrito pela instituição de forma implícita Perrenoud (1995, p. 53, grifo do autor) denomina *currículo escondido*.

Ainda sobre a natureza oculta subjacente aos currículos desenvolvidos nas escolas Apple (2006, p. 81), descreve sua operacionalização como o ensino de princípios e regras

do senso comum que, embora não constem dos fins e objetivos formalmente programados pelos professores, são internalizadas pelos educandos, preparando-os para viver segundo a ordem social existente. A escola se apresenta, segundo esse mesmo autor, como instância que cumpre importante papel nesse sentido uma vez que sua própria organização se estabelece a partir de normas consensuais que são ensinadas/apreendidas com o intuito de se adquirir uma padronização de comportamentos e assegurar a manutenção da hegemonia ideológica das classes mais favorecidas.

Apple (2006, p. 130) aponta a natureza negativa do conflito⁴⁹ difundida pelo ensino do currículo formal como estratégia importante ao triunfo do desenvolvimento do currículo oculto. Assim, uma visão negativa do conflito é disseminada a partir do ensino de padrões já estabelecidos inclusos nos conteúdos escolares, dificultando a problematização dessas aprendizagens, o que em muitos casos conduz à sua legitimação.

Se considerarmos que a prática do dever de casa conduz, como pôde ser evidenciado ao longo do estudo, ao estabelecimento de regras de conduta que influenciam e às vezes impõem formas de organização de espaços e tempos escolares e domiciliares, sem muitas vezes ser questionada, pode-se então assentir que os deveres de casa constituem também parte da natureza oculta dos currículos hoje vivenciados nas instituições educacionais.

Ambos os autores (PERRENOUD, 1995, p. 54; APPLE, 2006, p. 82) discutem a relativa ingenuidade dessas práticas, denunciando certa intencionalidade da escola em promover uma unicidade de aprendizagens socializadoras que atenda aos interesses e expectativas da sociedade, mantendo-a desigual, socialmente e economicamente.

A esse respeito, Perrenoud (1995, p. 56) alerta que

nenhum aspecto da socialização, por mais escondido que esteja, está definitivamente ao abrigo de uma teorização ingénua ou consciente. As ciências da educação e o debate ideológico sobre a escola contribuem para

⁴⁹ Apple (2006, p. 131) defende que o conflito é frequentemente “gerado pela introdução de um paradigma novo e em geral bastante revolucionário que desafia as estruturas básicas de significados previamente aceitos, dividindo em geral a comunidade”.

gradativamente modificarem a representação dos fins e dos efeitos do ensino. A revelação do currículo realmente escondido da escola não conduzirá à sua desaparecimento mas a um debate, por vezes a uma polémica violenta, sobre sua legitimidade e sua eventual consideração nas novas formulações dos objetivos educativos e do currículo formal.

Assim, mesmo ciente das limitações que a possibilidade de evidenciar aspectos ainda latentes do currículo pode oferecer, o presente estudo possibilitou trazer à tona importantes reflexões sobre parte desses aspectos, contribuindo para tornar visíveis alguns efeitos que os deveres de casa como prática avaliativa vêm desencadeando — e, quem sabe, promover um fazer pedagógico mais consciente e voltado a interesses emancipatórios e democráticos.

6. AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM APRENDIZADO EM CONSTRUÇÃO

Aprofundar estudos sobre o dever de casa considerando o contexto avaliativo em que se encontra imerso demanda explicitar a visão de avaliação que alicerçou a análise dos dados levantados no estudo. Distante da ideia de apresentar o assunto sob uma ótica finalística, uma vez que está em constante reelaboração e envolve uma gama de aspectos dificilmente abordáveis em tão curto espaço, o intuito é estabelecer os parâmetros conceituais presentes no tratamento das questões a ele relacionados ao longo do trabalho.

O ato de avaliar ocorre sempre que nos deparamos com algo, alguém ou alguma situação que nos impele a uma apreciação ou julgamento que determine o seu valor. Isto significa que avaliamos e somos avaliados a todo instante. Este mesmo preceito serve ao contexto educativo.

Na escola ou fora dela, os estudantes estão constantemente sendo avaliados, entre outros aspectos, em relação à sua aprendizagem e/ou aos comportamentos que concorrem para que ela se efetive. Portanto, a adoção de práticas avaliativas que favoreçam essa aprendizagem merece especial atenção por parte dos educadores, sejam eles pais, sejam professores.

Sendo a escola o fórum privilegiado de acesso ao saber sistematizado, contribuindo, assim, para o desenvolvimento global dos sujeitos, a avaliação que nela se realiza deve estar canalizada neste sentido. No entanto, práticas avaliativas “cada vez mais estreitas e padronizadas” permanecem ainda bastante presentes em nosso meio educacional (HOFFMANN, 1998, p. 12-13). A esse respeito, vale ressaltar a relação que se estabelece entre essas estratégias de avaliação e a atual forma de organização escolar. Esse entendimento requer mais uma vez um breve retrospecto das origens do ensino escolarizado no Brasil.

A proposta de um *ensino simultâneo*⁵⁰, ainda hoje presente nas escolas, iniciou-se no Brasil em meados do século XIX. Essa sistemática de ensino, “centrado na ação do professor e na atenção simultânea dos alunos” (SILVA, 2008, p. 28), que possibilitou a superação do *ensino individual*⁵¹, indicou uma preocupação inicial quanto ao atendimento de um número maior de alunos em um menor espaço de tempo. Essa especial atenção voltada à extensão da escolarização a uma parcela maior da população se encontra ainda hoje presente em nosso meio social. A democratização do acesso ao ensino público ocorrida desde a década de 1990 em nosso país, quando “grandes investimentos têm sido realizados [...] com o objetivo de ampliar o acesso à educação” (BRASIL, 2009, p. 13), confirmam essa assertiva. No entanto, as políticas públicas que vêm conseguindo colocar o país muito próximo da universalização de oportunidades de ingresso no Ensino Fundamental não se estabelecem com semelhante êxito em relação aos resultados advindos desse processo de escolarização. Segundo Esteban (2002, p. 23),

À medida que o acesso ao sistema escolar se “democratiza” permitindo que crianças oriundas dos segmentos menos favorecidos da sociedade frequentem a escola, cresce o número daqueles que não conseguem responder adequadamente às exigências escolares, constituindo um problema em seu próprio interior.

Sem desmerecer a importância da ampliação de vagas às crianças das classes populares, uma vez que constitui importante iniciativa rumo à conquista de uma verdadeira socialização do saber, vale ressaltar a necessidade de que seja estabelecida uma relação direta entre o ingresso dos indivíduos na instituição escolar e sua oportunidade de acesso ao conhecimento. Ao êxito e/ou insucesso escolar “associamos a avaliação, processo realizado pelos docentes cujo resultado define o sucesso ou o fracasso dos alunos/as na vida escolar” (ESTEBAN, 2002, p. 26). É nesse sentido que a avaliação, pela centralidade que ocupa no processo ensino-aprendizagem, pode ser relacionada à estrutura organizativa das instituições escolares.

⁵⁰ Modalidade de ensino que substituiu o ensino individual, vigente até o final do século XVIII. (SILVA, 2008, p. 26).

⁵¹ Esta modalidade de ensino consistia no atendimento individual aos alunos de uma mesma família, em geral, em sua própria casa (idem).

A homogeneização de tempos e espaços escolares, característica da atual forma de organização escolar e oriunda da necessidade de atendimento a um grande contingente populacional, possivelmente foi um dos motivos que levaram a escola à utilização de formas padronizadas de avaliação. Essa sistemática de avaliação pode constituir um obstáculo ao progresso das aprendizagens, quando desconsidera as individualidades dos sujeitos, estabelecendo padrões mínimos de exigências independentemente de suas condições específicas de aprendizagem. Segundo Hoffmann (*idem*, p. 17), “a busca incansável por padrões de mensuração objetivos e uniformes é um dos maiores entraves a um processo avaliativo em respeito à individualidade do educando”.

Avaliar mediante expectativas homogêneas de aprendizagem pode contribuir para uma visão negativa das diferenças, o que acabaria conduzindo ao individualismo, à competitividade e/ou à formação de um autoconceito originado pelo resultado obtido por meio dessas avaliações, uma vez que “as diferenças entre os alunos são reais e representam diferentes níveis de aprendizagem” (FREITAS, 1995, p. 246).

Hoffmann (1988, p. 24-25) ousou afirmar que

a competitividade na sociedade encontra uma de suas fortes raízes na educação escolar [quando os alunos] muito cedo aprendem a valorizar os que “sabem” e humilhar os que “não sabem”, comparando notas obtidas, negando-lhes ajuda em exercícios e tarefas, escolhendo participar do grupo dos que “sabem mais”. Ideias diferentes de colegas, fórmulas alternativas para resolver um problema, leituras adicionais ao livro texto ou caderno de aula são desprestigiadas por professores e alunos na expectativa das respostas certas e padronizadas.

A avaliação precisa, então, estar revestida pelo compromisso de buscar conhecer as especificidades inerentes a cada estudante, a fim de que o trabalho escolar possa ser canalizado no sentido de atender às suas diferentes necessidades em proveito da edificação de suas aprendizagens. Deve, portanto, considerar a heterogeneidade dos indivíduos, evitando o exercício de uma prática avaliativa que resulte em desiguais chances de sucesso, e garantindo o ensino de qualidade de maneira igualitária e democrática.

Segundo Freitas et al. (2009), para que tal propósito seja alcançado, é necessário que os resultados da avaliação desenvolvida em sala de aula pelo professor sejam

analisados de maneira articulada com os demais níveis da avaliação: a avaliação institucional e a avaliação em larga escala. Os autores (*idem*, p. 9) asseguram que

a avaliação da aprendizagem em sala de aula [...] não pode ser tomada como o único nível existente da avaliação. A desarticulação ou o desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem.

Ainda segundo Freitas et al. (2009, pp. 18, 33 e 34), a avaliação institucional deve ser concebida como ponto de encontro entre a avaliação das aprendizagens e a avaliação externa, possibilitando que o desempenho dos estudantes seja analisado pelo coletivo da escola e assegurando a responsabilização de todos os envolvidos nesse processo. A necessidade de “escolas reflexivas” ao invés do “professor reflexivo” advém da forte influência que o meio social exerce sobre a escola “impondo” funções didáticas e avaliativas dificilmente superáveis de maneira individualizada, uma vez que os fatores impeditivos para a melhoria da qualidade do ensino na escola estão, muitas vezes, fora do âmbito da sala de aula.

A esse respeito, Sordi (2010, p. 27-28) reitera:

Para que a avaliação possa cumprir os fins educativos que dela se espera é mister que ela extrapole as dimensões restritas exclusivamente à aprendizagem dos estudantes e dialogue com as condições objetivas que afetam este trabalho pedagógico assim como as políticas externas de avaliação.

Essa visão ampliada da avaliação, denominada pela autora (*idem*, p. 28) “uma aprendizagem maiúscula da avaliação”, concede aos professores a condição de perceber melhor os limites e as possibilidades de seu trabalho, potencializando seus esforços no sentido de superar possíveis obstáculos. Oportuniza também o envolvimento de pais, estudantes e demais funcionários da escola no desafio de construir e executar uma proposta pedagógica que vise à melhoria da qualidade do ensino por ela oferecido. A participação de toda a comunidade escolar em avaliações do trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito escolar deve, portanto, ser vista como uma oportunidade de repensar e reorganizar ações orientadas pelo compromisso de todos com as aprendizagens dos estudantes.

Mesmo considerando o protagonismo dos diferentes atores que compõem o contexto escolar – funcionários, pais e estudantes – na tarefa de avaliar o trabalho desenvolvido pela instituição, incluindo as oportunidades de aprendizagem que oferece aos estudantes, os próprios autores (FREITAS et al., 2009, p. 34) alertam para a necessidade de não subtrair a importância do professor nesse processo.

A esse respeito, Esteban (2002, p. 99) também adverte quanto à relevância da “atuação docente no processo de avaliação, pois são os professores e professoras que a realizam, sendo o resultado desse processo determinante do sucesso ou fracasso escolar dos alunos e alunas”. Pode-se assim constatar o alto grau de compromisso dos professores na formulação de juízos de valor sobre os estudantes sob sua responsabilidade.

Em relação à avaliação realizada em sala de aula pelo professor, potencializar o seu valor formativo implica centrar esforços no sentido de “favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação” (HADJI, 2001, p. 20). Isso significa que uma prática avaliativa voltada ao êxito do ensino deve estar guiada pelo propósito precípua de contribuir para a construção de saberes pelos estudantes.

Villas Boas (2008, p. 44) alerta para a importância que a avaliação informal ocupa nesse processo. Segundo a autora, as observações, comentários, gestos e olhares de que o aluno é alvo quando em contato com professores e outros educadores costumam “ocupar mais tempo do trabalho escolar do que a avaliação formal (provas, relatórios, exercícios diversos, produção de textos etc)”. Embora distintas, as duas modalidades de avaliação não se encontram dissociadas.

A respeito dessa articulação entre a avaliação formal e a informal, Freitas et al. (2009, p. 29) afirmam que é na informalidade que começa a “ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso”, a partir do tratamento a eles dispensado pelo professor em função dos juízos de valor que formula a seu respeito. Isso significa dizer que a avaliação formal pode terminar confirmando a avaliação informal.

Dessa forma, a “interação [que se estabelece por meio da avaliação informal] pode ser saudável se trazer ações de encorajamento ou ser perniciosa se trazer ações de desencorajamento” (VILLAS BOAS, 2008, p. 43). No caso de uma avaliação que esteja a serviço da inclusão, encorajar os estudantes se faz necessário. A incorporação da ideia equivocada de que as oportunidades são igualmente oferecidas, porém são diferentemente aproveitadas em função de maior ou menor empenho ou competência pessoal, promovida muitas vezes pela avaliação informal negativa, pode constituir para o educando uma condição prévia para sua “eliminação branda ou brutal⁵²” (BOURDIEU & PATRICK, 1998, p. 222) do contexto escolar.

Seja formal, seja informal, a avaliação deve estar lado a lado com as aprendizagens dos estudantes. Nessa direção, Méndez (2002, p. 14, grifos do autor) assevera que

Apenas quando asseguramos a aprendizagem também podemos assegurar a avaliação – a boa avaliação *que forma* – transformada ela mesma em meio de aprendizagem e em expressão de saberes. Só então poderemos falar com propriedade em *avaliação formativa*.

Assim, avaliação e aprendizagem se misturam e se complementam tornando tênue uma distinção entre os dois processos. Para que se efetive no sentido de otimizar as aprendizagens, a avaliação deve ser “necessariamente acompanhada de uma intervenção *diferenciada* com o que isso supõe em termos de meios de ensino [...]”. (PERRENOUD, 1999, p. 15, grifo do autor). Isso significa um diagnóstico acompanhado de uma adaptação, um ajuste, uma modificação do trabalho pedagógico no sentido de garantir o alcance de objetivos educacionais.

Ainda em relação ao redirecionamento das ações pedagógicas pelos professores com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos, gerada pelo processo avaliativo, Hadji (2001, p. 20) assegura ser “a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação

⁵² Bourdieu & Patrick (1998, p. 224) definem a exclusão branda como uma violência que a escola pratica sobre os estudantes que não se ajustam à instituição, mantendo-os em seu interior, mas relegando-os a ramos mais ou menos desvalorizados. Essa sistemática de exclusão se diferencia do abandono propriamente dito do contexto escolar, como acontece no caso da exclusão bruta.

formativa”. Nesse caso, o autor apresenta essa forma de avaliar como uma possibilidade oferecida aos professores que compreendem sua condição de auxiliar os estudantes, situando-a em uma dimensão utópica, ou seja, uma concretude jamais assegurada por consistir em um modelo ideal de avaliação sem “nenhuma regra técnica diretamente aplicável” (HADJI, 2001, p. 22). Perrenoud (1999, p. 78, grifo do autor) também demonstra ser partidário desse mesmo entendimento quando afirma ser “*formativa* toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso [...]”.

Esses posicionamentos colocam a avaliação formativa em um patamar acessível ao professor, desde que comprometido com o progresso equânime de seus alunos. Considerando que “todas as intervenções do professor favorecem supostamente as aprendizagens, ao menos indiretamente, criando ou mantendo condições propícias ao trabalho intelectual e à comunicação” (PERRENOUD, 1999, p. 80), pode-se afirmar que um caminho rumo à avaliação formativa já foi iniciado, tornando-a um aprendizado em construção.

Independentemente da modalidade, dos sujeitos envolvidos ou do âmbito que abrange, a ideia de um processo avaliativo comprometido com propósitos *formativos* voltados à igualdade de oportunidades, tanto de acesso quanto de êxito na construção das aprendizagens, foi a concepção avaliativa que subsidiou as análises das informações coletadas no estudo.

7. O DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E A EMPÍRIA

Este capítulo objetiva apresentar e analisar os dados levantados no trabalho empírico, realizado por meio do exame de registros e orientações legais sobre o dever de casa, de observações na escola onde a pesquisa foi realizada, da aplicação de questionários e da realização de entrevistas e grupo focal com os interlocutores colaboradores do estudo. Vale ressaltar que a análise dessas informações estabeleceu-se a partir de uma relação dialogada com os autores que fundamentaram a pesquisa, auxiliando assim, a compreensão da realidade investigada. Nesse sentido, vale destacar ainda a importância dos estudos realizados junto ao Grupo de Pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico — GEPA, que muito contribuíram para a composição do arcabouço teórico que fundamentou o trabalho investigativo.

Considerando que o dever de casa se confirmou pela pesquisa ser uma prática pedagógica avaliada em diferentes contextos e por diferentes sujeitos, sua análise se efetivou considerando as especificidades do lugar ocupado por cada um dos principais atores nele envolvidos: pais, estudantes e professora da turma investigada, bem como a visão da instituição em que essa turma se encontrava inserida.

7.1 Dever de Casa: A Visão da Escola

Tornou-se hoje bastante comum o uso dos termos “avaliação contínua”, “avaliação processual” ou ainda “avaliação global” para designar a prática avaliativa desenvolvida pelo professor e/ou pela escola. Segundo Freitas et al. (2009, p. 17), se perguntarmos “a um professor de primeira série do Ensino Fundamental como ele conduz o processo de avaliação [...], obteremos a resposta: ‘Eu avalio no dia-a-dia’”. Esse caráter difuso atribuído à avaliação acaba levando o professor a incluir toda e qualquer atividade proposta neste contexto como parte do processo de avaliação ali desenvolvido.

Na escola onde a pesquisa foi realizada, a realidade não se mostrou diferente. Em seu Projeto Político-Pedagógico (2010, p. 22, grifo nosso), consta a avaliação desenvolvida naquela instituição deveria

observar quatro dimensões: diagnóstica, processual contínua, cumulativa e participativa” [devendo ser realizada por meio de] trabalhos e atividades em grupo, entrevistas, reuniões, autoavaliação, relatos orais e escritos, questionários, testes, provas, portfólios e tantos outros instrumentos como pesquisa e relatórios [como] *parte do cotidiano da sala de aula*, visando à reconstrução do conhecimento.

Embora cite algumas atividades que poderiam ser utilizadas como tarefas de casa, o documento não demonstrou incluí-las em sua prática avaliativa, ao restringir as atividades avaliadas ao âmbito de sala de aula. No entanto, não foi esse o contexto observado ao longo da pesquisa. As tarefas escolares foram avaliadas de forma recorrente na escola, sendo esse procedimento considerado importante por todos os professores que ali atuavam. Essa divergência entre o que estava expresso no Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada e a realidade observada pode ser o indicativo de que tenha ocorrido certo distanciamento entre as propostas idealizadas e as ações postas em prática pela instituição escolar.

A esse respeito, Veiga & Araújo (2007, p. 30) lembram que “o compromisso com a ação distingue decisivamente os projetos de sonhos e ilusões; nem os confunde com meros planos, como instrumento técnico para o desenvolvimento das ações projetadas”. O comprometimento com a execução de um projeto, referido pelos autores, passa pela efetiva participação de todos os que nele se encontram envolvidos desde o momento de sua concepção. Considerando que, como será explicitado posteriormente, essa não foi a realidade observada na escola investigada, esse pode ser o motivo que acarretou a dificuldade de concretude de seu planejamento pedagógico.

Em relação às formas como o dever de casa tem sido avaliado, Carvalho (2000b, p.

124-125, tradução nossa)⁵³ afirma que,

aparentemente para minimizar a importância dos exames em nome de uma avaliação formativa ou talvez como meio de buscar recompensar o esforço dos alunos que fazem dever de casa e obtêm baixo desempenho em testes, equilibrando as notas com aqueles que não fazem dever de casa e obtêm altos resultados, o dever de casa começou a constituir parte da nota.

A inclusão do dever de casa nas notas ou conceitos atribuídos aos alunos constatada pela autora parece ser apenas uma das formas utilizadas pelos professores para avaliar o dever de casa. Os estudantes da escola investigada que participaram da pesquisa por meio de entrevistas coletivas declararam que suas professoras avaliavam de formas diferentes essas atividades. Parte desses alunos disse que sua professora fazia isso dando um “visto” (V) ou assinalando “certo” (C) ou “errado” (X) em seus exercícios e/ou corrigindo-os coletivamente. Foi declarado por eles:

Ela pede prá colocar o caderno na carteira. Se tiver errado[o dever] ela bota errado, ela só bota “X”. Quando eu estou com raiva, eu odeio “X”. (aluna do 1º ano de escolaridade)⁵⁴

Quando é dever de casa, ela faz, tipo assim, tem uma sequência de números, [...] aí ela escreve assim [referindo se à escrita no quadro]. As coisas erradas a gente tem que apagar e fazer tudo certo. (aluna do 2º ano de escolaridade)

Ela [a professora] dá um visto em cada caderno e depois corrige no quadro. Mesmo que estiver errado ela dá o visto. (aluna do 4º ano de escolaridade)

Algumas dessas crianças acrescentaram que seus pais eram comunicados por meio de bilhetes quando os deveres de casa não eram realizados. Foi ainda destacado que a reincidência desse fato ocasionava, em alguns casos, sanções que iam desde ficar sem o recreio até a assinatura de uma advertência escrita.

⁵³ “Apparently, to minimize the threat of exams, in the name of formative evaluation, or perhaps as a measure of effort intending to countervail plain momentary performance, homework started being graded” (CARVALHO, 2000b, pp. 124-125).

⁵⁴ Optou-se por esse formato para transcrição de falas dos interlocutores,

Vale ressaltar que, embora não tenham sido observados no decorrer do estudo momentos em que os próprios deveres de casa tenham sido utilizados como punição pela escola investigada, essa possibilidade é assegurada pelo Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (SEDF, p. 36, grifo nosso), que estabelece que o aluno, pelo não cumprimento das normas contidas no documento, pode ser suspenso da escola por, no máximo, três dias letivos *com tarefas escolares*. A associação do dever de casa a comportamentos negativos, incluindo-o nas penalidades atribuídas aos alunos por suas condutas consideradas inadequadas pela escola, pode contribuir para a construção de uma imagem negativa dos deveres de casa, uma vez que passam, assim, a ser concebidos como forma de castigo, e não como meio de avanço em suas aprendizagens.

É importante esclarecer também que o dever de casa não rende apenas punições nessa escola. Uma das professoras dessa instituição (Gorete) afirmou, em uma conversa informal, demonstrando certo orgulho, que os alunos que realizam as tarefas de casa durante todo o bimestre em sua turma são recompensados por ela com uma pequena “*lembrancinha*”.

No que concerne ao enfoque discriminatório presente nesse tipo de prática, vale lembrar a afirmativa formulada por Freitas (1995, p. 209) — a partir da análise de um estudo realizado por Villas Boas (1993) —, na qual o autor adverte que “ações de diferenciação/indiferenciação ocorrem em um contexto de ‘ensino coletivo’ em que a padronização da avaliação e seu caráter público superpõem-se às desigualdades dos ritmos de aprendizagem, num contexto competitivo”.

Assim, ao adotar medidas de punição e/ou premiação de alunos pela realização de tarefas de casa de maneira indistinta, a escola indica desconsiderar a diversidade de meios familiares dos quais essas crianças são parte integrante, o que pode acabar reforçando as desigualdades culturais já existentes entre eles. A tentativa de estimular a realização dos deveres de casa por meio de recompensas pode ainda acentuar o individualismo e a competitividade — procedimentos também característicos de nosso meio social — num campo desigual de oportunidades. Tornam-se, assim, mercedores de incentivo os alunos

que já possuem condições mais apropriadas para o estudo domiciliar. São eles, portanto, duplamente recompensados.

Além disso, o estabelecimento de regras gerais para avaliar os deveres de casa, bem como a exposição pública de seus resultados, tendem a tornar secundários os motivos que levam os alunos a realizá-los ou não. Procedimentos dessa natureza contribuem no sentido de intensificar o “poder” da escola que se coloca em condições de atribuir ao aluno e à sua família a “culpa” pelas dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelos estudantes.

Depoimentos da maioria dos professores da escola investigada ilustram bem essa assertiva. Quando interpelados, por meio do questionário, sobre o não atendimento às suas expectativas ao que se espera dos pais ou responsáveis referente ao acompanhamento dos deveres de casa, os professores colaboradores do estudo declararam:

Interpreto como uma falta de comprometimento da família em relação à escola e sua importância na vida da criança. (professora do 1º ano de escolaridade)

Que não dão valor, encaram como uma tarefa a mais a ser executada e não como parte do processo da aprendizagem. (professora da educação infantil)

Falta de compromisso/responsabilidade da família. (professora do 2º ano de escolaridade)

Falta de interesse da família. (professora do 3º ano de escolaridade)

Vejo que a família está delegando a responsabilidade para a “ESCOLA”, para o professor. (professora do 5º ano de escolaridade)

Falta de compreensão sobre o trabalho que o filho desenvolve na escola. (professora do 5º ano de escolaridade)

Descaso e falta de valorização escolar. (professora do 5º ano de escolaridade)

Quanto aos alunos, os professores declararam esperar deles:

Autonomia e responsabilidade. (professora do 5º ano de escolaridade)

Que eles tenham compromisso e responsabilidade. (professora do 2º ano de escolaridade)

Disposição e visão do dever de casa como um aliado e uma complementação da aprendizagem e não como uma perda de tempo. (professora do 3º ano de escolaridade)

Os conselhos de classe também foram momentos que evidenciaram esse mesmo posicionamento da maioria dos docentes da escola. Embora a participação de pais e estudantes em reuniões de conselho de classe, como já foi dito, seja autorizada legalmente (SEDF, 2009, p. 29), a “presença” desses segmentos nesses espaços limitou-se a ser alvo constante das análises proferidas pelos educadores sobre suas condições (ou falta delas) de aprender – no caso dos alunos – ou de auxiliar os filhos ou dependentes em seu processo de aprendizagem – no que se refere aos pais. Nesse caso, a não realização dos deveres de casa foi, por várias vezes, mencionada como fator dificultador de avanço nos estudos e como falta de autoridade e empenho dos pais.

Em relação aos sujeitos integrantes dos conselhos de classe, Villas Boas (2010, p. 90) informa que “aceitar que pais e estudantes interfiram em espaços pedagógicos requer que a escola reveja normas, valores, atitudes e estruturas de poder que definem as relações sociais e que já estão postas pela sociedade”. Reflexões nesse sentido não são ainda presentes nessa escola. Perde-se, assim, a oportunidade de contar com as prováveis contribuições que diferenciadas visões poderiam oferecer ao progresso dos estudantes e mantêm-se as condições de estabelecer unidirecionalmente a responsabilidade pelos insucessos dos estudantes.

A respeito da relação estabelecida entre a avaliação do desempenho dos estudantes e de suas respectivas famílias por meio do acompanhamento e incentivo que dedicam às tarefas de casa, Carvalho (2000a, p. 151) assegura que

Uma implicação perversa do dever de casa é que a avaliação do aluno corresponde à avaliação do desempenho dos pais, já que a escola requer o seu apoio. Ora, a missão da escola democrática é precisamente compensar o peso desigual das condições familiares, impedindo que estas repercutam sobre as condições de aprendizagem e, principalmente, sobre a avaliação dos alunos. Portanto, na medida em que afeta direta ou indiretamente a aprendizagem e a avaliação do aluno, a política do dever de casa consagra a iniquidade educacional.

Assim, ao possibilitar que a avaliação escolar seja influenciada pelas condições familiares dos estudantes, como parece ser o caso da escola investigada, os deveres de casa tendem mais a acentuar suas desigualdades sociais do que fornecer indícios que possibilitem aos professores atenuar essas discrepâncias por meio do atendimento às necessidades individuais de aprendizagens dos educandos, como seria característico de uma avaliação formativa.

Embora esteja registrado no Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada (2010, p. 23) o propósito de uma prática avaliativa que vise “ser parte do processo de formação do educando e do educador como elemento de organização da prática pedagógica”, os encaminhamentos deliberados a partir das discussões realizadas pelo colegiado da escola investigada não incluíram medidas de revisão do trabalho pedagógico por ela realizado, no âmbito da instituição ou de sala de aula. A inserção de análises sobre o trabalho que desenvolve no espaço do conselho de classe, procedimento característico de uma avaliação com fins educativos, indicaria, por parte da escola, o intuito de redirecionar suas ações visando promover as aprendizagens de todos os estudantes, cumprindo assim sua função democratizadora do ensino.

Sobre esse assunto é mais uma vez Villas Boas (2010, p. 99) quem esclarece:

A consolidação do conselho de classe como um momento rico de discussão que promova a transformação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, das práticas avaliativas, depende ainda do desenvolvimento de uma cultura de reflexão acerca da avaliação praticada na escola.

Considerando ter sido a primeira experiência de realização de conselhos de classe ao longo do ano letivo nessa escola, como informou a supervisora pedagógica, e terem esses encontros sido posteriormente avaliados de forma positiva pelos professores, demonstram ser significativas as chances de que a necessidade dessas reflexões se evidencie brevemente no grupo.

Ainda sobre o compromisso do professor com uma prática avaliativa que tenha “a finalidade de orientar a inclusão e o *acesso contínuo de todos a todos os conteúdos*”

(FREITAS et al., 2009, p. 17, grifo dos autores) por meio de uma constante reelaboração de seu fazer pedagógico com vistas a atender as condições específicas de aprendizagem dos educandos, Hoffman (2005, p. 18) reitera:

os professores não são ‘culpados’ pelos resultados obtidos pelos alunos, mas são, sim, responsáveis. Serão, entretanto, culpados se não forem comprometidos no sentido de buscarem o seu aperfeiçoamento e se não preservarem a sensibilidade ao lidar com a complexidade do processo.

Avaliar considerando a desigualdade de condições sociais dos estudantes, auxiliando-os quanto à superação de possíveis obstáculos advindos do meio em que vivem, constitui, portanto, parte da sensibilidade necessária ao docente ressaltada pela autora. No entanto, o dever de casa não parece ser sempre avaliado dessa forma pela escola investigada, como indicam as análises anteriores e a seguir.

Uma das professoras que trabalhavam nessa instituição (Beatriz), que considera ser o dever de casa o principal elo entre a escola e a família, declarou: *“Para alguns alunos o dever de casa faz diferença, para outros não. Enquanto tiver um só aluno aprendendo com o dever de casa, eu o considero válido”*.

No entanto, quando perguntei se ela conseguia perceber que os alunos que fazem o dever de casa aprendem mais, ela me disse que eram justamente os alunos que não apresentavam dificuldades de aprendizagem que realizavam os deveres de casa.

Nesse caso, o *diferencial na aprendizagem* favorecido pelos deveres de casa demonstra mais uma vez estar contribuindo para acentuar ainda mais as desigualdades de condições de acesso ao conhecimento entre os estudantes dessa turma, quando beneficia especialmente aqueles que menos precisam deles.

Embora uma relação direta entre os deveres de casa e as aprendizagens dos estudantes faça parte do discurso da professora Beatriz, assim como de um grupo representativo de docentes da escola onde foi realizado o estudo, depoimentos coletados e apresentados a seguir evidenciaram não ser assim tão óbvia essa relação.

Uma professora (Kamila) que se dizia bastante rigorosa em relação aos deveres de casa afirmou ter apenas um aluno que costumava não realizá-los com frequência. Perguntei a ela como era a aprendizagem dessa criança e ela afirmou ser “*um dos melhores alunos da turma em termos de aprendizagem. Ele não faz dever de casa justamente porque já se sente o ‘bambambã’ e considera desnecessário fazer o dever de casa*”.

Em uma coordenação pedagógica coletiva, outra professora (Salete) de uma turma de 5º ano de escolaridade da escola investigada reclamou de uma aluna que não havia feito o dever de casa doze vezes ao longo de um bimestre. Todos os presentes consideraram uma situação que precisava ser revista, inclusive a diretora da escola, que pediu à professora Salete que encaminhasse o responsável pela estudante à sala da direção para uma conversa. Quando questionada sobre a aprendizagem dessa aluna, Salete afirmou que era muito boa. Perguntei por que então ela fazia tanta questão que a aluna realizasse as tarefas de casa. Ela respondeu que era em função do hábito de estudo que a realização do dever de casa desenvolveria. Salete justificou seu argumento declarando:

Já expliquei a ela: olha, no ano que vem seus professores não vão estar preocupados em olhar suas tarefas de casa... eles terão apenas 50 minutos de aula. Não dá tempo de trabalhar todo o conteúdo. Se você não tiver o hábito de estudar, não conseguirá se sair bem.

Nesse caso, o dever de casa demonstra estar sendo utilizado muito mais como uma maneira de treinar o aluno para um possível êxito em anos escolares futuros do que para a construção de aprendizagens atuais. Perrenoud (1995, p. 63, grifo do autor) se refere a esse “preparo” do aluno pela escola quando afirma que na *cultura escolar* não há uma demarcação clara entre a *cultura a ensinar* e a *cultura da organização* da escola. Ainda segundo esse autor (idem),

o que os alunos devem aprender, em função dos objectivos gerais do ensino, engloba em parte aquilo que devem aprender para desempenharem durante nove anos ou mais o seu papel na organização escolar, para aí desempenharem convenientemente o seu “ofício”.

Dessa forma, a avaliação proferida pela professora Salete em relação aos deveres de casa não realizados pela estudante aparenta estar associada de forma mais incisiva à

necessidade de interiorização de condutas organizativas, características da escola e de fora dela, do que propriamente à garantia de acesso aos conhecimentos. Fazem parte, portanto, do “ofício” que os estudantes precisam aprender para desempenhar bem sua função em meio a uma organização, no caso, da escolar e posteriormente no meio social.

Ainda em relação ao preparo do aluno para atuar em sociedade, o uso do dever de casa foi justificado pela professora Gorete como uma maneira de intensificar as chances dos estudantes para competir com alunos de escolas particulares, consideradas por ela de superior qualidade. A professora assentiu: *“Não tenho dó de pai não. Mando deveres de casa inclusive aos finais de semana. Boas escolas como a Exclusiva⁵⁵ mandam deveres de casa todos os dias, inclusive aos finais de semana”*.

Gorete disse ainda ter sido questionada pelos pais em uma reunião quanto à severidade dessa prática, ao que ela se defendeu dizendo que estava preparando os filhos deles para concorrer com crianças que estavam saindo da escola Exclusiva, por isso não tinha dó de passar tarefas de casa, pois acreditava que *“quanto mais os alunos exercitam, mais eles aprendem”*.

Embora demonstre boa intenção ao declarar fazer uso, aparentemente em grande quantidade, do dever de casa com o intuito de que seus alunos se preparem para competir em condições de igualdade com os estudantes das escolas particulares, a professora Gorete pode estar contribuindo para levar seus alunos e os responsáveis por eles a uma “relação utilitarista com o saber” (PERRENOUD, 1995, p. 81). O autor (idem, p. 82) afirma que “para a maior parte dos alunos e das famílias o domínio de saberes e do saber-fazer escolares é definido, antes de tudo, como um ‘passaporte para o emprego’ e um garante do sucesso social”. Essa assertiva se evidenciou nesse estudo também em relação a grande parcela de professores da escola pesquisada, demonstrando que, mais que um enriquecimento pessoal presente, o conhecimento pode muitas vezes constituir uma promessa para o futuro.

⁵⁵ Nome fictício de uma conhecida escola particular da cidade de Taguatinga.

Além disso, com esse procedimento, Gorete pode ter, desde já, iniciado um processo competitivo e excludente em sua turma, visto que nem todos os estudantes possuem condições similares para a construção de aprendizagens e, em consequência, para a realização dos deveres de casa. As influências de uma sociedade capitalista, que segrega os indivíduos segundo suas condições sociais, podem ser percebidas nessa situação. A ascensão ao mercado de trabalho por meio de processos seletivos aparentemente imparciais, mas em parte responsável pela manutenção dos indivíduos divididos em classes sociais segundo suas condições econômicas, acaba levando muitas vezes a educação escolar a constituir um estágio inicial e preparatório para a vivência desse processo. Segundo Apple (2006, p. 82), as escolas fazem “o que se espera que façam, pelo menos em termos de proporcionar, ainda que não muito bem, disposições e propensões ‘funcionais’ para a vida futura em uma ordem social e econômica complexa e estratificada”. A ideologia do esforço pessoal para explicar a diferença entre o bem-sucedido ou não (FREITAS et al., 2009, p. 19), de que a professora indica ser partidária, pela forma como declarou fazer uso das tarefas de casa, pode acabar contribuindo para um processo de exclusão dos estudantes menos favorecidos socialmente e conduzindo à aceitação tácita dessa forma de organização da sociedade.

Quanto à maior aprendizagem dos estudantes relacionada a uma maior quantidade de exercícios realizados em casa, sugerida também pela professora Gorete, Nogueira (2002, p. 59) nos lembra que o

excesso de tarefas de casa pode gerar, e tem gerado, alunos ignorantes. Para a maioria dos alunos, a TC⁵⁶ é mecânica, rotineira, cansativa, mero cumprimento de uma obrigação escolar, não acrescentando nada em termos de aprendizagem. Assemelha-se mais a um trabalho braçal, pelo acúmulo de tarefas que precisam ser executadas a tempo e a contento.

Assim, contribuir para a aprendizagem dos estudantes por meio das tarefas de casa não só se encontra desassociada de uma quantidade excessiva delas como também implica a seleção de atividades que possam “despertar no aluno o interesse pela proposição de alternativas e pela busca de soluções” (NOGUEIRA, 2002, p. 60).

⁵⁶ Tarefa de casa.

Ao afirmar não ter pena dos pais ao enviar tarefas para fazer em casa nos finais de semana, Gorete demonstra contar com eles para sua realização. Essa mesma professora reiterou essa afirmativa quando, em uma coordenação pedagógica, mostrou-me uma atividade que ela estava utilizando com seus alunos, “copiada” da escola Exclusiva. Tratava-se de um texto que os alunos levavam para ler em casa. Junto ao texto havia um quadro contendo aspectos que deveriam ser considerados pelos pais no momento de avaliar a leitura dos filhos. Perguntei sobre os casos dos alunos cujos pais não sabiam ler e a professora Gorete me disse que na reunião de pais, quando ela explicou essa atividade, não foram identificados pais analfabetos. Mas acrescentou que, caso houvesse, sempre haveria em casa alguém que poderia fazer essa avaliação: um irmão, uma tia, etc.

Ao atribuir ao pai ou a qualquer outra pessoa a tarefa de avaliar o estudante sob sua responsabilidade, Gorete acaba delegando a terceiros uma função que lhe é inerente, como professora dessa criança. Referente a essa atitude, Enguita (1991, p. 44) nos esclarece que os profissionais têm um campo exclusivo, geralmente reconhecido e protegido pelo Estado, o que os defende da intrusão e da competência alheia. No entanto, esse mesmo autor (idem, p. 45) assevera que

O docente tem um campo demarcado parcialmente. A lei não permite a outras pessoas avaliar e certificar os conhecimentos dos alunos, mas tampouco outorga aos professores dos diferentes níveis, exclusivamente, a capacidade de ensinar: juntamente com o ensino regular, há plena liberdade para o ensino informal; ao contrário, não poderíamos encontrar, por mais que buscássemos, uma medicina ou uma advocacia não regulamentadas.

Dessa forma, a professora Gorete tende, com sua atitude, a contribuir para a desqualificação do profissional docente, uma vez que demonstra entender que qualquer outra pessoa, independente de sua ocupação ou profissão, está capacitada a exercer o seu papel de ensinar e avaliar as aprendizagens dos estudantes.

Além disso, Perrenoud (1995, p. 156) nos lembra que “os pais não são responsáveis pelo trabalho que os filhos têm de fazer em casa”. Segundo o autor (idem), os pais devem ser bem esclarecidos de que esse é um assunto a ser tratado pelo professor e pela turma.

Práticas de conotação inclusiva também foram declaradas por professoras dessa escola. Duas das docentes (Alba e Cíntia) que responderam ao questionário disseram utilizar o dever de casa com o objetivo de identificar necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes e intervir adequadamente no sentido de favorecê-las. Foi declarado por uma delas (Alba): *“as questões que não foram resolvidas servem como elemento de reflexão sobre as intervenções a serem realizadas pelo professor”*. Cíntia estendeu essa possibilidade ao próprio aluno, indicando o uso do dever de cada como uma atividade de metacognição, afirmando: *“ao realizar as atividades propostas para casa o aluno reflete sobre o que aprendeu, sobre o que consegue fazer sozinho”*. Hadji (2001, p. 103) define o termo metacognição como *“um processo mental interno pelo qual um sujeito toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva”*. Independentemente do alcance dos objetivos pretendidos pelas professoras, o propósito de acompanhamento das aprendizagens dos alunos auxiliado pelo uso de tarefas de casa, seja por elas mesmas, seja pelos próprios estudantes, pressupõe a seleção de atividades que as crianças consigam realizar sem a ajuda de terceiros. Uma dessas docentes (Cíntia) declarou inclusive usar tarefas de casa diferenciadas *“de acordo com os níveis de aprendizagem (por grupos)”*, a fim de possibilitar sua realização de forma autônoma pelos alunos. No entanto, essa práticas não foram, em nenhum dos encontros pedagógicos observados, socializada com os demais professores da escola, o que favoreceria sua adoção pelo coletivo da escola.

De uma maneira geral, a avaliação do dever de casa na escola pesquisada pode ser analisada considerando-se o *“tripé avaliativo”* apontado por Freitas (1995, p. 224). Baseado em estudos realizados (FREITAS, 1991; SOBIERAJSKI, 1992; VILLAS BOAS, 1993; SORDI, 1993; PINTO, 1994; FREITAS 1995; CAMARGO, 1996; ESCOBAR, 1997; GODOI, 1997; BERTAGNA, 1997; MALAVASI, 2000; GODOI, 2000), Freitas (2002, p. 314) assegura que a avaliação pode ser vista apoiada em três práticas diferentes, que se efetivam de forma articulada: avaliação instrucional, comportamental e de atitudes e valores. Quando as professoras declararam avaliar o dever de casa, coletiva ou individualmente, seja no caderno, seja no livro, seja na folha de exercícios, evidencia-se com primazia uma avaliação com o foco nas aprendizagens. No entanto, ao tentar impor condutas por meio de medidas como suspensão do recreio ou comunicação aos pais, a

avaliação está voltada para o controle disciplinar dos estudantes. As atitudes e os valores dos alunos também aparentam terem sido influenciados quando parte deles foi premiada por manter sempre em dia as tarefas de casa ou quando foram estimulados ao estudo visando adquirir condições para competir por um *status* social.

Ainda considerando as ideias de Freitas (1995, p. 225, grifo do autor), “é sobre esse tripé que se ergue o poder do professor no interior da sala de aula e se dá sustentação interna à atual organização do trabalho pedagógico da escola”. Seja de forma punitiva ou não, a avaliação do dever de casa foi uma constante na escola pesquisada, possibilitando a ela estender seu “poder” para além de suas dependências, por meio do disciplinamento da família que muitas vezes a avaliação desenvolvida pela escola impõe, especialmente quando os deveres de casa se constituem parte desse processo avaliativo (CARVALHO, 2004, p. 95).

Embora não tenha havido declarações dos professores quanto à prática de atribuição de notas ou conceitos aos deveres de casa, vale lembrar o poder das avaliações informais assinalado por Freitas (2002, p. 317), quando assegura que esse modo de avaliar pode levar o aluno a uma “internalização da exclusão”, ou seja, mesmo permanecendo na escola, ele não consegue aprender.

Assim, as avaliações negativas do desempenho de alunos e pais tomando como referência o pouco compromisso com as tarefas de casa e as ações de disciplinamento realizadas por meio delas, como foi percebido na escola, podem conduzir ao insucesso de muitos estudantes tanto quanto menções, notas ou conceitos insatisfatórios. Esteban (2002, p. 108) confirma tal assertiva afirmando “a violência simbólica, menos perceptível, dificulta que o sujeito identifique o agressor, o que contribui para que ele vá internalizando um forte sentimento de inferioridade e culpa por seu fracasso, por suas impossibilidades”.

Compreender como o dever de casa costuma ser avaliado no âmbito da escola mostrou-se relevante pela oportunidade de obter uma visão mais ampliada a respeito do trabalho que desenvolve, podendo relacioná-la à realidade da sala de aula investigada. No entanto, pela importância atribuída pela escola às famílias dos estudantes no

acompanhamento dos estudos por meio do dever de casa, faz-se necessária uma abordagem sobre as relações estabelecidas entre essas duas instâncias no contexto investigado, o que será explicitado a seguir.

7.1.1 A escola e as famílias: relações

Assim como aconteceu nos conselhos de classe, em outros importantes momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido pela escola pesquisada, a participação dos estudantes e de suas respectivas famílias esteve limitada aos condicionantes, nem sempre democráticos, estabelecidos pela instituição escolar, a começar, já foi mencionado, pela própria elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

Dos vinte e um objetivos específicos explicitados no Projeto Político-Pedagógico da escola (2010, p. 11), seis deles⁵⁷ referem-se de alguma forma ao envolvimento dos pais nas atividades da escola. Nesse mesmo documento (2010, p. 7), consta ainda a afirmativa de que sua construção incluiu a participação dos responsáveis pelos estudantes por meio da aplicação de questionários.

Quando interpelada sobre esses questionários, a vice-diretora informou tratar-se de instrumentos preenchidos pelos pais à época do período anterior de gestão dessa mesma equipe de direção na escola (de 2006 a 2007). Em relação a essa forma de participação dos pais, vale lembrar Veiga & Araújo (2007, p. 31), quando propugnam que “o projeto político-pedagógico significa uma intervenção no presente visando o futuro”. Complementam afirmando não se tratar de “uma negação do passado, mas uma compreensão dele pelas suas determinações presentes, porém visando o futuro”. A produção de um projeto político não deve, portanto, considerar dados desatualizados não

⁵⁷ Promover participação dos pais na escola; tornar eficiente a comunicação entre comunidade e escola; planejar coletivamente atividades culturais, desportivas, religiosas, festivas e pedagógicas, envolvendo representante de todos os segmentos; promover avaliações institucionais periódicas envolvendo toda comunidade escolar; garantir a participação da comunidade na escola, fortalecendo os vínculos, e envolver ativamente o Conselho Escolar nas discussões pedagógicas na escola.

só pelas demandas educacionais que estão sempre se renovando, mas pela própria comunidade escolar, que também se diferencia quanto à sua composição, concepções e expectativas.

A vice-diretora informou ainda que a participação das famílias se havia efetivado também por meio de sugestões coletadas nas reuniões em que eles participaram. Nesse caso, ela não especificou se essas sugestões haviam sido coletadas em reuniões realizadas na gestão anterior ou na atual, uma vez que até o momento da redação do Projeto Político-Pedagógico só havia sido realizada uma reunião com os pais/responsáveis e nela não foi possível observar momentos coletivos destinados especificamente a ouvir e discutir suas opiniões. Ainda a esse respeito, Freitas et al. (2009, p. 34) nos asseguram que a sustentação de projetos políticos pedagógicos depende

do concurso dos múltiplos atores sociais envolvidos com um projeto de formação. Para isso, estes atores devem se encontrar em espaços/tempo que favoreçam a livre expressão de suas idéias, propiciando-lhe condições para um diálogo plural, no qual a linguagem crie formas de inteligibilidade.

Essa sistemática de envolvimento refere-se não só aos momentos de elaboração mas também de avaliação do Projeto Político-Pedagógico, ou seja, nos espaços de reflexão e discussão sobre o trabalho desenvolvido pela instituição.

No dia que a escola se reuniu com essa finalidade, ou seja, para realização da avaliação institucional, os pais/responsáveis e alunos estiveram presentes em horário distinto dos demais segmentos da escola. Também nesse momento não tiveram a oportunidade de debater junto aos funcionários da escola questões que pudessem favorecer a melhoria da qualidade do ensino que oferecido pela instituição. Como já explicitado, pais e estudantes foram “ouvidos” por meio do preenchimento de questionários.

Tendo em vista ser a escola um espaço de vivências democráticas, para que a tomada de decisões acerca do trabalho educativo se desenvolva de forma colaborativa é possível supor que o olhar e a voz dos pais/responsáveis e dos estudantes devam constituir

parte da (re)organização da escola. A esse respeito, Pereira (2009, p. 201, grifos da autora) alude que

A criação de espaços, situações para o exercício da democracia passa pela compreensão de uma escola que, mais do que proclamar um discurso coletivo, constitui-se dia a dia em um espaço *da e para* a coletividade. Espaço esse que é pensado, gestado e concretizado a partir do posicionamento concepções e falas de todos seus sujeitos.

Portanto, o envolvimento dos pais e estudantes na construção do trabalho escolar deve ir além do registro de suas opiniões e do conhecimento dos resultados advindos de uma tabulação desses pareceres. Essa participação pressupõe “uma opção política clara de devolver aos atores da escola a condução do processo” (SORDI, 2009, p. 39), ou seja, a escola deve deixar clara, a partir de suas ações, a intencionalidade de envolver os alunos e seus responsáveis nas decisões quanto aos rumos a serem percorridos pela escola na condução de seus trabalhos.

Mesmo considerando insuficientes as práticas adotadas pela escola investigada para o envolvimento de pais e alunos nas reflexões sobre o trabalho que desenvolve, vale ressaltar que a avaliação institucional aparentou estar intencionalmente imbuída do propósito de encontrar caminhos rumo ao aperfeiçoamento das ações exercidas pelo estabelecimento de ensino. A preocupação demonstrada pelos membros da direção da escola quanto ao preparo dos materiais e ambientes para a realização desse momento demonstraram esse intento. A esse respeito vale lembrar mais uma vez Sordi (2009, p. 101, grifo nosso), que nos ensina: “o uso da avaliação a serviço da aprendizagem nos libertará a todos do medo de errar. *Aliás, quando a questão é melhorar a qualidade da educação básica não há erro maior do que não tentar.*”

Além disso, a escola promoveu ainda tentativas de aproximação com as famílias por meio de palestras quinzenais, oferecidas de forma especial aos pais/responsáveis. Porém, o decrescente número de pais e a inexpressiva parcela dos demais segmentos da comunidade escolar participantes desses momentos indicam ter havido falhas relacionadas à sua própria organização. A definição de dias, horários, temas, dinâmica de estudo não contaram com a participação dos maiores interessados, ou seja, os próprios responsáveis.

Quando questionada sobre a escolha do dia e horário para a realização das palestras, a diretora da escola justificou ser o dia mais adequado em função da disponibilidade dos membros da direção para estarem presentes ao encontro. Nesse sentido, Dalben & Sordi (2009, p. 161) assevera que “para aumentar a participação é necessário superar a dificuldade em sincronizar a disponibilidade dos horários das pessoas que compõem a comunidade escolar (interna e externa). Eis uma das mais essenciais ações dos gestores escolares nesse processo”. Nesse caso, obter uma maior quantidade de pessoas nessas palestras passa por um agendamento que priorize a disponibilidade de tempo de todos os segmentos envolvidos nesse processo, principalmente dos pais a quem esses momentos eram particularmente destinados.

Em relação à escolha dos temas das palestras, vale lembrar um episódio observado em uma delas que auxilia a análise da organização desses encontros. Ao final da 5ª palestra observada, cujo tema era “Africanidades”, a diretora finalizou agradecendo aos participantes a presença — o total de responsáveis presentes era quatro, sendo dois homens e duas mulheres — e anunciando um novo encontro, que daria continuidade ao mesmo assunto.

A esse respeito, Dalben & Sordi (2009, p. 159) informam que

para a consolidação da participação da comunidade é preciso considerar o modo como as pessoas pensam e agem; por isso, são observadas duas dimensões nesse condicionante: a visão da escola a respeito da comunidade e o reconhecimento de sua própria concepção de participação popular.

Essas duas dimensões envolvem, segundo os autores, a necessidade de perceber a capacidade da comunidade escolar em envolver-se em ações decisivas do encaminhamento dos trabalhos da escola sem a necessidade de ser guiada ou tutelada nessa direção. Assim, a seleção dos temas abordados nas palestras, bem como sua dinâmica de realização e o seu agendamento, pressupõem estratégias que vão além da coleta de opiniões da comunidade escolar em um caderno de registros, como aconteceu nos encontros. Envolve ainda sua efetiva participação desde o planejamento dos encontros, possibilitando um maior atendimento às suas necessidades e interesses e tornando-os corresponsáveis nesse processo.

É importante ainda ressaltar que não houve também a observação de momentos de reivindicação dessa participação por parte de nenhum dos segmentos da comunidade escolar, indicando assim existir certo conformismo e acomodação a essa situação.

Assim, um contato mais efetivo da escola com grande parte dos pais dos estudantes limitou-se às reuniões bimestrais. Mesmo nesses momentos, houve situações em que até mesmo o discurso da diretora da escola aparentou dubiedade quanto às suas intenções/ações. No momento inicial da primeira reunião do ano letivo, a diretora explicou que podia parecer incoerente dizer aos pais “*preciso de vocês na escola*” e, ao mesmo tempo, colocar na entrada do prédio uma placa impedindo-os de entrar em seu interior, mas que na verdade esse tipo de atitude visava a uma melhor organização do ambiente escolar.

Exemplificou sua argumentação citando situações em que os pais haviam sido invasivos, tais como: entrando em sala de aula, olhando pela janela, etc. A diretora acrescentou ainda: “*Queremos ser parceiros e não inimigos*”.

Quanto à participação dos pais na escola requerida pela diretora, vale lembrar as reflexões de Sá (2001, p. 70) sobre o termo “participação”. Se ele assume, por um lado, uma “dimensão apelativa” e um significado positivo, por outro o caráter difuso e ambíguo que o caracteriza em muitas situações acaba favorecendo o seu uso como estratégia de gestão.

Destarte, solicitar a presença e a parceria dos pais com a escola, ao mesmo tempo em que procedimentos são adotados para mantê-los afastados até mesmo de sua estrutura física indica uma concepção de participação limitada às contribuições que podem oferecer e, em geral, de acordo com as orientações e regras estabelecidas pela escola.

Dada a estreita relação entre a organização do trabalho da escola e de sala de aula discutida por Freitas (2009), conhecer a estrutura organizativa da instituição estudada — incluindo suas relações com as famílias dos estudantes — foi importante para a análise dos dados apresentados a seguir, levantados no principal local onde se realizou a pesquisa: a sala de aula.

7.2 Dever de Casa: O Que Pensam os Alunos

Segundo Perrenoud (1995, p. 90), “família e escola são duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada”. No centro dessa relação se encontra o aluno, que por meio dos deveres de casa, se torna o *go-between* (idem) entre pais e professores, passando a ser alvo de pressões e expectativas advindas de cada um deles ou de outros representantes desses segmentos.

Talvez essa seja uma das explicações que justifique o decrescente gosto pelo dever de casa manifestado pelos alunos da escola onde foi realizado o estudo. A necessidade de uma investigação nesse sentido partiu de uma visão inicial obtida a partir dos alunos da turma da professora Nina. Dos trinta e dois alunos estudantes dessa classe, quinze declararam em uma primeira consulta não gostar de tarefas de casa. Considerando que, do total de alunos da turma, cinco deles (Ygor, William, Ruth, Sandro e Laís) não realizavam as tarefas de casa com regularidade e que, dessas cinco crianças, três (Ygor, Sandro e Laís) afirmaram durante todo o tempo de realização da pesquisa gostar dessas atividades, parece haver certo consenso de que um “bom aluno” deve demonstrar prazer na realização de atividades escolares. Essa afirmativa pôde ser comprovada também pelas atitudes de algumas crianças que diziam gostar de fazer tarefas escolares em casa, mas vibravam quando a professora anunciava que não iria mandar tarefa para casa. Um deles (Tadeu) fazia isso dizendo: “*Oba! Hoje é um dia de sorte!*”.

Vale ressaltar que essa divisão de opiniões quanto ao gosto pelo dever de casa modificou-se no decorrer da pesquisa. À medida que se sentiram mais confiantes em expressar suas opiniões, algumas crianças que inicialmente afirmaram gostar de realizar tarefas escolares em casa começaram a relativizar suas opiniões, revelando em algumas conversas particulares gostar “*um pouco*”, “*às vezes*” ou “*mais ou menos*” do dever de casa.

No entanto, a quantidade inicial de opiniões desfavoráveis ao dever de casa declarada pelos alunos da turma onde se efetivou a pesquisa foi considerada expressiva e

motivou a busca de maior aprofundamento a esse respeito. Por se tratar de uma turma do 3º ano de escolaridade, período escolar intermediário dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e por haver nela estudantes com opiniões tão divididas quanto ao gosto pelo dever de casa, a necessidade de uma investigação junto a alunos dos demais períodos escolares se fez presente, a fim de se verificar uma possível relação entre essas duas variáveis. Os depoimentos dos estudantes consultados confirmaram essa conjectura:

Eu gosto de dever de casa porque eu gosto de aprender. Aprender é a pessoa ficar mais alegre. (aluna do 1º ano de escolaridade)

De vez em quando eu tenho preguiça. [...] Quando tem que recortar um monte de palavras eu fico cansado. (aluno do 2º ano de escolaridade)

Eu gosto mais ou menos. [pergunta: Mais pra mais ou mais pra menos?] Mais pra menos. (William - aluno do 3º ano de escolaridade da turma da professora Nina)

Não gosto do dever de casa porque a gente já estuda 3, 4, 5 horas de manhã na escola. De tarde? Ah, de tarde a gente tem mais é que ser feliz. (aluna do 4º ano de escolaridade)

Eu acho injusto o dever de casa porque a gente já fica na escola tendo que estudar a mesma coisa e em casa também. [...] Em casa a criança tem que brincar. Se ela não brincar em casa, ela vai brincar na escola. (aluna do 5º ano de escolaridade)

Essas declarações ilustram o posicionamento da maioria dos alunos ouvidos em cada grupo de alunos entrevistados. Dessa forma, o gosto pelo dever de casa demonstrado pelas crianças evidenciou-se inversamente proporcional ao seu avanço nos anos escolares. Os desenhos produzidos pelos alunos da professora Nina que participaram da técnica projetiva indicam que esses posicionamentos podem estar associados ao gosto que os estudantes possuem pela própria escola.

Partindo de uma conversa informal com treze crianças da turma pesquisada, foi solicitado a elas que tentassem expressar, por meio de desenhos, suas percepções sobre a realização de tarefas de casa. Dos treze desenhos produzidos pelos alunos que se dispuseram a colaborar nesse trabalho, dez retrataram o ambiente escolar.

Figura 1: Desenhos produzidos pelos alunos a partir da técnica projetiva



Autores dos desenhos: 1- Fabíola 2- Rebeca 3- Vera 4- Núbia

Segundo análise desses desenhos, realizada pelo orientador da escola e colaborador do estudo

quando aparece o desenho da escola, dá pra assentir que o dever de casa é uma extensão da escola. Para as crianças pequenas, há um pensamento mágico. O que isso quer dizer? Mesmo que a professora não esteja fisicamente presente, existe o pensamento mágico de que a professora sabe o que eu estou fazendo ou não estou fazendo. [...] E a professora tem uma força de coerção muito forte. [...] Por isso essa extensão da escola. [...] As crianças que fizeram o desenho da escola na sequência do dever [de casa] são aquelas para quem a professora — hipótese inicial — tem uma grande força coercitiva, mesmo não estando presente. Então, é a continuidade.

Mesmo considerando a subjetividade presente na interpretação dos desenhos infantis que dissipa qualquer explicação dogmática (DI LEO, 1985, p. 12), mesmo quando auxiliada por um estudioso da área (como foi nesse caso), a análise dos desenhos realizada pelo orientador da escola sugere a existência de uma relação estabelecida pelos estudantes

entre os deveres de casa e a escola e, em consequência, uma associação quanto ao gosto que possuem por cada um deles.

Essa relação pôde ser evidenciada também pelas declarações dos estudantes nos textos que produziram, a partir de afirmativas como: *“Eu penso que a minha casa é uma escola e eu também penso que a minha professora é a minha mãe”* (Roger) ou, ainda, *“Pra mim é como estudar em casa e acho também que é como fazer na sala de aula”* (Jane). Dessa forma, escola e dever de casa parecem confundir-se, podendo despertar nos estudantes sentimentos semelhantes.

A respeito da atração dos alunos pela escola, Pistrak (2000, p. 177) esclarece que “o ensino escolar, como se faz normalmente, não é agradável às crianças, não as atrai, não cria nelas uma tendência interior a se formar, sobretudo se não compreendem os objetivos desse ensino”. Não há, portanto, como apreciar o aprendizado dos conteúdos escolares, quando esses se encontram desprovidos de significado. Freitas (1995, p. 230) nos lembra ser essa uma característica do ensino oferecido na escola capitalista, em que “os alunos encontram-se expropriados do processo de trabalho pedagógico e o produto do trabalho não chega a ser apropriado por boa parte dos mesmos, e ainda que, em alguns casos, fique em seu poder, carece de sentido para eles”. Dessa forma, o pouco ou até mesmo a falta de sentido atribuída pelos alunos aos saberes escolarizados parece também justificar a diminuição gradativa de seu gosto pela escola e, por extensão, pelo dever de casa.

Essa afirmativa se confirmou ainda pelas declarações dos estudantes da turma pesquisada em relação às tarefas de casa que mais apreciavam e ao melhor local para a realização das atividades escolares.

No que concerne à preferência por determinados deveres de casa, a maioria das crianças afirmou gostar muito das atividades de pesquisa sobre assuntos relacionados ao projeto desenvolvido pela professora, alegando os resultados que elas proporcionam. Um aluno (Mário) afirmou a esse respeito: *“O dever de casa é legal porque eu aprendo a não errar. Eu acho legal porque algumas tarefas são para pesquisar”*. Esse posicionamento, considerado representativo de parte significativa da turma, pode ser atribuído às

aprendizagens que essas tarefas possivelmente tenham possibilitado a esses estudantes. Esse pressuposto se fundamenta nas considerações de Martins (2007, p. 73), que assegura:

Os projetos escolares, sobretudo os direcionados para a pesquisa, desenvolverão nos alunos a desenvoltura e a criatividade, além das tão decantadas competências, tendo assim, um valor extraordinário para o ensino-aprendizagem, uma vez que aproximam e integram, de uma forma simples e bem ao gosto do aluno, a teoria e a prática, fugindo da monotonia repetitiva das tarefas de sala de aula.

Vale destacar que, mesmo sendo citadas pela turma como prazerosas, as atividades de pesquisa não constituíram a maioria das tarefas de casa utilizadas pela professora e, mesmo quando solicitadas, nem sempre foram realizadas por todas as crianças. Em muitos casos, a falta de condições econômicas, como no caso das dificuldades de acesso à internet ou a livros, foi a justificativa alegada pelas crianças para a não realização da pesquisa, como o caso de uma criança (Jorge) que declarou em seu texto escrito: *“Algumas tarefas é (sic) de pesquisa. Eu queria, mas não tenho computador”*. Isso pressupõe que, mesmo quando significativas, o uso de determinadas tarefas de casa pode contribuir para acentuar desigualdades de aprendizagem.

Quanto ao local para a realização de tarefas escolares, quase a totalidade das crianças dessa mesma turma afirmou preferir realizá-las na escola, em vez de levá-las para fazer em casa. Quando questionadas sobre o porquê dessa distinção, declararam ser pelo fato de ter, em casa, a oportunidade de realizar atividades que superam em muito os atrativos exercidos pelas tarefas escolares. Exemplificaram com ações tais como assistir à televisão e utilizar o computador para fins variados. Foi acrescentado por uma dessas crianças (Angélica): *“Fazer dever aqui [na escola] é melhor, porque não tem mais nada pra fazer mesmo”*. Nesse caso, as tarefas da escola parecem ser desinteressantes em qualquer um dos ambientes, sendo que na escola, o “prejuízo” tende a ser menor, pela falta de outras opções. Também houve depoimentos quanto à preferência da escola para a realização das tarefas escolares em virtude da assistência prestada pela professora e pelo mobiliário mais apropriado a essa atividade, uma vez que alguns alunos disseram não possuir, em casa, alguém que pudesse auxiliá-los em caso de dúvida ou uma estrutura

física favorável, como o caso de um aluno (Lúcio) que disse realizar suas tarefas de casa sobre uma cama.

Essa realidade não foi representativa da maioria da turma. A maior parte das crianças da turma investigada declarou poder contar com um ambiente propício à realização dos deveres de casa e com alguém que pudesse assessorá-las nessas atividades. No entanto, todas elas admitiram também já terem sido vítimas de violências por parte de alguém responsável por esse acompanhamento, relatando agressões verbais e em alguns casos também físicas sofridas em situações em que não conseguiram realizar o dever de casa com perfeição.

Foram bastante comuns entre os alunos da turma pesquisada, depoimentos como:

Minha mãe fica nervosa e grita comigo. (Marina)

Quando eu não sei fazer o dever de casa, minha vó faz gritando comigo e fala que eu sou burra. (Lorena)

Quando a minha mãe me ensina... fala, fala, fala e eu erro, ela me coloca de castigo. (Jaime)

Quando não faço certo, minha mãe me belisca. (Matheus)

Uma vez meu irmão não estava conseguindo fazer o dever de casa, meu pai pegou e bateu a cabeça dele na mesa e no outro dia foi minha mãe que puxou a orelha dele, aí sangrou⁵⁸. (Sílvia)

Mesmo considerando que são feitos espontânea e assistematicamente, os julgamentos informais realizados pelos pais ou responsáveis podem ser tão impactantes para o aluno quanto as avaliações proferidas no contexto escolar. Sobre essa forma de avaliar, Hadji (2001, p. 17, grifo do autor) afirma que a mesma

não repousa sobre nenhuma instrumentação específica. Por essa razão, permanece subjetiva, até mesmo “selvagem”. O mesmo acontece com a maioria dos julgamentos [...] que os professores formulam sobre seus alunos, às vezes desde o primeiro olhar (*eu senti de saída que dali não sairia nada...*).

⁵⁸ O irmão dessa aluna (Jorge) também estudava nessa mesma turma e, quando entrevistado, não declarou esses fatos, limitando-se a admitir já ter sofrido agressões.

Embora nesse caso o autor se refira às avaliações formuladas pelos professores, os depoimentos dos alunos ouvidos na pesquisa comprovam que o acompanhamento dos deveres de casa contribui para estender aos lares essa mesma forma de avaliar. Pais, familiares ou qualquer outra pessoa responsável pelo acompanhamento da realização das tarefas de casa no ambiente doméstico acabam emitindo julgamentos a respeito de seu desempenho escolar ou ainda adotando atitudes que podem interferir positiva ou negativamente em sua aprendizagem. A forma entristecida com que as crianças ouvidas afirmaram ser penalizadas ou rotuladas pejorativamente pelos pais ou responsáveis quando não obtinham êxito nas tarefas de casa indica que a avaliação informal praticada em casa tem poder semelhante ao da avaliação realizada pela escola. Quando coincidentemente negativos, os julgamentos feitos pelo professor e pelos pais ou responsáveis poder colocar os alunos reféns de uma situação de descrédito e abandono muitas vezes sem saída, conduzindo-os ao desestímulo e em muitos casos ao fracasso escolar.

Os alunos da turma investigada foram também unânimes em afirmar que já vivenciaram situações em que houve discordância entre a escola e a família quanto à orientação dada aos deveres escolares. Foram prestadas declarações como:

Às vezes a minha mãe ensina de um jeito e quando chega na escola a professora diz que é de outro jeito. (Vera)

Eu falo pra minha mãe que não é daquele jeito e ela fala que é sim... quando vai ver... não era pra fazer daquele jeito. (Leandro)

Por exemplo, hoje mesmo, o mamoeiro [referindo-se à pesquisa que a professora havia solicitado como tarefa de casa]. A minha vó pensou que era uma cidade perto de onde minha mãe mora, perto de Unai, e não era, era o pé de mamão. (Paloma)

Essas afirmativas indicam momentos de conflito a que as crianças costumam ser submetidas por meio da realização das tarefas de casa, quando são pressionadas tanto pela família como pela escola a seguirem diferentes direcionamentos.

Embora todos esses alunos tenham afirmado que a posição do professor é sempre a que prevalece — porque, segundo eles, “a professora tem mais experiência” (Leandro) “a professora é mais esperta” (Matheus) ou, ainda, “porque foi ela [a professora] quem

passou o dever [portanto] é ela quem sabe” (William) —, nos momentos conflituosos, em que a criança fica à mercê de orientações divergentes, o seu próprio raciocínio aparenta a ser o menos relevante.

As variadas formas de violência cometidas contra as crianças relacionadas às tarefas de casa podem justificar as opiniões apresentadas pela maioria delas quanto ao nível de dificuldade das atividades que preferem fazer em casa:

Eu não gosto muito do dever de casa porque de vez em quando ele é muito difícil. (William)

Quando é muito fácil eu gosto mais ou menos, mas quando é muito difícil, aí eu não gosto porque aí eu tenho que pedir ajuda para os meus pais. (Leandro)

Algumas são muito difíceis, algumas são muito legais e algumas são muito chatas. (Jorge)

Eu gosto mais de caça-palavra, arte, pintura, mapa do Brasil e África [referindo-se a uma atividade relacionada ao projeto desenvolvido pela professora Nina]. (Sílvia)

Alguns alunos citaram atividades de algumas disciplinas específicas por terem mais facilidade para sua realização, ou seja, de um modo geral, os alunos demonstraram preferência pelos deveres que conseguiam fazer autonomamente. Houveram ainda depoimentos de alunos que alegaram não gostar de nenhum tipo de dever de casa porque não sabiam como resolvê-los. Ora, é natural que as crianças se esquivem da possibilidade de requerer ajuda quando sabem que isso poderá ocasionar repreensões e castigos. A esse respeito, Nogueira (2002, p. 94) afirma que

A escola precisa oferecer condições de aprendizagem que permitam aos alunos ter independência e domínio dos conteúdos e das habilidades básicas para bem realizar suas obrigações de TC⁵⁹, sem nenhuma ajuda. O aluno precisa ter inteira independência na feitura da TC, sem nenhuma “muleta”. Caso contrário, a escola estará favorecendo os já privilegiados, que fazem sua TC porque contam com a ajuda de outros.

⁵⁹ Tarefa de casa.

As declarações dos alunos da turma pesquisada evidenciaram que tanto a vivência de situações em que eles são submetidos a avaliações negativas, quanto a impossibilidade de um adequado acompanhamento do dever de casa não são uma exclusividade dos estudantes provenientes de um meio social menos favorecido cultural e economicamente. No entanto, foi possível perceber também que são justamente essas as crianças que mais reiteradamente vivenciam essas situações, por apresentarem maiores necessidades de aprendizagem e serem acompanhadas por pessoas menos preparadas para essa assessoria, como no caso dos alunos Willian, Ruth, Talyta e Jorge.

Assim sendo, reitero as ideias de Nogueira (idem) afirmando que, ao propiciar aos alunos as condições necessárias à realização autônoma dos deveres de casa, a escola contribui para minimizar as desigualdades de aprendizagem ocasionadas pelas diferentes oportunidades de apoio familiar que lhes são oferecidas. Acrescento a esse raciocínio que, ao proceder dessa forma, a escola pode ainda favorecer a redução de juízos negativos emitidos em relação aos alunos, uma vez que seria dispensável o seu acompanhamento na realização das tarefas escolares realizadas no lar. Essa contribuição também está relacionada a uma maior equidade de oportunidades, se considerarmos os efeitos maléficos ocasionados por julgamentos dessa natureza, explicitados anteriormente.

Esse tipo de medida passa, necessariamente, pelo uso de tarefas de casa diversificadas, uma vez que diferentes são os ritmos e as necessidades de aprendizagens dos alunos. Essa prática esteve presente por algumas vezes na sala de aula investigada. No entanto, foi uma estratégia adotada apenas com três alunos, cujas necessidades de aprendizagem se mostravam bastante evidentes, e somente em situações esporádicas, quando as tarefas de casa atribuídas à turma foram consideradas muito complexas para essas crianças.

O acompanhamento à realização de tarefas de casa pode ainda incorrer em outros agravantes à aprendizagem das crianças. Dependendo da forma como a criança for “auxiliada”, o dever de casa pode acabar conduzindo a uma avaliação inadequada tanto por parte da professora quanto por parte do próprio aluno.

Embora a maioria dos alunos da turma da professora Nina tenha declarado preferir não recorrer a outras pessoas no momento de realizar as tarefas de casa a fim evitar conflitos, todos as que dispunham dessa ajuda disseram utilizar-se dela em casos de dúvidas, mesmo correndo risco de agressões. Disseram ainda procurar levar para a sala de aula as tarefas sempre realizadas de forma correta, evitando tornar públicas suas dificuldades. Mesmo não tendo sido observadas pressões explícitas e acentuadas da professora Nina em relação às tarefas de casa realizadas de forma incorreta ou não realizadas, as crianças declararam que não as deixavam sem fazer em casos de dúvidas ou ainda procuravam ajuda para fazê-las de forma correta, por receio de uma possível repreensão da professora. Muitos deles disseram ser por ela repreendidos quando não conseguiam realizar atividades relacionadas a assuntos que ela já havia ensinado. Foram raras as vezes em que a justificativa apresentada pelos alunos em sala de aula pelo dever de casa incorreto, inacabado ou não realizado tenha sido sua própria dificuldade em resolvê-lo. As alegações mais comuns eram: *“fui ao dentista; saí com minha mãe; não deu tempo; coloquei na mochila e quando cheguei em casa não estava mais lá; fui ao médico ou ainda fui para o trabalho da minha mãe”*. O fato de não revelarem facilmente suas dificuldades pode ser indicativa de que essas crianças já desenvolveram uma visão culposa do erro que, segundo Luckesi (1997, p. 50-51), pode ser adquirida tanto dentro como fora do contexto escolar, a partir do castigo que comumente dele emerge. O autor (idem, p. 53) adverte ainda para a vergonha e o medo de não saber que essa culpa acaba desencadeando, levando os indivíduos à internalização de condutas em que “cada um fica como se estivesse engessado, impossibilitado de expandir seus sentimentos e necessidades vitais”.

Dessa forma, a dificuldade de declarar os erros demonstrada pelas crianças da turma pesquisada pode ter constituído um obstáculo à prática de uma avaliação formativa das tarefas de casa pela professora, uma vez que essa forma de avaliar depende de uma “compreensão` da situação do aluno, de modo a imaginar ações corretivas eficazes” (HADJI, 2001, p. 98). No caso dos deveres de casa a participação do aluno nesse processo, reconhecendo e revelando suas fragilidades, evidencia-se particularmente necessária em virtude da ausência do professor no momento de realização dessas atividades.

Para os estudantes essa visão negativa do erro também pode ser um dificultador da autopercepção de suas fragilidades, uma vez que, quando um fato é observado a partir de um preconceito, não se observa o fato em si, mas sua imagem amalgamada por esse olhar preconcebido (LUCKESI, 1997, p. 54).

Contrário a essa percepção falseada do erro, esse mesmo autor (idem, p, 58) defende que ele constitui

um suporte para a autocompreensão, seja pela busca individual (na medida em que me pergunto como e por quê errei), seja pela busca participativa (na medida em que um outro – no caso da escola, o professor – discute com o aluno, apontando-lhe os desvios cometidos em relação ao padrão estabelecido).

Assim, o sentimento de culpa gerado pelo erro tende a camuflar necessidades de aprendizagem que precisam ser assumidas pelas crianças, para que possam, junto com a professora, caminhar no sentido de superá-las. Esse processo poderia ainda contribuir na busca de uma maior autonomia na construção do conhecimento pelos alunos.

Independentemente do gosto pelas tarefas de casa ou da forma como lidavam com elas, todas as crianças declararam, de alguma forma, que “*o dever de casa ajuda a aprender*”. No entanto, a maioria delas não conseguiu explicar exatamente como conseguiam perceber que estavam aprendendo quando faziam tarefas de casa, limitando-se a declarar que aprender era importante “*pra arrumar um bom trabalho*” (Tadeu); “*pra fazer faculdade*” (Matheus); “*ser alguém na vida*” (Fabiola); “*pra construir o meu sonho*” (Paloma) ou ainda “*ser respeitado*” (Bruno). Essas declarações indicam uma assimilação, pelas crianças, de uma visão de uso futuro dos conhecimentos escolares, presente também no discurso da maioria dos pais e de alguns professores participantes do estudo. Apenas um dos alunos aparentou ter noção de tarefas que possibilitem a aprendizagem quando disse:

Às vezes a gente não aprende com o dever se ele for fácil demais, se você já sabia fazer tudo. Quando ele é muito fácil ele não fica na sua cabeça. Se você já sabe, pra que fazer em casa, fazer outro, se a gente já vai lembrar ele várias vezes? De vez em quando eu gosto do dever de casa que é um pouquinho difícil e um pouquinho fácil. Os dois. Ai quando você mistura ela vira uma coisa só.

Perrenoud (2000, p. 31) confirma a percepção desse aluno, ao assegurar que “uma situação de aprendizagem [...] é engendrada por um dispositivo que coloca os alunos diante de uma tarefa a ser realizada, um projeto a fazer, um problema a resolver”, sendo que, para que favoreçam uma progressão dessas aprendizagens, as situações-problema propostas devem tomar “os alunos onde se encontrem e os levem um pouco mais adiante” (PERRENOUD, 2000, p. 43).

Ainda a respeito de suas aprendizagens, alguns alunos da professora Nina afirmaram, durante as entrevistas, que elas serviam “*para fazer uma boa prova*” (Paloma) ou ainda “*pra passar de ano*” (Vítor). Em um texto produzido por um dos alunos dessa turma foi registrado: “*a professora corrige [o dever de casa]. Ela dá a nota 10 ou 9. Talvez 5, 4, 8, 1 ou alguma dessas notas*” (Matheus).

Considerando que essa turma cursava o último dos três anos de um período escolar organizado em ciclo, os alunos que nela estudavam e que iniciaram sua alfabetização na rede pública de ensino do Distrito Federal não haviam ainda sido retidos por questões de aprendizagem. Levando em conta ainda que em nenhum momento observado essas mesmas crianças foram submetidas a provas de conteúdos específicos ou a avaliações cujos resultados eram expressos numericamente, pode-se assentir que a associação que fazem de sua aprendizagem com nota ou aprovação possivelmente provenha de uma cultura avaliativa arraigada a esses procedimentos ainda bastante presentes em nosso meio social.

A esse respeito, Freitas (2007, p. 28-29) assevera que

O aluno é cada vez mais conformado a ver a aprendizagem como algo que só tem valor a partir da nota (ou aprovação social), que lhe é externa, e a troca pela nota assume o lugar da importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo. O processo de avaliação adquire centralidade na escola, porque faz parte da gênese do aparecimento da forma escolar – separada da vida.

Independentemente das noções sobre avaliação que os alunos da professora Nina possam ter abstraído a partir do senso comum, essas crianças demonstraram possuir

opiniões particulares em relação à avaliação do dever de casa. Quando perguntados sobre a forma como gostariam que a professora avaliasse suas tarefas de casa de modo que estas contribuíssem para suas aprendizagens, surgiram opiniões como:

Eu queria que ela [a professora] sentasse com a gente e mostrasse o que a gente errou. Quando ela corrige no quadro tem gente que nem corrige. (Angélica)

Eu acho que ela [a professor] tinha que corrigir de cada um porque senão o aluno pode corrigir quando ela corrige no quadro. E se a gente não fizer de novo a gente não aprende. (Vera)

Eu gosto mais quando ela [a professora] corrige no quadro porque fica mais fácil o dever, mas assim eu não aprendo. (William)

Eu queria que ela [a professora] passasse nas carteiras e explicasse direitinho pra gente. Pedacinho por pedacinho. Enquanto a gente não terminasse o dever ela não saía de lá. (Núbia)

Eu acho que é melhor quando ela [a professora] corrige no caderno porque se a gente errar ela [a professora] vai corrigir e a gente vai saber como que é o jeito certo. Se ela [a professora] não falar a resposta, aí a gente tenta... tenta até conseguir. (Vera)

Essas respostas evidenciam que as crianças reconhecem a necessidade de um processo avaliativo formativo para que progridam em suas aprendizagens.

Quanto à importância das opiniões dos alunos para a melhoria do processo educacional, Rudduck & Flutter (2007, p. 107, tradução nossa)⁶⁰ nos lembram que “para controlar a melhora escolar, temos que ver os centros sob a perspectiva dos alunos e isso supõe sintonizar com suas experiências e ideias e criar um novo papel para eles como participantes ativos de sua própria aprendizagem”.

A relevância das opiniões das crianças acima apresentadas para que ocorram mudanças no sentido de melhorar a qualidade do ensino a elas oferecido reafirma o posicionamento das autoras citadas.

⁶⁰ “Para controlar la mejora escolar, tenemos que ver los centros desde la perspectiva de los alumnos y eso supone sintonizar con sus experiencias e ideas y crear un nuevo papel para ellos como participantes activos en su propio aprendizaje” (RUDDUCK & FLUTTER, 2007, p. 107).

Ainda sobre o valor das ideias dos estudantes, Méndez (2002, p. 37) afirma:

[...] quem aprende tem muito o que dizer do que aprende e da forma como o faz [...] Por esse caminho, podemos chegar a descobrir a qualidade do aprendido e a qualidade do modo pelo qual o aluno aprende, as dificuldades que encontra e a natureza das mesmas, a profundidade e a consistência do aprendido, bem como a capacidade geradora para novas aprendizagens daquilo que hoje damos por aprendido apenas tendo ouvido e tendo estudado em um texto.

Os estudantes são, portanto, capazes de nos fornecer valiosos indícios sobre a melhor maneira de orientá-los, uma vez que conhecem bem sua forma de aprender. Quando se posicionaram sobre o tratamento que deveria ser dado aos deveres de casa pela professora de modo que esses contribuíssem para suas aprendizagens, os alunos da turma pesquisada revelaram o desejo de serem atendidos em suas necessidades específicas a fim de superar suas dificuldades e avançar na construção do conhecimento.

Ouvir os alunos quanto à forma com que gostariam de ser avaliados não foi uma prática observada na professora Nina. Assim, valorizar as ideias dos estudantes concernentes à avaliação dos deveres de casa poderia constituir uma importante estratégia para construção de alternativas de solução de problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos.

7.3 Dever de Casa: A Compreensão dos Pais ou Responsáveis

Segundo Resende (2008, p. 387), “o dever de casa é a atividade escolar que mais diretamente envolve a família, especialmente quando se trata dos anos iniciais de escolarização”. Essa afirmativa pôde também ser evidenciada nesse estudo.

Os depoimentos dos pais dos estudantes da turma pesquisada (ouvidos por meio dos questionários, das entrevistas e do grupo focal) contrastaram com o posicionamento dos professores da escola quando estes assentiram que os familiares atribuíam pouco valor às tarefas escolares que as crianças levavam para realizar em casa. De um modo geral, os pais ou responsáveis consultados alegaram que, mesmo nem sempre dispendo de tempo ou

ainda conhecimento suficiente para o auxílio aos seus dependentes, consideravam importantes essas atividades. Essa importância foi associada a variadas explicações no sentido de justificar sua existência, manutenção e, em alguns casos, até mesmo a ampliação da quantidade de tarefas de casa.

O “reforço” ou a “fixação” dos conteúdos aprendidos em sala de aula foram os argumentos mais utilizados pelos pais participantes do estudo para justificar a necessidade e o valor dos deveres de casa. Nesse caso, duas alternativas encontram-se possivelmente implícitas: ou as tarefas enviadas para casa deveriam conter apenas atividades que os estudantes já aprenderam ou eles deveriam realizar somente as tarefas que conseguissem realizar sozinhos, uma vez que possuem ritmos diferenciados de aprendizagens.

Entretanto, não foi essa a realidade percebida. A maioria dos pais declarou auxiliar os filhos na realização das tarefas de casa, em alguns casos admitindo até mesmo ensiná-los o próprio conteúdo da disciplina. Foram comuns declarações como:

O que ele [o filho] consegue, ele faz à tarde e à noite, quando chego do trabalho, o que ele não conseguiu eu ensino a ele. (Neide, mãe do Matheus)

Sentamos [não foi especificado quem eram essas pessoas] na mesa com eles [os filhos], explicamos e vamos acompanhando eles até que terminem. (resposta do questionário)

Eu penso assim. São 40 alunos. Fica difícil pra ela [a professora], enquanto pra mim é só um. Já pensou se tiver 40 mães que vão mandar perguntar no outro dia? A professora vai passar as quatro horas ali, só ensinando uma conta. Se eu posso ensinar de uma maneira que ele entenda, por que não? (Rita, mãe do Tiago)

Eu tento ensinar, quando eu vejo que ele não está conseguindo “pegar” o que eu estou tentando dizer, eu falo pra ele perguntar pra professora. Sabe quando você sabe uma coisa, mas não sabe explicar? Aí eu falo pra ele: pergunta pra professora. (Rita)

Até mesmo porque é um pouquinho mais difícil, né (referindo-se ao dever de casa)? Eu vi que o Matheus não entendeu. Aí o que é que eu fiz? Eu ensinei pra ele. (Neide)

Quando ele não sabe, eu ensino. Às vezes eu deixo que ele traga a dúvida para a professora. Quando ele começa a ficar acomodado. Ele vai me perguntando, eu vou respondendo, daqui a pouco ele só olha e já quer que eu dê a resposta. (Márcia, mãe do Ygor)

Não é que você tem que ensinar. Mas, se necessário, por que não? Levar para a professora sem fazer... só quando não consigo ensinar. (Paula, mãe da Íris)

Considerando a assertiva de Meirieu (1998, p. 49) quanto à existência de “crianças que têm mais ou menos necessidade de directividade para a execução do seu trabalho escolar”, vale destacar uma das advertências desse mesmo autor (1998, p. 48) dirigida aos pais quanto à importância de

permitir à criança que explique, por palavras suas, como é que faz para realizar um trabalho. Podemos partir dos seus sucessos, mesmo extra-escolares, para refletir conjuntamente: ‘o que é que fazes para chegar aqui?’ ‘Como é que pensas?’ ‘o que é que fazes primeiro?’ Cada um de nós, ao menos uma vez na vida, teve sucesso numa aprendizagem. Se compreendermos como fizemos para conseguir, poderemos ter sucesso muitas outras vezes.

Ouvir as crianças sobre sua forma particular de aprender não foi uma conduta declarada por nenhum dos responsáveis participantes do estudo. Contrário a isso, ao relatar a rotina de realização dos deveres de casa pelos filhos, os depoimentos dos pais demonstraram ser momentos organizados e encaminhados segundo sua própria disponibilidade de tempo e entendimento do assunto. Esse pode constituir um dos motivos que justifiquem as declarações de uma parte significativa dos pais quanto aos conflitos e divergências que admitiram existir nesses espaços.

A maioria dos pais referiu-se aos conflitos gerados pelos deveres de casa, apontando as dificuldades que enfrentam para que as crianças não deixem de realizá-los. Muitos deles disseram que isso acontecia devido à preguiça dos filhos ou ainda à preferência que costumavam manifestar priorizando em casa outras atividades, como brincar e ver televisão. Nesses casos, os pais declararam ser necessária a adoção de atitudes mais severas por parte deles, a fim de garantir a realização dos deveres de casa. Foram citadas algumas repreensões verbais e dois casos também de agressões físicas.

A esse respeito, Meirieu (1998, p. 27) orienta os pais afirmando que “quando a criança opõe resistência ao trabalho é, a maior parte das vezes, por achar que ele não faz sentido”. O autor (idem) considera que isso pode ocorrer tanto em situações em que haja uma instrução inadequada do dever de casa pela escola ou ainda à falta de entendimento

pelo estudante quanto ao valor do conteúdo da tarefa solicitada em sua própria vida. No primeiro caso, o autor aconselha a intervenção do pai ou responsável para o auxílio ao filho na interpretação da atividade proposta. Sobre o entendimento das crianças quanto à validade do aprendizado que pode ser obtido por meio da realização de determinada tarefa, Freitas (2003, p. 29) assegura ser “comum os alunos indagarem para que serve o que estão aprendendo. Professores têm de se desdobrar para conseguir motivar os alunos. Tudo isso porque a escola é vista como preparação para a vida, e não como a própria vida”. Esse estudo possibilitou perceber que esse esforço para estimular as crianças passa também pelos pais.

Parte dos pais consultados que relacionaram a importância das tarefas de casa à formação de hábitos de estudo que, segundo eles, seria favorecida por essas atividades, referiu-se às aprendizagens que esse costume possivelmente possibilitaria. Nesses casos, foi sempre atribuída aos conhecimentos obtidos por esses estudos uma utilidade futura. O depoimento de uma mãe (Rita) exemplifica essa assertiva:

O dever de casa serve para criar uma rotina de estudos. Até mesmo porque a gente sabe que à medida que eles vão ficando mais velhos e que eles vão aumentando a classe, a série na escola, as dificuldades vão aumentando. Então eles têm, desde novinhos, de criar uma rotina de estudos até mesmo para quando mais pra frente for prestar o vestibular ou quando eles forem prestar um concurso... É um cenário novo. Se eles já estão naquele ritmo, naquela rotina, fica mais fácil, entendeu?

Nessa direção, Meirieu (1998, p. 28-29) assegura que discursos associando a necessidade do estudo à obtenção de garantias sociais futuras não surtem efeito algum para a maioria das crianças. O autor (idem) alerta ainda para a necessidade de

evitar o ‘comércio escolar’ por uma razão extremamente simples: reduz as aprendizagens a meros pretextos e impede que os alunos aprendam por e com prazer. A criança que não tem nenhum interesse pelo trabalho escolar, vê confirmada a sua opinião de que esse trabalho não faz sentido naquele momento, que é o seu presente, e não obtém nenhum prazer na sua realização...

Contrário a essa prática, Meirieu (1998, p. 29) recomenda aos pais que uma maneira de auxiliar os filhos seria tentar aproximar as lições da escola com situações

vividas pela criança, a fim de “encontrar, progressivamente, sentido para as tarefas que lhes são impostas.”

Quanto às divergências entre as orientações dadas pelos pais e pela professora às tarefas de casa, ressaltadas também pelas crianças, uma mãe (Paula) declarou:

Se a gente for pensar bem, é uma “faca de dois gumes” porque, ao mesmo tempo em que surge uma dúvida e você está tentando ensinar, pode ser que a professora já tentou explicar de um jeito, a criança não entendeu com uma linguagem, você vai e usa outra linguagem para tentar explicar a mesma coisa aí ao invés de ajudar, faz é atrapalhar. É algo para se pensar. Tem esses dois lados.

Assim, ao assumir o ensino dos filhos, como foi declarado por alguns pais, no intuito de auxiliá-los na realização do dever de casa, além de contribuir para negar “o *status* profissional e o saber especializado da professora” (CARVALHO, 2006, p. 97), os pais carregam junto a possibilidade de acentuar divergências entre a prática de socialização escolar e domiciliar das quais o aluno participa. Segundo Resende (2008, p. 393, grifo nosso),

na origem de dificuldades como a não-realização dos deveres [...] ou os desgastes entre pais e filhos para assegurar o seu cumprimento, constata-se muitas vezes, dentre outros motivos a dissonância entre os referidos modos de socialização (familiar e escolar), a qual pode se manifestar em relação a aspectos diversificados, tais como: o modo de autoridade familiar e a forma das relações estabelecidas entre adulto e crianças; os modos de organização do tempo e do espaço; a centralidade do uso da linguagem escrita no ambiente familiar, ou não; a prevalência de uma relação mais objetivada com os saberes e fazeres; dentre outros.

Conforme estudos realizados pela autora (*idem*), todos esses aspectos se relacionam de alguma forma à realização das tarefas de casa. Os depoimentos de parte dos pais interlocutores dessa pesquisa possibilitaram perceber que, por meio do auxílio que intentam prestar aos filhos ensinando o próprio conteúdo escolar, os responsáveis podem acabar acentuando incompatibilidades entre o modo de socialização escolar e familiar, pelas diferentes condutas que podem ser adotadas por essas instituições na orientação dos deveres de casa. Conflitos vivenciados pelas crianças ao serem submetidas a distintas orientações podem acabar gerando situações de desconforto quando impõem a esses

estudantes a opção por uma delas e, como já foi mencionado, de descrédito quanto à sua maneira própria de pensar quando suas opiniões ficam relegadas a um segundo plano.

Em consonância com os estudos de Resende (*ibidem*), essa pesquisa evidenciou ainda que as divergências ocorridas entre os responsáveis pelos estudantes e a professora da turma pesquisada em relação ao modo escolar e familiar de socialização, nesse caso mais especificamente relacionadas às orientações dos deveres de casa, não envolvem somente famílias de classes populares, tendo sido manifestadas também por pais e estudantes pertencentes também à classe média⁶¹.

Mesmo considerando a existência de casos em que ocorrem divergências quanto à forma de orientar os estudantes, adotada pela instituição escolar e pelas famílias, bem como de impactos negativos dessas dissensões para as crianças, os posicionamentos dos pais e das crianças da turma estudada revelaram haver uma tendência por parte desse segmento em ceder às orientações da escola, o que pode constituir um indicativo da existência de certo domínio da prática escolar de socialização. Esse “poder” da escola tende a obrigar os pais “a converterem as atividades familiares em extensões das atividades de sala de aula em detrimento de suas próprias opções educacionais [...]” (CARVALHO, 2000a, p. 153). Se por um lado atitudes como essa tendem a atenuar as discrepâncias relativas às orientações dos deveres de casa dos alunos, por outro podem também conduzir a uma aceitação tácita do saber escolarizado como conhecimento único legítimo.

A esse respeito, Esteban (2002, p. 17, grifo da autora) assegura que

A imposição de uma lógica única, de um só saber, o reconhecimento de um conjunto único de conhecimentos como único e legítimo tem o sentido de eliminar todas as outras possibilidades, fazendo da *ignorância* a única alternativa para quem não domina o conhecimento valorizado.

Dessa forma, os conhecimentos elaborados a partir das experiências pessoais deixam de ser valorizados, transformando o “potencial criativo dos múltiplos saberes em

⁶¹ Essa classificação foi baseada nos dados da pesquisa divulgada em agosto de 2008 pela Fundação Getúlio Vargas, que classifica como classe média as famílias com renda mensal entre R\$ 1.064,00 e R\$ 4.591,00.

impossibilidade” (idem). Assim concebido, o conhecimento passa a atender interesses hegemônicos, uma vez que podem ser silenciadas vozes como as de alguns pais ou responsáveis participantes da pesquisa que, ao desvalorizar seu próprio saber, acabam construindo uma autoimagem negativa, passando a perceber-se incapaz de atuar construtivamente no meio social.

Ainda sobre o acompanhamento dos pais dos alunos da turma pesquisada às tarefas de casa, o depoimento de uma mãe (Neide) merece ser destacado:

No ano passado, quando chegou o mês de setembro e eu vi [referindo-se à dificuldade que o filho manifestava ao realizar as tarefas de casa] que meu filho não lia nada, tive que interferir. Eu o alfabetizei. A minha cozinha virou uma sala de aula. [...] Tive que ensinar mesmo.

Nesse caso, ao possibilitar a essa mãe conhecer o conteúdo curricular que estava sendo trabalhado na escola e o desempenho do filho em relação à aprendizagem desses assuntos — outro motivo alegado por pais e professores para justificar a necessidade das tarefas de casa —, o acompanhamento das atividades escolares em casa acabou induzindo Neide a substituir a professora no seu do papel de ensinar. No entanto, a decisão de alfabetizar dessa mãe constitui uma medida que não poderia ser tomada por alguns pais ou responsáveis por crianças dessa mesma turma. Quatro casos específicos ilustram essa afirmativa, sendo que dois deles referem-se às únicas mães de crianças da turma investigada que declararam ser contrárias aos deveres de casa. Uma delas (Viviane, mãe da Ruth) justificou seu posicionamento afirmando:

Eu não concordo [com os deveres de casa] porque em primeiro lugar eu sou analfabeta, eu não sei responder as perguntas que eles [referindo-se à escola] fazem. Além disso, eu não tenho tempo. Meu marido é analfabeto também. Se eu soubesse seria mais fácil, né? Ela [referindo-se à filha] nem me pergunta por que ela sabe que eu não sei. Quando ela não sabe, ela não faz.

Viviane foi entrevistada em sua própria casa à noite, em função da impossibilidade de ir à escola devido à sua falta de tempo, uma vez que trabalhava como faxineira em casas de família de segunda a sábado. Considerando que Ruth foi uma das crianças que revelaram necessidades específicas de aprendizagem ao longo de todo o período de realização da pesquisa e que, por isso, raramente trazia prontos os deveres de casa, pode-se

perceber que, nesse caso, essas atividades possivelmente estavam contribuindo para manter, senão para acentuar, as desigualdades de condições de aprendizagem entre essa aluna e os outros estudantes com condições domiciliares mais favoráveis à realização das tarefas de casa.

Essa mesma mãe fez ainda a seguinte declaração:

O problema da minha filha é que ela é muito devagar. Eu falo pra ela que ela é muito devagar. Ela escreve tudo emendado... não dá pra entender quase nada⁶². Eu acho que nem as professoras entendem. Faço questão que elas [referindo-se também à outra filha estudante dessa mesma escola em uma outra turma] estudem pra elas serem uma pessoa na vida, mais na frente. Eu falo muito pra elas: Minha filha, se você não quiser ser uma faxineira, trabalhar na casa dos outros, vai estudar.

Esses depoimentos revelam outra face dos deveres de casa quando possibilitam aos pais conhecerem o desempenho escolar dos filhos: a oportunidade de agir sobre seus valores e, em muitos casos, colocando neles a responsabilidade pelo seu insucesso. Segundo Freitas (1995, p. 206, grifo do autor), em julgamentos dessa natureza

A mensagem passada é “estudar para ser alguém”, o que implica o oposto: se você não estudar, não progride na hierarquia social. Logo a culpa é toda do aluno. Passa-se a ideia, portanto, de que a posição social está dada pelo fato de o aluno estudar ou não e oculta-se o real motivo – sua forma de participação na organização do trabalho capitalista, ou seja, sua posição de filho de trabalhador.

Embora o autor (idem) se refira a afirmativas cujo conteúdo ideológico está relacionado à função seletiva da escola em uma sociedade capitalista, é possível considerar o valor que essas mesmas assertivas podem exercer sobre os estudantes, quando provenientes do meio familiar.

A outra mãe (Laura, mãe da Talyta) que também se pronunciou contra os deveres de casa foi bastante enfática: “*Eu acho que já deveria ter tirado isso há muito tempo! Com o dever de casa não aprende. Eu já tentei ensinar*”. Uma das principais justificativas

⁶² Embora se tenha declarado analfabeta, essa mãe revelou, com essas palavras e posteriormente quando disse ter cursado até o 4º ano do Ensino Fundamental, que sabia ler.

apresentadas para esse posicionamento foi o pouco tempo de que dispunham, ela e o marido, para o acompanhamento dessas atividades. Segundo Laura, os conflitos gerados nesses momentos eram de grande estresse. A esse respeito, a referida interlocutora fez declarações como:

Quando ela [referindo-se à filha] fala: eu tenho um monte de tarefa, eu falo ah não! Aí eu fico fazendo comida e ajudando porque trabalho o dia todo. Aí já respondo agressivamente. Eles fazem com raiva... o pai ajuda com raiva. Já chamei ele [referindo-se ao outro filho] de burro no horário do dever. E ele fala: eu sou burro mesmo!

Laura disse ainda que o desgaste emocional comumente presente nos momentos de realização do dever de casa — que, segundo ela, ocorriam à noite —, aconteciam também em função do cansaço que todos demonstravam, tanto as crianças quanto os pais, após um dia de trabalho, estudos e cumprimento de outras obrigações. Disse ainda não ver nenhuma relação entre dever de casa e as aprendizagens dos filhos, sendo que o ideal seria aproveitar melhor o tempo escolar. Foi afirmado por essa mãe:

Aqui [na escola] tem espaço pra que ela exercite essa leitura no horário que ela está assistindo televisão. Ela vai pra sala de vídeo assistir um filme que ela já tinha assistido enquanto ela poderia estar exercitando uma dificuldade dela. Não acho que precisa aumentar o tempo na escola. Precisa é aproveitar melhor o tempo da escola. Enquanto está assistindo televisão poderia estar exercitando matemática, leitura.

Quanto ao aproveitamento do tempo escolar questionado pela mãe, Rodrigues (2002) acredita estar havendo uma inversão do papel principal da escola, em que o surgimento do “tempo pedagógico perdido” tem tornado a transmissão da cultura em algo secundário.

No entanto, a esse mesmo respeito, Freitas et al. (2009, p. 21) nos lembram que

Numa sociedade em que a mola propulsora é a competitividade, o conhecimento vira uma arma ou, como se diz, uma vantagem competitiva. [...] Mas a transmissão do conhecimento não é o único objetivo da escola. Seja tácita, seja planejadamente, a escola é formativa.

Assim, sem desconsiderar o valor do tempo pedagógico destinado à instrução, é importante considerar a dualidade do processo educativo em que, paralelo ao aprendizado dos conteúdos disciplinares, os estudantes incorporam também atitudes e valores que são também fornecidos pela escola, de maneira intencional ou não. Caberia, portanto, à escola, incluindo todos os segmentos da comunidade que a compõe, definir que valores e atitudes pretende desenvolver em seus estudantes.

Antagônicos ao posicionamento das mães contrárias às tarefas de casa, os outros dois pais que também declararam impossibilidade de condições para ajudar os filhos nas tarefas de casa consideram importantes essas atividades. Um desses responsáveis (Fernando, pai de Sandro) se dizia impossibilitado para essa tarefa pelo pouco conhecimento do conteúdo das disciplinas, enquanto o outro (Saulo, pai de Sandro) alegou não ter tempo, sentindo-se culpado por isso e revelando certa imprecisão ao avaliar o papel que cabe à escola e à família na escolarização do filho. Saulo declarou:

Eu acho uma grande deficiência da minha parte. Sou de uma nova geração que anda crescendo muito de pais solteiros. Crio dois filhos sozinho então é um pouco difícil pra eu poder auxiliar. Se a escola está falhando e eu conseguisse estar tapando esse “buraco” seria melhor né? Não é por meio do dever de casa que eu iria tampar esse buraco. Essa é uma função da escola. O dever de casa deveria ser só pra lembrar. Mas a criança tem sempre dificuldade em uma coisa ou outra. Se a gente puder auxiliar... Tirar uma dúvida ou outra... não ensinar.

Ao mesmo tempo em que se percebe culpado por não ter condições de auxiliar o filho nas tarefas escolares, Saulo atribui à escola a função de suprir as necessidades de aprendizagem do filho geradas, segundo ele, por uma falha da própria instituição escolar. A aparente confusão demonstrada por esse pai em relação à parcela de responsabilidade que cabe à família e aos pais na educação dos filhos, bem como à parcela de culpa que assume por não poder prestar auxílio ao filho, foram possivelmente originadas pela atual e fortemente difundida política de promoção do sucesso escolar por meio da família. Segundo Nogueira (2005, p. 2), várias “pesquisas⁶³ vêm demonstrando a influência

⁶³ A autora aponta, em particular, um estudo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico em 12 países, cujos resultados foram divulgados em 1998 (cf. *Escola e família*

positiva, sobre o desenvolvimento acadêmico, do envolvimento parental na escolaridade dos filhos, o que contribuiria, a termo, para a redução das taxas de evasão e repetência”. Dessa forma, as obrigações escolares e familiares em favor do desempenho escolar dos estudantes tornaram-se confusas, podendo gerar sentimentos de autopunição, como indica ser o caso desse pai. No entanto, Saulo deixa claras suas expectativas em relação à escola: “*O que eu gostaria que acontecesse é que a escola abraçasse ele [referindo-se ao filho] e dissesse: ‘Vem cá meu filho. Você está com dificuldade? Então a gente vai acertar até você caminhar sozinho’ porque ela [a escola] está aqui pra isso*”.

Mesmo considerando o valor do apoio dos pais ou responsáveis para o desempenho escolar dos estudantes, vale aqui ressaltar a importância do cumprimento, pela escola, de seu papel precípua de ensinar, possibilitando “a inclusão e o *acesso contínuo de todos* [os estudantes] *a todos os conteúdos*” (FREITAS et al., 2009, p. 17, grifo dos autores), independentemente de suas condições familiares.

Embora os motivos alegados por Saulo e Fernando referentes ao não acompanhamento das tarefas escolares dos filhos tenham sido diferentes, a situação de pais solteiros e responsáveis pela educação dos filhos era comum entre os dois. Como estavam constituídas à época da pesquisa, essas famílias, monoparentais e monossexuais, evidenciavam uma das principais mutações que a família ocidental, característica dos países industrializados, vem sofrendo desde meados do século XX, conforme já alertou Nogueira (2005). Como a maioria dos pais consultados no estudo declarou não perceber significativas mudanças entre os deveres de casa que realizavam em seu tempo de escola e os que os filhos levavam para casa, pode ser que as tarefas escolares que são mandadas para casa estejam desconsiderando as mudanças que vêm ocorrendo nos perfis familiares e continuem contando com modelos de família mais escassos nos dias atuais. Dessa forma, as dificuldades para o acompanhamento dos deveres de casa dos filhos, por parte desses pais, aparentam ser justificáveis.

– *uma relação a precisar de um “clique”*. Disponível em <<http://www.a-pagina-da-educacao.ptt/arquivo/artigos/u0063.html>>.

Essas dificuldades podem ser ainda mais bem explicadas se for considerado que a maior responsabilidade pelo sucesso escolar dos filhos costuma recair mais sobre as mães do que sobre os pais, como constatou Carvalho (2000a, p. 156). Isso pôde ser também ser evidenciado nesse estudo. Exemplifica tal constatação o depoimento de Sara, mãe do Roger, que afirmou: *“Eu percebo que a responsabilidade [do dever de casa] é minha como mãe, entende?”*

Indiferente às dificuldades que alguns pais manifestaram para o acompanhamento das tarefas de casa, uma mãe (Paula), participante do grupo focal, declarou seu desejo quanto ao aumento da quantidade de dever de casa. Paula justificou seu posicionamento associando o número de tarefas de casa à própria qualidade do trabalho pedagógico da escola. Foi dito por ela: *“A maioria dos alunos que conseguem passar no vestibular vem da escola particular. Por quê? Porque a escola particular é mais “puxada”. Fazem mais dever de casa. Será que não tem alguma coisa a ver?”*

O questionamento de Paula nos remete à necessidade de refletir sobre um conceito de qualidade do ensino que pode acabar conduzindo a uma visão mercadológica da educação, reduzindo o valor do conhecimento à obtenção de nota, certificado ou ascensão escolar. As argumentações de Freitas (2003, p. 38) a esse respeito permitem assegurar que a eficácia da escola reside muito além do ensino dos conteúdos curriculares. Envolve também o preparo do “estudante-cidadão para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torná-la mais justa, no sentido da exploração do homem pelo homem”. Nesse sentido, inquietudes referentes à qualidade das tarefas que as crianças levam para fazer em casa devem estar justapostas, senão sobrepostas às relacionadas à sua quantidade.

Depoimentos dos pais a esse respeito também foram evidenciados:

*Eu acho que fixa mais, eles se interessam mais [referindo-se aos deveres de casa] principalmente quando são atrativos, por exemplo, fazer experiências.
(Rita)*

A gente tem que saber: qual o objetivo do dever de casa? No ano passado, uma professora daqui, por sinal muito competente, passou quatro páginas, de um

lado e de outro, de cópia do livro como castigo porque a turma estava conversando muito. Aí não dá. Aí eu questionei com a professora. Em geral os pais não querem saber qual é o objetivo do dever de casa. (Neide)

Depende muito do tipo do dever (de casa). Quando é, por exemplo, pesquisa, recortar palavras, assistir um jornal para ver qual a temperatura prevista pra amanhã, medir o quarto para calcular medida. Aí, sim, nesse caso há aprendizagem. (Neide)

Dependendo do tipo de dever de casa é importante para a aprendizagem. (Márcia)

O dever de casa deveria ter só para quando a criança precisa muito [palavra dita com bastante ênfase]. No caso da minha filha ela precisa exercitar leitura. Mas passa leitura, passa matemática, passa no livro... é muita coisa! (Laura)

Achei legal esse negócio dela pesquisar na internet porque 3ª série, né? Nunca se ouviu dizer isso. Pesquisar na internet... ela ficou empolgada, sabe? Aí ela abriu a internet, leu, aí é como eu te falei, ela copiou só um pedacinho porque era muito grande o texto [...]. Ela gostou, achou interessante. (Paula)

De maneira geral, os pais associam a aprendizagem obtida por meio das tarefas de casa ao tipo de atividade que é encaminhada pela professora. Neide ressaltou, no grupo focal, a importância de conhecer o objetivo visado pela professora ao solicitar determinada tarefa de casa, a fim de que os pais possam contribuir para o alcance desse propósito. No entanto, nenhum dos responsáveis participantes manifestou ter conhecimento ou ter procurado conhecer e, muito menos discutir, a finalidade dessas atividades, a não ser em casos extremos de castigo, como o citado por Neide. Sara chegou a declarar a esse respeito: *“Eu acho importantíssima a reunião de pais para o esclarecimento de vários aspectos do dever de casa”*. A opinião dessa mãe alerta para a importância de um efetivo contato entre as famílias e a escola, não só para o conhecimento dos objetivos, mas de outros assuntos relacionados ao dever de casa.

Referentemente ao posicionamento de Sara, pode ainda ser acrescentada a relevância da ampliação de oportunidades de participação dos pais na escola pesquisada, com a criação de espaços em que pudessem refletir e discutir, junto aos demais segmentos que a compõem, questões relativas ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico da escola. Participar efetivamente da elaboração e avaliação da Proposta Pedagógica da escola pode constituir parte importante desses espaços, uma vez que

Como obra coletiva, o PP [Projeto Pedagógico] envolve conflitos de interesses e de cosmovisão. Como obra histórica envolve contradições, fruto dos repertórios individuais que devem passar a servir para a causa comum (SORDI & FREITAS, 2009, p. 47).

Por constituir parte do trabalho pedagógico desenvolvido pelo grupo de professores da escola investigada, pode-se afirmar que o dever de casa integra o Projeto Político-Pedagógico em ação dessa instituição de ensino. Deveria, portanto, ser discutido pelos diferentes sujeitos que compõe esse contexto, especialmente pelos pais, cujo envolvimento com esse recurso, mesmo que de diferentes formas, aparenta ser evidente.

Ainda em relação ao tipo de tarefa de casa, assim como alguns estudantes da turma pesquisada, parte dos pais desse mesmo grupo demonstrou preferência pelas atividades que as crianças conseguem realizar ou buscar respostas de forma independente, aparentando não ser sempre prazerosa a obrigação de acompanhar os filhos nesses momentos. No entanto, se houve convergência de opiniões em relação ao tipo de tarefa de casa, o mesmo não ocorreu quanto ao projeto desenvolvido pela professora.

Embora o projeto tenha sido bastante elogiado pela maioria dos familiares em uma reunião de pais, e as pesquisas relacionadas a ele como tarefa de casa tenham sido as preferidas pelos alunos, o depoimento de uma mãe divergiu da opinião da maior parte dos alunos e responsáveis. Laura se mostrou contrária a essa iniciativa, afirmando em entrevista:

Eu acho erradíssimo ensinar essas coisas o tempo todo, sendo que ela [referindo-se à filha] não sabe nem ler. Falar um pouquinho tudo bem, mas ficar uma semana falando sobre uma coisa. Já pensou se tivesse usado esse tempo todo pra ensinar matemática?

O descontentamento demonstrado por Laura em relação ao projeto revela sua legítima preocupação com a filha, cujas necessidades de aprendizagem eram por ela percebidas. No entanto, essa insatisfação aparenta estar pautada em uma concepção de formação escolar associada especificamente ao conhecimento dos conteúdos curriculares. Esse pensamento pode ter-se originado em função da distinção que a professora costumava

fazer das atividades referentes ao projeto e aos conteúdos das disciplinas, encaminhando-os separadamente. A esse respeito, vale lembrar Martins (2007, p. 52) ao afirmar que

Os planos de ensino curricular traçados para serem cumpridos no decorrer do ano letivo não podem ser alijados, mas devem ser facilitados e complementados pelos projetos dos quais se tornarão “roteiros”, sequenciadores lógicos da aprendizagem dos alunos.

Assim, se trabalhado de maneira articulada com os conteúdos, o projeto poderia favorecer de maneira mais efetiva as aprendizagens das disciplinas curriculares, contribuindo para dissipar a imagem negativa que Laura sugere ter concebido acerca do projeto desenvolvido na sala de aula onde estuda sua filha.

No entanto, como já foi mencionado, a maioria dos pais colaboradores do estudo se mostrou favorável à realização desse trabalho e das tarefas de casa dele decorrentes. O depoimento de Paula durante a discussão no grupo focal ilustra a opinião desses responsáveis:

Minha filha chegou lá outro dia com uma pesquisa sobre o Malcom x⁶⁴. Eu falei: Nossa! Nunca ouvi falar. Vamos olhar na internet porque olha... realmente... De Nelson Mandela tudo bem, né? Aí eu deixei ela sozinha na internet pra pesquisar sabe? [...] Aí ela ficou interessada, sabe?

Embora a pesquisa não seja um tipo de tarefa de casa exclusiva de uma pedagogia de projetos, Paula referiu-se a essa sistemática de trabalho, desenvolvida pela professora, quando relatou a satisfação da filha ao realizar a tarefa de casa proposta. Martins (2007, p. 52) justifica esse comportamento da estudante quando afirma que, “com o passar dos anos [a criança] já começa a manifestar alegria e prazer, quando, por si mesma descobre coisas, acha uma resposta para aquilo que desconhece, faz hipóteses até para o que desconhece”. Assim, seja ou não parte de um projeto pedagógico específico desenvolvido em sala de aula, o uso da pesquisa como estratégia pedagógica demonstra ser importante como forma de busca e construção do conhecimento. Em forma de dever de casa, a utilização da

⁶⁴ Malcolm X passou para a história como um dos grandes líderes dos negros norte-americanos. Viveu de 1925 e a 1965 e seu nome real era Malcom Little.

pesquisa na turma pesquisada demonstrou estar tendo, para a filha de Paula, valor semelhante.

Não só o tipo de tarefa escolar que é mandado para casa determina a forma de acompanhamento dos pais, como demonstrou Márcia ao afirmar: “as [atividades de casa] que ele não tem dificuldade, ele vai atrás, ‘se vira’. As que ele tem dificuldade ele me pergunta”. A maneira como a professora avalia as tarefas que são enviadas para casa também sugere diferentes formas de acompanhamento. Durante a realização do grupo focal, Sara afirmou:

Eu deixo que meu filho leve a dúvida para a sala porque eu sei a concepção de trabalho da professora Nina. Porque se meu filho estudasse com uma professora como a que meu outro filho estudou no ano passado eu faria questão que ele levasse tudo pronto, porque eu saberia que a forma como ela ia cobrar dele é uma forma muito mais tradicional. Ela não admitiria, não teria flexibilidade para que o aluno chegasse sem o dever de casa. Aí eu faria questão que ele fizesse tudo direitinho. [...] Oriento então de acordo com a postura do professor em relação ao dever de casa. [...] O tratamento dado ao meu filho por não ter feito o dever de casa é que me preocupa. Ao fazer o dever de casa junto com ele eu estou preservando o meu filho da possibilidade de um juízo que a professora possa fazer em relação a ele.

O posicionamento dessa mãe indica que a maneira de orientar o dever de casa dos pais que possuem condições para efetivar esse acompanhamento pode estar muitas vezes relacionada mais diretamente à avaliação que a professora realiza em sala de aula do que ao auxílio à aprendizagem da criança. Isso evidencia a importância do modo como a professora conduz seu trabalho pedagógico e avalia seus alunos, podendo influenciar até mesmo no modo como os pais ou responsáveis se envolvem com as tarefas de casa, reincidindo a ascendência que a docente exerce sobre o processo de aprendizagem do aluno. Impedir que o filho evidencie em sala de aula suas necessidades por meio do dever de casa, como foi declarado por Sara, com receio do juízo que a professora possa fazer sobre seu filho, pode vir a constituir um entrave à prática de uma avaliação formativa pela professora, uma vez que pode dificultar sua percepção quanto à necessidade de adotar medidas que propiciem o avanço dos estudantes. Além disso, conduzir os estudantes a mascarar uma realidade pode contribuir na construção ou no reforço de uma visão distorcida do erro, levando as crianças a percebê-lo como a confirmação de suas

impossibilidades, e não como parte do processo ensino/aprendizagem (ESTEBAN, 2002, p. 58).

Diferente de Sara e também de Laura, que também evidenciou conhecer a forma como a professora da turma pesquisada avalia as tarefas de casa das crianças de sua turma, a maioria dos pais colaboradores da pesquisa admitiu ignorar essa prática. No entanto, essa constatação não impediu que apresentassem sugestões quanto à forma como gostariam que essa avaliação fosse realizada:

Eu acho o cúmulo do absurdo fazer correção geral no quadro. Se é uma coisa rigorosa, tem que cumprir. Se até o pai é chamado na escola se a criança não fizer o dever de casa então ela tem que ir mesa por mesa. Lógico, tem muito aluno, é muito “puxado” para o professor. Então eu acho que elas deviam ir nas mesas dos alunos que deixam a desejar. [Se corrigiu no quadro e a criança só consertou no caderno] eu acho que não adiantou nada. Não aprendeu. Não aprendeu comigo [em casa], não aprendeu na escola. (Laura)

Avaliar no meu ponto de vista é saber o que ele fez certo, o que ele não fez, se ele fez correto, porque ele acertou aqui, porque ele errou lá. Essa é uma boa avaliação, no meu ponto de vista. E a partir disso colocar ele pra acertar, ensinar a ele. Falar: você errou aqui porque fez assim, e é “assado”. (Saulo)

Tem que corrigir o dever de um jeito que dê pra eu ver se está certo ou errado. Se ela não fizer certo, eu dou umas puxadas de orelha nela. Tem professora que coloca certo ou errado. A professora [Nina] não coloca certo ou errado nas respostas dela. Se eu soubesse eu poderia ajudar mais e até aprender também, né? (Viviane)

Não sei o tempo dela [da professora], não sei se ela dá aula só um período, mas eu acredito que ela teria que olhar um por um, ver qual foi a dificuldade que a criança teve, ver se a criança deixou alguma atividade em branco. (Paula)

É uma péssima atividade pra avaliar. Por exemplo, se o aluno faz as continhas na calculadora. Ele fez. Mas como ele fez? Ela [a professora] não vai saber como ele fez. Ele [o dever de casa] é importante, mas não para avaliar. (Neide)

Eu acho que ela deveria perguntar para um aluno, ele dá a resposta ela anota e depois ela vai debatendo a dúvida de cada aluno. Não sei se ela teria tempo de atender um a um, mas pelo menos daqueles que tem mais dificuldade deveria. (Laura)

Deve avaliar [a professora]. Ela vai olhar ali como é que tá a resposta da criança. Por aquilo ali a criança vai ver se está certo ou se tá errado. Tem gente que acha errado as pessoas chegar e falar: olha, você errou nisso. Pelo contrário, eu aceito pra mim e sempre ensinei [referindo-se ao filho]: você nunca deve ficar nervoso ou baixar o seu astral quando alguém apontar o seu erro porque é em cima do seu erro que você vai aprender. (Márcia)

Pela avaliação da professora não dá pra saber como é que está o conhecimento dele. Eu faço ditados aos finais de semana pra ver como ele está. (Neide)

Embora coincidentes quanto à forma como gostariam que a professora avaliasse os deveres de casa, o posicionamento dos pais e dos alunos da turma investigada e ouvidos na pesquisa demonstra ser contraditório às suas próprias práticas. Mesmo que se ocupasse de analisar individualmente os deveres de casa — a fim de apropriar-se das condições de aprendizagem de cada estudante e trabalhar a partir das necessidades daí identificadas, como foi sugerido — a professora dificilmente teria uma visão real desse quadro, uma vez que tanto os pais como os alunos declararam se esforçar ao máximo para levar as tarefas de casa sempre prontas e corretas, independente da forma utilizada para conseguir tal feito. A imagem ideal de estudante que pais e dependentes intentam passar — como foi percebido — ao camuflar necessidades de aprendizagem pode ser considerada parte do “ofício de aluno”, discutido por Perrenoud (1995, p. 64), o qual afirma que, ao assimilar o currículo, o discente mostra-se capaz de desempenhar o seu papel “sem perturbar a ordem nem exigir um acompanhamento particular”. Considerando que o exercício qualificado do “ofício de aluno”, nesse caso, a realização frequente e correta dos deveres de casa pelos alunos foi avaliada positivamente pelos educadores da instituição de ensino pesquisada, pode-se depreender que as atitudes de pais e alunos em relação ao dever de casa corresponde ao que a escola espera deles.

A avaliação realizada pela escola demonstrou ser determinante de condutas de pais, a partir de mais um depoimento:

Só que eu acho o Tiago muito preguiçoso pra fazer dever de casa. O engraçado é que eu acho que quando ele tá comigo e com meu esposo em alguns exercícios ele demonstra que não sabe. Às vezes a gente explica, explica, explica, e ele não sabe fazer. E quando vêm as provas vem tudo certo, a gente fica sem entender. Quando vem na escola ele tá no nível maior. É assim... pra nós lá ele demonstra uma dificuldade tão grande! Eu fico sem entender completamente. E quando são realizados os testes, as provas dele é 10, 9, 8. E com a gente ele demonstra não saber a matéria. Uma preguiça terrível! Eu não entendo por quê. (Rita)

O depoimento dessa mãe demonstra o poder que a avaliação formal praticada pela escola pode exercer sobre os sujeitos que a ela são submetidos. Considerando que Rita não havia sequer discutido sua percepção acerca das aprendizagens do filho com a professora

da turma, é possível que essa mãe se contente com o sucesso que ele tem alcançado na escola, obtendo bons resultados, independentemente das estratégias que tem utilizado para demonstrar tal êxito. Segundo Hadji (2001, p. 22-23),

[...] os usos sociais dominantes da atividade avaliativa, em uma perspectiva administrativa, marcada pela presença ponderada da exigência de certificação, e isso no âmbito de uma pedagogia destinada a fazer emergir a “excelência” e a selecionar neste sentido, refletem e, ao mesmo tempo, reforçam concepções da avaliação, por exemplo, como atividade de triagem científica.

A acomodação de Rita à avaliação da escola em detrimento de suas próprias percepções acerca das aprendizagens do filho demonstra ter sido, portanto, influenciada por uma sociedade seletiva e excludente que exige, mais que conhecimento, um reconhecimento legal, nesse caso formalizado pela instituição escolar.

A preocupação dos pais com a avaliação da professora ou da própria escola não se refere somente ao aluno. Essa mesma inquietude foi percebida pelos familiares em relação à avaliação da professora e até mesmo da escola quanto ao cumprimento de seu papel de pai e, conseqüentemente, acompanhante das tarefas de casa, segundo o pensamento da maioria dos professores da escola pesquisada. Declarações e atitudes por parte de dois responsáveis (Saulo e Laura) da turma investigada revelam esse receio.

Mesmo tendo revelado não possuir tempo para o acompanhamento dos estudos do filho e esperar um acolhimento de seu filho pela escola no intuito de suprir essa lacuna, como foi descrito anteriormente, Saulo admitiu que nunca havia procurado a escola para expor suas expectativas em relação ao trabalho da escola e suas impossibilidades de acompanhar os estudos do filho.

Laura também demonstrou não se sentir à vontade para expor suas percepções à professora da turma de sua filha quando afirmou: “*Nunca falei o que eu acho [referindo-se às suas discordâncias quanto ao (mau) aproveitamento do tempo escolar e sobre o dever de casa] pra professora com medo de represália. Vai pensar o quê? Ah, tá com preguiça*”. As preocupações demonstradas por esses pais são compreensíveis, uma vez que, como se

viu no conselho de classe e em outros momentos de coordenação pedagógica coletiva, os pais foram constantemente avaliados pelos professores da escola investigada em função da atenção que costumavam dispensar aos filhos nos estudos. No entanto, demonstra ser necessário que a escola conheça as percepções desse segmento da comunidade escolar, a fim de que, juntos, possam encontrar caminhos rumo à superação de dificuldades que acabam sendo comuns às duas instâncias, uma vez que isso atinge diretamente o principal interesse de ambas: a aprendizagem dos estudantes. Enquanto pais e escola estiverem se avaliando mutuamente de maneira isolada, dificilmente alternativas para problemas cuja solução diz respeito a ambos serão encontradas.

7.4 Dever de Casa: O Entendimento da Professora

Protagonista do processo de avaliação que teve como *locus* principal a sala de aula e como interesse precípua otimizar as aprendizagens dos alunos, a professora da turma pesquisada, bem como o trabalho pedagógico por ela desenvolvido, mereceram especial atenção no desenvolvimento desse estudo.

Em uma entrevista realizada com a professora Nina, foi possível perceber que, até o início dessa pesquisa em sua sala de aula, o dever de casa não fazia parte de suas inquietações. Foi por ela admitido:

Eu nunca tinha parado pra pensar nisso... sério mesmo. Pra que a gente manda tarefa de casa? Que hábito é esse que a escola adquiriu? Quem inventou isso? Será que não é mais uma forma de punir as crianças? De cobrar das crianças... às vezes até de tirar um pouco da responsabilidade, da tua responsabilidade enquanto professora né? São coisas que eu comecei a pensar.

Além de ressaltar a importância da pesquisa científica, que possibilita trazer à tona discussões sobre práticas rotineiras nem sempre questionadas, a declaração da professora Nina possibilita refletir sobre os modos como a escola, muitas vezes inadvertidamente, adota e reproduz estratégias pedagógicas dissociadas de análises que pressuponham sua eficácia. No caso do dever de casa, seu uso generalizado e conjugado à inexistência de reflexões a seu respeito, como foi observado na escola investigada, pode encontrar

justificativa na intensa difusão, ocorrida nos últimos anos, da ideia de que a promoção de um melhor desempenho dos estudantes pode ser alcançado por meio do envolvimento da família com a escola, de modo especial pelo auxílio que oferecem aos filhos na realização de tarefas escolares. Essa assertiva foi mais uma vez confirmada por meio de uma avaliação realizada em 2008 pelo Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal — SIADE. Os resultados desse trabalho indicam que é praticamente unânime a opinião do corpo diretivo e professores das escolas públicas do Distrito Federal de que “[...] a falta de apoio dos pais ao aprendizado do aluno, em casa, [constitui um dos fatores⁶⁵ que] prejudicam a aprendizagem do aluno” (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 26).

Por ter sido uma prática constante em sua sala de aula desde que ingressou na carreira de magistério, o dever de casa foi automaticamente inserido pela professora Nina ao projeto desenvolvido em sua turma, conforme ela mesma declarou. Considerando o gosto dos alunos pelas tarefas de casa que envolveram pesquisas relacionadas ao projeto e a apreciação da maioria dos pais participantes do estudo a esse mesmo respeito, a iniciativa de desenvolvimento dessa sistemática de trabalho demonstra ter, de certa forma, revigorado parte dos deveres de casa utilizados pela professora. O sentido prático e imediato possivelmente atribuído por pais e alunos da turma investigada a essas pesquisas pode ser uma explicação que justifique suas opiniões, uma vez que “quando pesquisado pelos alunos, aquilo que faz parte de seu mundo, torna-se mais significativo e valorizado, despertando-lhes o interesse e adquirindo outro significado para sua vida” (MARTINS, 2007, p. 42). No caso dessa turma, o interesse dos estudantes parece não só ter sido percebido pelos pais, mas estendido a eles.

Considerando que a utilização de pesquisas como tarefas de casa ao longo da realização do estudo não foi, como já dito, majoritariamente solicitada pela professora

⁶⁵ Os demais fatores citados no documento são: a indisciplina dos alunos em sala, sua frequência irregular, seu desinteresse e falta de esforço (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 26).

Nina — e considerando também a desarticulação entre os assuntos relacionados ao projeto e as disciplinas do currículo oficial, percebida na organização do trabalho pedagógico de sua sala de aula —, não há como assegurar uma relação direta entre desenvolvimento de projetos pedagógicos e tarefas de casa promotoras de aprendizagens escolares. Além disso, por ter-se mostrado inacessível a alguns estudantes, como foi o caso do aluno que declarou não ter realizado uma pesquisa requerida como tarefa de casa por não possuir computador, a realização de tarefas de casa em forma de pesquisa demonstra também, como em outros tipos de dever de casa, privilegiar alguns estudantes, nesse caso os mais favorecidos economicamente.

Além de pesquisas de temas relacionados ao projeto, a professora Nina utilizou-se de variados tipos de tarefa, tais como exercícios mimeografados, xerocados, no caderno ou nos livros-texto envolvendo os conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula; revista *Picolé* contendo atividades como cruzadinhas, jogo dos sete erros, caça-palavras e labirinto; entrevistas envolvendo levantamento de dados sobre histórias de vida dos próprios alunos, de familiares ou conhecidos, e, ainda, consulta em jornais, revistas ou programas televisivos, a fim de obter alguma informação da atualidade ou localizar palavras contendo algum aspecto gramatical específico⁶⁶.

Vale lembrar que, além das tarefas de casa enviadas de segunda-feira a quinta-feira pela professora Nina, alguns alunos levavam ainda algumas atividades que não haviam sido concluídas em tempo hábil em sala de aula. Foi frequentemente utilizada pela docente a expressão: “*quem não terminou, termine em casa*”. Ao ser questionada a esse respeito, a professora Nina declarou não considerar a conclusão de tarefas de sala como dever de casa, usando essas palavras:

Não. Dever de casa não. É pra terminar a tarefa [referindo-se à atividade iniciada na escola]. Tem escrito no caderno “tarefa de sala” para que os pais percebam essa diferença. Teve um dia que uma mãe reclamou de muita tarefa de casa. Eu disse: “mas teve dois dias que ele acumulou com as da sala”. A maioria da turma fez. Então... ele tem que fazer, né? Se ele não conseguiu fazer no tempo de sala de aula...

⁶⁶ Modelos de tarefas de casa utilizados pela professora Nina constam nos anexos 1 e 2.

Na realidade, ao longo da pesquisa foram observadas duas reclamações, manifestadas por Sara e Laura, mães do Roger e da Talyta, respectivamente, quanto ao número excessivo de atividades que essas mães, diferentemente da opinião da professora Nina, consideravam dever de casa. No entanto, não eram somente essas crianças que levavam tarefas de sala para fazer em casa. Isso foi muito comum entre os alunos que realizavam suas atividades de forma mais lenta, pelas dificuldades que evidenciavam em concluí-las em sala de aula.

Esse quadro pode ser indicativo de que, justamente os alunos que mais demandam tempo para realizar suas tarefas escolares são os que mais levam essas atividades para casa. Nesse sentido, o dever de casa pode ser visto não só como uma forma de complementação do tempo escolar — que, ao que parece, não está sendo suficiente para alguns alunos —, mas também como uma forma de penalizar justamente aqueles que já se encontram desfavorecidos em sala de aula pela falta de condições de acompanhar o ritmo dos colegas.

No que concerne ao tempo escolar, vale lembrar que, desde 2008, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal oportunizou às escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal a possibilidade de implantar o horário integral. Segundo a diretora da escola pesquisada, essa instituição se recusou a aderir a essa política governamental alegando falta de estrutura do prédio escolar, uma vez que o espaço físico

que eu havia inicialmente previsto para o desenvolvimento de atividades do horário integral foi ocupado pelas turmas de educação infantil, que no ano passado não havia na escola. Algumas escolas fazem parcerias com igrejas e outras instituições para o desenvolvimento dessas atividades, mas prefiro não fazer isso, devido ao risco que o deslocamento dos alunos pode oferecer.

A esse mesmo respeito, a professora Nina declarou:

Não acho cinco horas pouco, não. Se tivesse todos os recursos, professores capacitados, se as crianças pudessem aprender de forma lúdica, porque ninguém ia aguentar ficar sentado na carteira estudando. O horário integral, tendo todos os recursos, toda a estrutura eu acho bom. Aqui não tem. O tempo está bom.

As declarações das interlocutoras indicam certo consenso entre os educadores da escola pesquisada quanto às suas dificuldades estruturais para implantação do horário integral. A esse respeito, Gadotti (2009, p. 51) assegura que “ampliar a jornada escolar exige menos recursos do que se pode imaginar. Mas, exige muita imaginação, vontade política e integração de diversos programas”. Assim, um possível aumento da qualidade da educação que oferece a partir da ampliação do tempo escolar passa, necessariamente, por uma opção voluntária do grupo que nela atua, o que não parece ser a realidade da escola investigada.

Ainda segundo esse autor (idem, p. 35, grifo do autor), “a *exiguidade do tempo* que a criança passa na escola é uma das causas do seu baixo rendimento escolar”. Assim, ao oferecer um tempo maior às crianças, em especial àquelas cujo tempo de aula não demonstra estar sendo suficiente, não só para concluir as atividades em sala de aula mas também para que a própria aprendizagem se efetive, a ampliação da jornada escolar poderia constituir uma alternativa de solução.

Ainda em relação aos deveres de sala enviados pela professora Nina para que fossem concluídos em casa, ela afirmou: “às vezes a gente quer que as crianças concluam todos no mesmo tempo certinho. Isso não existe. São praticamente as mesmas crianças” [referindo-se às que não conseguiram terminar]. Essa assertiva demonstra sua consciência em relação à variabilidade de condições existentes entre as crianças no que concerne ao processo de construção do conhecimento. Atitudes compatíveis com esse entendimento foram também identificadas na prática pedagógica da professora Nina em momentos tanto de encaminhamento como de avaliação das tarefas de casa.

A utilização de tarefas de casa diferenciadas para três estudantes da turma investigada foi uma das iniciativas adotadas pela professora Nina que comprovam essa assertiva. O motivo alegado por ela para a utilização da referida estratégia foi atender às necessidades específicas de aprendizagem demonstradas por esses alunos, o que se revela pertinente, uma vez que

o fracasso na realização da TC (tarefa de casa), se frequente, desanimará o aluno, que terá crescente dificuldade em se empenhar e se debruçar sobre ela. Em contrapartida, a satisfação de ter dado conta, vencido o desafio da TC, tenderá a animá-lo (NOGUEIRA, 2002. p. 66).

Durante o tempo de realização da pesquisa, essa prática foi observada por três vezes, tendo sido, em um desses momentos, questionada por um pai (Marcelo), que por ter dois de seus filhos (Jorge e Sílvia) estudando nessa mesma classe podia comparar suas tarefas de casa. O comportamento desse pai no momento de orientar a realização do dever de casa foi considerado agressivo, segundo depoimento dos próprios filhos. Ele admitiu para a professora que não tinha muita paciência para o acompanhamento das tarefas de casa das crianças, mas negou as agressões físicas por elas relatadas. Esse mesmo pai se esquivou de todas as solicitações feitas para que participasse desse estudo, seja por meio dos questionários, seja pelo grupo focal, seja por entrevista.

Mesmo podendo ser considerados poucos tanto a quantidade de vezes que a professora se utilizou de tarefas de casa de acordo com o nível de desempenho dos estudantes quanto o número de alunos que se beneficiou dessa prática, essas iniciativas da professora demonstram ser bastante válidas, considerando que a “diversidade [existente em um grupo] pode e deve levar a procedimentos de individualização e de diferenciação das tarefas, da avaliação, dos atendimentos” (PERRENOUD, 1998, p. 95). No caso do dever de casa, as atitudes do pai denunciadas por Jorge e Sílvia demonstram que a importância dessa prática se evidencia ainda pelas individualidades presentes também nas formas de acompanhamento dessas atividades pelos responsáveis. Atividades que possibilitem o trabalho autônomo do aluno para sua realização indicam ser de extrema importância para os alunos Jorge e Sílvia, uma vez que poderiam contribuir para evitar confrontos e repercussões desastrosas para as crianças.

Mesmo tendo desenvolvido um trabalho em que as diferenças individuais dos estudantes foram consideradas, de forma a adequar as tarefas de casa às condições de aprendizagem de alguns deles, a professora Nina assumiu não haver percebido que essas atividades tenham propiciado o avanço na aprendizagem dessas crianças. Ela admitiu isso declarando: “*para os alunos que têm dificuldade o dever de casa não faz diferença*”. Na

realidade, a dissociação feita pela professora entre dever de casa e aprendizagem se estendeu aos demais alunos, ao afirmar que *“as mesmas crianças que apresentam dificuldades aqui na sala vão apresentar em casa também”*. Exemplificou citando casos como o da aluna Talyta, que, segundo a professora, *“faz aqui, faz em casa com ajuda e tem dificuldades imensas”*; e de outro aluno (Ygor) que quase nunca fazia tarefas de casa e não apresentava problemas na aprendizagem. Segundo Nina, *“70% é aqui mesmo [referindo-se à sala de aula] que a aprendizagem acontece”*.

Algumas situações de sala evidenciaram que a professora Nina considerava as diferenças individuais das crianças também nos momentos de análise das tarefas escolares realizadas pelas crianças fora do período de aula. As estratégias adotadas por ela para esse fim (seja corrigindo as atividades coletivamente no quadro, para que os alunos as retificassem em seu próprio caderno ou no do colega, quando era promovida uma troca desse material entre as crianças; seja assinalando individualmente em cada caderno ou folha de exercício os erros cometidos pelos alunos, para que pudessem posteriormente refazer as atividades) foram sempre realizadas procurando considerar as condições de realização dessas atividades pelos alunos. Isso não significa que a professora Nina não exigia esforço por parte das crianças de sua turma para que as tarefas de casa fossem feitas. Os alunos eram diariamente cobrados por essas atividades. A professora fazia isso conferindo a realização dos deveres de casa nas carteiras de cada aluno e indagando, quando era o caso, o motivo que havia impedido que tivessem sido feitos. A partir do mês junho, Nina passou até mesmo a colar no caderno dos meninos que não realizavam a tarefa de casa um bilhete contendo os dizeres: *“QUE PENA! Você não fez a tarefa de casa do dia __/__/__. Faça sua parte sempre. Profª Nina”*. No entanto, o respeito às diferenças de condições de cada criança para a realização das tarefas de casa pôde ser percebido pelas atitudes da professora diante das justificativas apresentadas pelas crianças quanto à impossibilidade de realizá-las e dos erros percebidos nessas atividades. Nesses casos, em nenhum momento observado a professora utilizou-se de punições ou avaliações espontâneas que colocassem as crianças em situação de constrangimento. Ela própria declarou em entrevista:

Nunca castiguei ou puni [referindo-se aos alunos] por não ter feito a tarefa de casa porque cada um é um caso. Tem criança que não faz não é porque ela não quer. Tem criança que é, mas eu não acho que deva punir.... Não consigo nem me imaginar punindo uma criança porque não fez uma tarefa de casa.... O Ygor, por exemplo [criança que não costumava fazer as tarefas de casa], já provou pra mim que ele aprende, que é capaz. Parece que não é dele isso [fazer tarefas de casa]. Eu vou punir? Eu não! Eu sei que ele sabe.

Mesmo em relação aos alunos que apresentavam necessidades específicas de aprendizagem, a professora Nina não adotou, ao longo do período em que se desenvolveu a pesquisa, medidas punitivas em relação às tarefas de casa por eles não realizadas ou feitas de forma incorreta. Contrário a isso, foram observados momentos em que ela estimulou os pais a deixarem que as crianças realizassem de forma autônoma algumas tarefas que enviava para fazer em casa, o que subentende a orientação de deixar sem fazê-la ou resolvida de forma incorreta em caso de dificuldade; e, ainda, situações em que demonstrou considerar natural o erro das crianças, declarando por mais de uma vez em sala de aula: *“Olha gente, errar faz parte da aprendizagem. Vocês acham que eu nunca errei para aprender? Errei e muito. Errar faz parte do processo”*. Considerando o receio que alguns alunos e pais demonstraram possuir em relação à não realização do dever de casa e/ou aos erros que neles pudessem ser percebidos pela professora, é possível inferir que tais atitudes são influenciadas por um contexto mais amplo e externo à sala de aula estudada, interferindo, assim, no desenvolvimento do trabalho pedagógico da professora Nina.

Avaliar os deveres de casa considerando as individualidades dos educandos, como a professora Nina demonstrou ter feito em vários momentos de análise das tarefas de casa, indica não só uma deferência à maneira de pensar e sentir de seus alunos, mas principalmente à compreensão de suas diferenças e limitações, em parte provenientes da relação que essas crianças estabelecem com a realidade social que as circunda. Segundo Hoffman (2005, p. 21), isso não significa que o meio é que molda o sujeito,

mas que ele próprio se constrói, através de sua própria atividade, num meio que é o seu. [...] No processo individual de construção do conhecimento pelo indivíduo, há que se levar em consideração as condições cambiantes do seu meio e da complexidade crescente das relações que estabelece com ele.

Assim, ao considerar a diversidade de contextos em que viviam os alunos da turma sob sua responsabilidade, bem como as influências desse meio na construção de suas aprendizagens para a adoção de estratégias de análise das tarefas de casa, a professora demonstrou interesse em canalizar suas ações no sentido de favorecer a formação dos estudantes, uma vez que, dessa maneira, as dificuldades e restrições por eles apresentadas tendem a ser assumidas como desafios a serem superados conjuntamente, e não obstáculos que precisam ser camuflados.

Embora a professora Nina tenha adotado ações aparentemente democráticas tanto em relação ao encaminhamento de tarefas de casa diferenciadas quanto ao momento de analisá-las, considerando as condições sociais dos estudantes para a realização dessas atividades, o mesmo posicionamento não pôde ser observado em relação à escolha de algumas tarefas de casa que, segundo ela mesma, necessitavam ser auxiliadas pelos pais. Nina afirmou em entrevista:

Tem tarefa que o aluno deve fazer sozinho, tem outras que ele vai precisar de ajuda. Nesse caso eu conto sim com a ajuda dos pais. O dever de casa não deve ser constituído só de tarefas que eles consigam fazer sozinhos, não. Às vezes a gente vai fazer uma tarefa e a gente precisa da opinião de alguma pessoa, por que a criança não precisa?

Quando questionada sobre a situação das crianças que não podiam contar com essa ajuda, a professora Nina respondeu: “*Quem não tem ajuda? Fica dando desculpa [para não realizar as tarefas], como a Ruth, o Wiliam, o Sandro...*”. No caso dessas crianças citadas pela professora, cujos responsáveis eram, respectivamente, Viviane, Fernando e Saulo, as dificuldades evidenciadas em sala de aula acabavam sendo reforçadas pela impossibilidade de ajuda desses familiares na realização dos deveres de casa em que esse auxílio era necessário. Mesmo não punindo as crianças pela não realização de atividades enviadas para casa, a professora pode estar, ao solicitar tarefas de casa que necessitam ser auxiliadas, distanciando ainda mais as condições de aprendizagem já existentes entre os alunos, podendo levar os menos privilegiados ao desestímulo e, em consequência, ao insucesso escolar.

Tendo em vista a naturalidade com que a professora Nina descreveu sua prática de aplicar tarefas de casa que necessitavam do auxílio dos pais e a preocupação frequente com as aprendizagens dos alunos por ela demonstrada — em especial, dos mais necessitados —, não aparentou ser proposital a promoção do reforço à desigualdade de condições, corolário que se presente da utilização de tal expediente.

Nesse caso, fatores alheios aos seus verdadeiros intentos podem estar concorrendo para que tal situação se evidencie. A responsabilidade da professora Nina em desenvolver nos alunos as habilidades previstas para o 3º ano de escolaridade no Currículo do Ensino Fundamental das escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal (SEDF, 2008c) e, concomitantemente, atender às atividades burocráticas requeridas pela Secretaria de Educação gerando sobrecarga de tarefas (como foi observado), tanto dentro quanto fora de sala de aula, pode ser apontado como um desses fatores. O depoimento da professora descrito a seguir evidencia sua angústia e necessidade de ajuda:

Para as crianças cujos pais não têm condições de ajudar, como a mãe da Ruth, que já demonstrou pra gente que não tem essa condição, aí eu fico sem saber como eu vou atingir essa criança. Eu sozinha, entendeu? Eu estou disponível [...], mas tem coisa que foge da minha... eu não dou conta!

A ausência de estudos e discussões relacionadas ao dever de casa no âmbito da formação inicial e/ou continuada de professores — como pôde ser percebido pelo depoimento da professora Nina, quando declarou nunca ter antes parado para refletir sobre o objeto deste estudo —, incluindo a inexistência de momentos pedagógicos observados na escola que tenham elegido o tema como objeto central de análise, também pode ser apontado como outro fator que justifique iniciativas como a da professora Nina que, embora aparentemente involuntárias, podem constituir ações discriminatórias e excludentes.

Ainda a respeito da formação profissional docente, Silva (2007, p. 133, grifo nosso) adverte para o fato de que as

problemáticas e questões [...] devem ser refletidas pelo coletivo de professores no espaço concreto de coordenação pedagógica com vistas à superação de um trabalho pedagógico pautado em concepções e *práticas reiterativas*,

vislumbrando a construção de um projeto que contribua de fato para a organização e transformação do trabalho escolar, repercutindo na qualidade da educação pública.

O tratamento dado pela escola ao dever de casa como assunto aparentemente periférico, porém inquestionável, pode ter ocasionado o desinteresse pelas discussões voltadas ao tema. No entanto, como espaço privilegiado de formação docente, a coordenação pedagógica deve incluir o tratamento de questões que visem à melhoria da qualidade do ensino que oferece. Nesse sentido, reflexões críticas sobre práticas pedagógicas frequentes e naturalizadas, como a utilização de tarefas de casa, fazem-se prementes.

Ainda sobre a necessidade de auxílio dos responsáveis pelos alunos da turma investigada aos estudos escolares declarado pela professora Nina, vale destacar que esse posicionamento não foi constantemente percebido em sua prática. A afirmativa feita por ela logo no início do estudo de que *“90% da aprendizagem da criança é responsabilidade da escola”* pôde ser, em parte, confirmada pelas observações realizadas ao longo do estudo. Embora tenha declarado considerar importante e necessário o suporte familiar para um bom desempenho escolar das crianças e requerido esse apoio junto aos responsáveis, não foram observados momentos em que a professora colaboradora da pesquisa se utilizasse da falta de auxílio dos pais para justificar as dificuldades apresentadas por alguns de seus alunos. Ao contrário disso, na reunião de pais ocorrida ao final do primeiro bimestre, Nina respondeu ao questionamento de uma mãe (Sara) em relação ao modo como deveria proceder com o filho no acompanhamento das tarefas de casa, dizendo: *“Eu até prefiro que deixem fazer do jeito deles para que eu identifique o que eles conseguiram [referindo-se às aprendizagens dos alunos]”*. Esse posicionamento condiz com a maioria de suas ações na condução de seu trabalho pedagógico, assumindo o compromisso maior pelas aprendizagens dos alunos, uma vez que sugere a necessidade de conhecer, também por meio das tarefas de casa, o nível de desempenho em que eles se encontravam para daí procurar alternativas de avanço.

Segundo Romão (2008, p. 45), um dos mitos que acabam gerando os problemas da avaliação da aprendizagem reside na crença de que a maior parte das deficiências dos alunos decorre das carências oriundas do lar. Segundo esse autor (idem),

com esse mito, a escola exime-se de toda responsabilidade decorrente de sua natureza institucional. Esconde-se como casa de produção do saber, como espaço de organização da reflexão que deve levar em consideração e adaptar-se com seu aparato didático-pedagógico, às características específicas da “cultura primeira” da clientela que recebe, para mostrar sua cara seletiva, discriminatória e de mera verificadora das dificuldades que pessoas oriundas de outro universo têm de se adaptar ao sistema simbólico produzidos pelas classes dominantes.

Como pode ser percebido pela visão da escola anteriormente descrita, o posicionamento da professora Nina referente à parcela de responsabilidade da família no ensino dos estudantes não coaduna com o de boa parte dos demais professores da instituição, que, por sua vez, parece refletir o imaginário predominante em nossa sociedade de que uma família afetuosa deve suprir todas as necessidades de aprendizagem de seus dependentes e de que o aluno é avaliado na escola pelo produto final do trabalho que desenvolve. Esse contexto acaba influenciando a condução do trabalho pedagógico da professora Nina, uma vez que a maioria dos pais não consente que o filho leve o dever de casa para a escola com erros ou incompleto, dificultando uma avaliação formativa do dever de casa.

O pouco valor declarado pela professora Nina às tarefas de casa confirma essa dificuldade. Segundo ela,

O dever de casa não é muito verídico, porque ele [o aluno] não estava na minha presença e eu não sei se ele fez só. Algumas tarefas eu mando: “Eu quero que faça sozinho”. Eu procuro trabalhar sempre essa questão da honestidade. Eu sempre pergunto: “Fez sozinho? Precisou de ajuda?” Algumas crianças, eu vejo que elas fazem sozinha sempre. Tem vez que eu identifico letra diferente... na tarefa deles.

O estímulo à declaração das dificuldades pelas crianças foi uma prática constante na sala de aula da professora Nina. No decorrer da correção de praticamente todas as tarefas de casa ela questionava junto aos alunos: “Foi fácil ou foi difícil?” Esse interesse em conhecer as reais condições dos alunos para a realização das tarefas de casa sugere uma

concepção do erro dos alunos como “ponto de partida para o avanço [e, uma vez identificados e compreendidos, constituem] o passo fundamental para a sua superação” (LUCKESI, 1997, p. 57).

No entanto, considerando o que foi presenciado em sala de aula e os depoimentos das crianças e dos pais sobre suas próprias atitudes em relação ao dever de casa, essa visão do erro demonstrada pela professora parece competir com condicionantes mais eficazes e capazes senão de desconstruí-la ou ao menos sobrepor-se a ela, uma vez que a honestidade das crianças em relação à realização do dever de casa não demonstrava ainda ter sido conquistada. As crianças em geral respondiam coletivamente ao questionamento da professora Nina declarando quase sempre ter considerado fácil a tarefa realizada e, na maioria das vezes, sem especificar a forma utilizada para realizá-la, ou seja, se haviam ou não sido de alguma forma auxiliadas.

Dessa forma, é compreensível o pouco valor declarado pela professora aos deveres de casa. Em entrevista ela afirmou:

O dever de casa na minha avaliação não pesa tanto não. Tem um peso, mas não é... eu diria aí de uns 30%. Sabe onde que eu avalio mesmo? Aqui. Não dá pra eu... não é verídico pra mim. Tem alunos que aprendem num piscar de olhos. Eles já até deixaram de fazer tarefa de casa. Se são crianças que eu sei que são espertas e que elas aprendem... mas eu vejo isso é aqui. É como eu disse 70% da minha avaliação está aqui, eu andando... eu mexendo... eu olhando...

Conforme o que foi explicitado pela professora, sua avaliação ocorria no dia a dia e tinha como foco central o desempenho evidenciado pelos alunos em sala de aula, onde ela podia presenciar a forma como as crianças realizavam as atividades escolares. Segundo ela, a “Prova Ampla”, que era aplicada bimestralmente com o intuito de caracterizar o nível de desenvolvimento da escrita dos alunos, servia apenas para confirmar o que ela já havia constatado por meio de suas observações em sala de aula. A análise das fichas de conselho de classe e do Relatório de Avaliação – RAV não evidenciou nada além das informações expressas pela professora Nina, uma vez que continham apenas breves observações acerca de suas percepções sobre o “aproveitamento dos conteúdos” pelos alunos, o nível de desenvolvimento da escrita em que se encontravam e o conceito a eles atribuído em cada bimestre.

No que concerne ao dever de casa, a maneira secundária de considerá-lo no processo avaliativo, como foi declarado pela professora Nina, poderia também explicar o seu posicionamento referente à forma mais propícia de correção dessas tarefas. Como já foi dito, o trabalho de análise do dever de casa era feito ora coletivamente, quando a professora corrigia no quadro e os alunos faziam o mesmo em sua própria atividade ou na do colega em caso de troca dos exercícios, ora individualmente, quando a professora recolhia as atividades, assinalava sublinhando os erros e devolvia às crianças, para que elas pudessem retificar as incorreções. Vale lembrar que essas retificações não eram acompanhadas de perto pela professora. Eram também feitas fora do período de aula, ou seja, eram também tarefas de casa.

Quando questionada sobre a forma mais adequada de correção do dever de casa, a professora manteve seu posicionamento duvidoso em relação a ele, afirmando:

Não acho que tenha uma forma que seja mais correta que a outra, não. Eu já percebi que eles adoram trocar de caderno aí o outro fica preocupado se está acertando. Agora eu estou trocando por grupos, porque se sentar perto e ficar corrigindo o meu [referindo-se ao aluno] eu quero ver se está corrigindo certo, entendeu? Eles são sinceros na correção do caderno do colega. Então eu me sinto à vontade de fazer isso, mas eu faço isso olhando se ele [o aluno] realmente corrigiu. Mesmo eu corrigindo sozinha, não é o ideal, porque esbarra naquela mesma história eu não sei como foi feito. Eu sei quem são os alunos que têm dificuldade. Ela [a tarefa de casa] só confirma mesmo o que eu tenho visto em sala.

As próprias formas adotadas pela professora Nina para analisar as tarefas de casa podem estar contribuindo para a pouca relevância que concede a essas atividades no processo avaliativo que desenvolve. Nenhuma das maneiras utilizadas pela docente interlocutora da pesquisa para analisar as tarefas de casa envolveu, de maneira efetiva, a participação dos alunos. Por mais que tenha sido concedida aos alunos a oportunidade de dizer oralmente as respostas dadas aos exercícios, como ocorreu no caso das correções coletivas, o conhecimento desses resultados pela professora não pareceu ser suficiente para que as implicações presentes na elaboração do pensamento das crianças, até que chegassem àqueles resultados, pudesse também ter sido evidenciado.

Segundo Méndez (2001, p. 115), “a avaliação e a informação na qual se baseia devem levar o professor a conhecer o ponto de vista do aluno e tê-lo em conta no momento de tomar decisões”. No caso da avaliação do dever de casa efetuada pela professora Nina, a afirmativa do autor se apresenta ainda mais pertinente, uma vez que conhecer o raciocínio utilizado pelos estudantes no decorrer da realização dessas atividades contribuiria, não só para uma melhoria da qualidade do ensino por ela oferecido, pela possibilidade de contar com maiores evidências quanto às necessidades de aprendizagem de seus alunos, mas poderia ainda ajudar a dissipar suspeitas quanto ao seu modo de realização no ambiente extraescolar.

Nessa mesma direção, Méndez (2001, p. 120) assegura que “ao introduzir a participação de quem aprende, os alunos poderão observar e comprovar como os demais raciocinam e respondem e poderão aprender também com as respostas de seus colegas”. O envolvimento efetivo dos estudantes na avaliação das tarefas de casa expõe sua maneira de pensar acerca da resolução das atividades traria, portanto, uma contribuição a mais, ao possibilitar a socialização de conhecimentos entre os estudantes da turma pesquisada.

É certo que a importância da inserção da participação dos alunos no processo avaliativo não se restringe às tarefas de casa, podendo também ser estendida às demais atividades realizadas em sala de aula. No entanto, a importância do efetivo envolvimento dos estudantes no caso da avaliação do dever de casa se acentua, se considerada a ausência do professor-avaliador no momento de realização dessas atividades. Nesse caso, o conhecimento da maneira como se processou o pensamento do aluno até chegar à determinada conclusão torna-se ainda mais premente, uma vez que a possibilidade de um acompanhamento presencial pelo professor se mostra inviável. No caso da professora Nina, o uso contínuo que fez do dever de casa, que ocupou um espaço significativo de suas aulas, ressalta ainda mais a necessidade da comunicação, pelos alunos, do raciocínio utilizado na realização dessas tarefas.

A agenda registrada de terça-feira a sexta-feira pela professora Nina no quadro de giz de sua sala de aula conteve, ao longo de todo o período da pesquisa, um momento denominado “rotina”. Segundo ela mesma, esse termo referia-se ao momento destinado à

história que costumava contar todos os dias e à correção das tarefas de casa. Um momento destinado ao dever de casa estava também previsto quase diariamente no caderno de planejamento da professora, sendo que nem sempre estava ali explícita a atividade que seria solicitada aos alunos. Dessa forma, a frequência com que a professora Nina utilizava as tarefas de casa, ou seja, por quatro dias durante a semana, aliada ao tempo também a elas destinado (aproximadamente 40 minutos) em cada uma dessas aulas, distribuídos entre a orientação e a correção dever de casa, não coaduna com a inexpressividade por ela atribuída a essas atividades como fonte de informação para sua prática avaliativa, uma vez entendido que avaliação e aprendizagem caminham lado a lado.

Ao ser questionada a esse respeito, a professora Nina afirmou utilizar-se rotineiramente do dever de casa com outro objetivo:

Eu acredito que a tarefa de casa contribui para que a criança crie uma rotina de estudo, tenha um vínculo com a escola em casa. Acho que ele [o aluno] deve ter esse compromisso com a escola. A gente quando faz um curso, qualquer curso que a gente faz na nossa formação, a gente tem que ter um vínculo, a gente tem tarefas extra. Essa responsabilidade, esse compromisso, eu acho que a gente tem que começar de criança. É uma extensão, uma possibilidade de criar hábitos, de leitura, de escrita.

A ideia de um preparo das crianças estimulando-as à adoção de um comportamento que pode vir a ser útil posteriormente ou oportunizar aprendizagens para uso futuro condiz com o discurso de todos os demais interlocutores da pesquisa e demonstra, como afirma Perrenoud (1995, p. 85, grifo do autor), que a escola vive uma “*crise de sentido dos saberes*”, ou seja, “a nossa sociedade colocou o domínio dos saberes no centro do seu sistema de valores, mas não conseguiu dar-lhe outro sentido que não fosse o estratégico como trunfo na corrida para o sucesso social”. Até mesmo estratégias que supostamente deveriam ser utilizadas no sentido de favorecer as aprendizagens atuais dos estudantes, como é o caso do dever de casa, têm sido usadas visando ao desenvolvimento de habilidades que podem vir a ser valiosas posteriormente. Considerando que os alunos interlocutores desse estudo demonstraram conceber os deveres de casa como uma extensão da própria escola, seu uso como aliado no processo de construção de aprendizagens estaria, de certa forma, condicionado ao significado presente dos conhecimentos escolares. A esse respeito, é mais uma vez Perrenoud (1995, p. 62, grifo do autor) quem adverte para o fato

de que “o período de escolaridade não é apenas uma passagem, uma preparação para a vida, mas *um momento da própria vida*”.

No que concerne à formação de hábitos de estudo por meio do dever de casa, ressaltada pela professora Nina, o raciocínio também parece apontar nessa mesma direção. Para justificar o uso das tarefas de casa com o objetivo de manter o vínculo de seus alunos com a escola, acostumando-os à rotina de estudos, a docente investigada exemplificou valendo-se de fatos ocorridos em sua própria vida:

Eu, por exemplo, adquiri o hábito da leitura depois que eu me formei. Depois que eu me tornei professora, e agora, estudando sobre a cultura africana, eu tenho lido muito, estudado muito. Se eu tivesse tido essa formação lá na minha infância, talvez eu fosse uma pessoa diferente.

Quando questionada sobre o que a levou, mesmo que tardiamente, segundo ela mesma, a adquirir esse hábito, a professora Nina respondeu: “*Foi uma motivação interna, um desejo mesmo*”. A afirmativa da professora Nina indica, portanto, ser necessário algo a mais que a simples imposição da escola por meio de tarefas de casa para que o estudo se constitua um hábito. Nesse caso, o sentido atribuído ao estudo, e não a exigência de algo ou alguém, parece ter sido o principal fator que desencadeou a motivação e, em consequência, a rotina de estudos da professora colaboradora do estudo. Portanto, há indícios de que o saber dissociado de significado, que vem sendo hoje ministrado nas escolas, dificilmente conseguiria favorecer o desenvolvimento de uma rotina de estudos nos estudantes. Esse fato parece ter sido percebido pela professora Nina quando declarou:

É engraçado, mas as crianças que eu tenho em sala de aula que não fazem tarefas de casa desde o início do ano são as mesmas. Por mais que eu chame as famílias. Tem “n” justificativas. Por exemplo, o bilhete. Vai todo dia no caderno dos que não estão fazendo e essa ideia minha, com o Ygor, não funcionou. No geral as crianças que fazem são filhos de pessoas que sabem que é importante. Tem pai que não acha que é importante e as crianças nem sempre têm esse compromisso, essa responsabilidade; “eu tenho tarefa de casa, então eu vou fazer porque senão amanhã a professora vai colar bilhete no meu caderno, ela vai me cobrar, ela vai brigar”. Tem criança que eu tô cobrando todo dia, tô colando bilhete e a criança continua sem fazer.

Além de confirmar que o uso do dever de casa não tem favorecido o desenvolvimento de hábitos de estudo nos alunos de sua turma, a professora Nina acabou

associando a realização regular dessas tarefas à importância dada pelos pais a essa prática. Mesmo não tendo demonstrado ter como prática atribuir às famílias a responsabilidade pelo ensino de seus dependentes, a professora Nina aparentou acreditar que o pouco valor atribuído pelos pais às tarefas de casa influenciava a conduta dos estudantes frente a essas atividades. Essa opinião contrasta com a opinião quase unânime dos pais, uma vez que a maioria deles, mesmo tendo como filhos crianças que não realizavam tarefas de casa, considerou importante a realização de tarefas escolares fora do período de aula. A única mãe (Laura) que não declarou ser relevante a realização dessas atividades tinha como filha (Talyta) uma aluna que fazia regularmente as tarefas de casa. Portanto, a opinião da professora Nina demonstra ter sido bastante contraditória às dos pais interlocutores do estudo, confirmando que a

omissão parental é um mito [...] produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir. (LAHIRE, 2008, p. 334)

A dissonância de opiniões entre as famílias dos estudantes e a professora investigada sugere um desacordo entre esses segmentos, o que, aparentemente, tem obstaculizado o êxito de estratégias pedagógicas como o dever de casa, uma vez que os envolve de alguma forma. Esse pressuposto pode ser indicativo da necessidade de um maior envolvimento das famílias não só com o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula pesquisada, mas da escola como um todo.

A esse respeito, vale retomar a atitude tomada pela professora ao retornar de sua licença médica, quando, junto com a escola, decidiu não mais realizar a reunião de pais do segundo bimestre, uma vez que a data prevista para esse encontro já havia passado. Quando questionada sobre a possibilidade desse encontro com os pais, a professora Nina revelou não considerar necessário realizá-lo com *todos* os pais, mas admitiu estar analisando, junto com a direção, a possibilidade de chamar à escola somente os responsáveis pelos alunos que não estavam apresentando o desempenho por ela esperado. Seria, segundo a docente, uma oportunidade para solicitar a ajuda desses familiares, não ensinando, mas cobrando de seus filhos maior empenho em relação aos seus estudos.

Nessa perspectiva, Malavasi (2009, p. 178) assegura que “as famílias, chamadas à escola apenas em dias de entrega de notas ou de festas comemorativas, não costumam comparecer em outros momentos [...]. Com isso, o cotidiano da escola vive a ausência da família e da comunidade”.

Mediante o estudo realizado, pode ser acrescentado à assertiva da autora o fato de que os pais são também, muitas vezes, convocados para comparecerem à escola com o objetivo de cientificarem-se do desempenho negativo dos filhos. Nesse caso, parece ser natural que eles se esquivem de ir à escola, uma vez que há fortes indícios de que sua presença implique momentos desagradáveis para a família.

Vale ressaltar, no entanto, que a intencionada reunião entre os pais das crianças da turma investigada cujo desempenho estava aquém das expectativas da professora não se efetivou até o final do mês agosto, época em que foi concluída a pesquisa em campo. Mesmo aparentando desqualificar a importância do envolvimento dos pais com a escola ao deixar de realizar uma reunião bimestral, por ter-se evidenciado como uma das raras oportunidades de contato mais efetivo dos pais com o ambiente escolar investigado, a professora Nina demonstrou, em outras situações, considerar relevante a participação desse segmento no desenvolvimento de seu próprio trabalho em sala de aula e no da escola de uma maneira geral.

Um dos momentos observados que puderam evidenciar essa assertiva ocorreu na reunião de pais realizada ao final do primeiro bimestre, em que a professora Nina solicitou aos responsáveis presentes uma avaliação do seu trabalho e, posteriormente, conduziu-o procurando acatar as opiniões e sugestões ali apresentadas.

Ainda em relação ao envolvimento dos pais com a escola, a docente declarou em entrevista:

Eu gosto de falar assim [referindo-se aos pais]: não vem só pra reunião, não. A escola só chama os pais pra... A gente precisa chamar o pai para dentro da escola, para acostumá-los a estar dentro da escola. Depois a gente vai inserindo essas questões da aprendizagem aos poucos.

Os pais são participativos, eles gostam. Eu penso que eles poderiam estar aqui, avaliando o nosso trabalho... do professor... da direção chegar e falar, se colocar, ser ouvido.

Tem pai que não quer nem pisar os pés na escola, com medo do que vai ouvir sobre os filhos.

A disparidade percebida em algumas atitudes e posicionamentos da professora Nina em relação ao envolvimento dos pais com as questões relativas ao contexto escolar parece estar consoante com a dos demais educadores da instituição de ensino, referentemente a esse mesmo assunto. Ao mesmo tempo em que consideram importante e até mesmo necessária a participação familiar, limita-a aos interesses e possibilidades demandados pela escola. Essa dissonância parece estar atrelada a uma visão distorcida de participação aparentemente presente no interior da instituição escolar pesquisada. Nesse sentido, Dalben & Sordi (2009, p. 166) asseveram que

a participação desejada não deve ser apenas aquela que leva à execução de tarefas, mas principalmente aquela que permita a tomada de decisões. Esse tipo de participação é que efetivamente gera um compromisso moral de todos os participantes para com o processo e suas metas.

Portanto, obter uma efetiva participação dos pais na escola implica favorecer o seu envolvimento em questões referentes ao trabalho desenvolvido no espaço escolar, desde seu planejamento, perpassando pelas avaliações e reformulações a que for submetido. Essa sistemática de envolvimento dos pais no trabalho da instituição de ensino pesquisada possivelmente ampliaria as chances de que o discurso de participação das famílias na escola, proferido por muitos de seus funcionários, se efetivasse na prática. Vale lembrar, no entanto, que a democratização da organização do trabalho desenvolvido na instituição escolar investigada implicaria ainda a superação de dois grandes desafios. O primeiro deles diz respeito à aparente hegemonia docente presente na maior parte dos encaminhamentos dos trabalhos escolares observados ao longo do estudo. De acordo com Dalben & Sordi (2009, p. 164), o

sentimento de posse – que prevalece nas relações no interior da escola – ao gerar um processo de autoexclusão dos alunos; familiares ou responsáveis e de funcionários faz com que esses participem dos trabalhos somente se convidados, quando lhes é dada autorização ou concessão para tal.

Assim, obter uma participação efetiva do segmento familiar implicaria a existência de atividades mais descentralizadas por parte da escola pesquisada, o que acabaria induzindo a práticas mais democráticas por parte de seus educadores.

Um segundo desafio para a escola em que foi realizado o estudo consiste em conquistar as famílias dos estudantes a fim de envolvê-las nos trabalhos escolares, uma vez que não foram observados momentos em que os pais ou responsáveis reivindicaram, de alguma forma, participar de modo mais efetivo das atividades desenvolvidas na escola. Nessa perspectiva, é mais uma vez Dalben & Sordi (2009, p. 160) que esclarecem:

[...] precisamos desfazer os mitos de que as famílias não participam ou não se mostram interessadas em participar. Talvez sejam os olhares e as ações dos profissionais que ocupam o espaço da escola que colaborem para que esse fenômeno ocorra. Essa visão precisa ser reconstruída.

Aceitar compartilhar as decisões escolares com as famílias implicaria, portanto, um olhar diferenciado dos educadores da escola investigada sobre a participação dos pais das crianças que nela estudam, no que se refere ao crédito não só na viabilização desse envolvimento mas também nas contribuições que a partir dele poderiam emergir, uma vez que não existe “qualidade em uma escola se não houver nela o princípio da inclusão e da participação das famílias” (MALAVASI, 2009, p. 171).

Falar da relevância da participação dos pais ou responsáveis no contexto escolar sugere uma educação que supere modelos tradicionais e hierárquicos de organização das instituições de ensino. Nesse sentido, considerar o olhar e a voz dos estudantes como elementos dessa organização também se faz necessário, uma vez que são eles os sujeitos principais para o qual deve estar voltado todo o trabalho escolar. Segundo Pereira (2009, p. 198),

A escola precisa estar organizada para que o aluno tenha condições de resolver diariamente as questões individuais e coletivas, ou seja, suas necessidades socioindividuais, para que entendam o funcionamento da instituição escolar e, assim, participem efetivamente do seu trabalho. Não apenas como meros espectadores, receptores de conhecimentos, mas como pessoas que compreendem a realidade em que se encontram inseridas e que, por isso, têm o que falar.

A participação dos alunos nos momentos de planejamento e avaliação dos trabalhos da instituição escolar e da sala de aula pesquisada esteve restrita a uma única oportunidade ao longo do bimestre de realização da pesquisa, quando os estudantes preencheram um questionário contendo itens relativos a momentos, espaços físicos e funcionários da escola. Uma das crianças (Rebeca) da turma pesquisada demonstrou sua necessidade de maiores oportunidades de participação ao expressar sua satisfação em ter sua opinião valorizada durante a realização de uma entrevista coletiva. Rebeca lamentou ao final do procedimento: *“Ah! Já acabou? Aqui é legal porque a gente pode desabafar”*. Pela relevância dos depoimentos dos alunos para a realização da pesquisa, é possível pressupor que ouvir o que pensam sobre a forma como a escola e a sala de aula se estruturam poderia contribuir para que a escola se organizasse de forma a melhor atender suas necessidades e, em consequência, melhorar a qualidade do ensino que oferece.

Considerando a estreita relação existente entre a organização do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e na escola, pode-se inferir que o pouco envolvimento das famílias e de seus respectivos dependentes na escola pesquisada está sendo, de certa forma, reproduzido pela professora Nina junto aos pais e alunos de sua turma. Tomando ainda como base que o dever de casa constitui uma estratégia pedagógica que envolve particularmente esses segmentos, é possível que esse distanciamento entre a escola e as famílias esteja repercutindo negativamente sobre essa prática, interferindo nas avaliações que dela são realizadas e, em consequência, nas aprendizagens que dela poderiam ser originadas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: NA IMPOSSIBILIDADE DE CONCLUIR...

*Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem.
Lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.*

Boaventura de Souza Santos

Segundo Gatti (2007, p. 58-59),

Em ciência, o que se busca são aproximações da realidade em que vivemos; aproximações que sejam consistentes e consequentes, pelo menos por um certo tempo. Porém, como conhecimentos aproximativos não são dogmas, são conhecimentos orientadores por um certo tempo, sempre revisáveis ou superáveis – nas áreas humano-sociais com mais razão, visto o caráter transformador do homem em sua própria história pessoal e comunal.

Assim, considerando a impossibilidade de apresentar resultados conclusivos e definidores do uso do dever de casa como estratégia pedagógica, incluindo as avaliações que dele se originam, a pesquisa realizada possibilitou, a partir da análise de seus achados, apontar caminhos que podem contribuir para a construção de práticas educativas mais conscientes e igualitárias, mesmo que em caráter provisório.

Em consonância com outras produções (MEIRIEU, 1995; PAULA, 2000; NOGUEIRA, 2002; CARVALHO, 2000a; 2000b; 2003; 2004; 2006; CARVALHO & BUTITY, 2005; CARVALHO, NASCIMENTO & PAIVA, 2006; RESENDE, 2006; RESENDE, 2008; HENRIQUES, 2006), o estudo realizado permite afirmar que o dever de casa integra parte das ações do processo de escolarização que costumam ser naturalmente aceitas por grande parcela da comunidade escolar com base em crenças dificilmente averiguadas e que, por isso, acabam sendo legitimadas. No entanto, nem todas as expectativas oriundas do crédito atribuído ao dever de casa pelos interlocutores do estudo puderam ser empiricamente evidenciadas.

A firme crença na existência de uma relação direta entre a realização de lições de casa e maiores condições de aprendizagem dos estudantes, incluindo a formação de hábitos de estudo por meio da utilização desse tipo de atividade: tal seria a síntese das declarações

que exteriorizam as percepções dos interlocutores da pesquisa no sentido de justificar o uso rotineiro das tarefas de casa. No entanto, o alcance desses propósitos não foi sempre desvelado ao longo da pesquisa.

A dissonância entre o progresso nos estudos e a realização regular dos deveres de casa percebida em parte dos alunos da escola pesquisada pode constituir um indício de que essa relação estaria sendo obstaculizada por aspectos que precisam ser mais bem verificados. Fatores emocionais presentes na relação professor-aluno e/ou pais/responsáveis-filhos/dependentes, implícitos na prática do dever de casa; o serviço remunerado de acompanhamento de tarefas de casa oferecido por pessoas ou empresas privadas; e as implicações das substituições de professores na avaliação das aprendizagens dos estudantes — incluindo o tratamento dado aos deveres de casa — foram elementos que emergiram ao longo da pesquisa como prováveis obstáculos à aprendizagem por meio das atividades escolares feitas fora do período de aula. Contudo, por fugirem do escopo deste estudo, ficam como sugestão para novos trabalhos investigativos.

No caso dessa pesquisa, foram encontrados indícios de que, por constituir uma prática que possibilita favorecer a construção do conhecimento pelo aluno, as avaliações a que costumam ser submetidas as tarefas de casa podem ser apontadas como um dos aspectos que podem comprometer uma relação direta entre o dever de casa feito com regularidade e o avanço nas aprendizagens.

A pesquisa revelou que a avaliação do dever de casa pode efetivar-se permeada de dúvidas e contradições, o que acaba atribuindo a essa prática um valor secundário e destoante do uso frequente com que costumam ser encaminhadas tarefas para serem feitas no período extraescolar. O espaço de tempo que o dever de casa demonstrou ocupar quase diariamente nas aulas e em casa evidenciou-se não devidamente proveitoso, se não forem proporcionadas condições que favoreçam as aprendizagens dos estudantes. Essa possibilidade passa, supostamente, por uma avaliação do dever de casa que propicie ao próprio aluno perceber e assumir com naturalidade suas fragilidades a fim de encontrar caminhos que visem à superação dos prováveis obstáculos e faculte ao professor — a partir

da credibilidade depositada nesse tipo de atividade — a apropriação das necessidades de aprendizagem dos educandos, a fim de encaminhar ações no sentido de auxiliá-los.

Especialmente por serem realizadas fora do âmbito escolar, as tarefas de casa e as avaliações a que são submetidas sugerem ainda o envolvimento dos pais ou responsáveis pelos estudantes, que, como sujeitos que de alguma forma participam desse processo, precisariam estar articulados com os demais atores envolvidos, ou seja, alunos e professores. O que pôde ser percebido nesse trabalho investigativo foi uma desarticulação entre esses sujeitos, gerando comportamentos artificializados, incompreensões e suspeitas que podem comprometer a avaliação das tarefas escolares feitas em casa e, por extensão, o proveito que possivelmente poderia ser obtido de uma atividade tão rotineiramente presente no dia a dia escolar.

Segundo Perrenoud (1995, p. 90), “da luz que se fizer sobre os [...] modos e condições de comunicação [entre a família e a escola] depende a inteligibilidade do funcionamento e a mudança dos sistemas escolares”. A avaliação das aprendizagens dos estudantes, particularmente por meio das tarefas de casa, demonstra ser um dos aspectos que poderiam ser favorecidos por uma efetiva interlocução entre os segmentos familiar e escolar, uma vez que, como foi observada, sua ineficiência acaba comprometendo o êxito de estratégias pedagógicas pensadas, a princípio, em prol do aprendizado do aluno. A necessidade de uma avaliação dialógica do dever de casa parte do princípio de que

O diálogo é um meio de primeira ordem para a aprendizagem obtida através da avaliação compartilhada. A participação dos sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem é imprescindível para manter a coerência e a coesão necessárias ao correto funcionamento do processo educativo (MÉNDEZ, 2001, p. 57),

Em atividades como o dever de casa, o diálogo presente na avaliação envolvendo, além do professor e dos alunos (sujeitos aos quais se refere o autor), os responsáveis pelos estudantes, possibilitaria a esses familiares o conhecimento sistemático do trabalho desenvolvido em sala de aula, e não apenas por intermédio de tarefas de casa, como foi declarado por alguns pais. Isso facilitaria o efetivo envolvimento destes na própria organização pedagógica desse espaço. Criar condições para que as percepções, sugestões e

dificuldades vivenciadas e expressas por cada interlocutor participante desse estudo pudessem ser ouvidas, discutidas e analisadas conjunta e democraticamente poderia ampliar as chances de emergência de propostas para o encaminhamento de trabalhos escolares que pudessem favorecer as aprendizagens de todos os alunos. Com efeito, uma relação dialogada entre a professora Nina, seus alunos e familiares possivelmente contribuiria para que, juntos, pudessem encontrar alternativas para que o uso das tarefas de casa, bem como a avaliação que delas fosse feita, pudessem ser canalizadas em benefício da aprendizagem indistinta dos estudantes.

A necessidade da comunicação entre pais, alunos e professores no processo avaliativo das tarefas de casa foi aqui apontada como alternativa para maior produtividade pedagógica dessas atividades, uma vez considerada a opinião quase consensual dos interlocutores da pesquisa a favor da prática de enviar deveres escolares para casa. Essa premissa não descarta a possibilidade de que estudantes, em parceria com seus respectivos familiares e professora pudessem, partindo também de uma avaliação dialogada sobre o dever de casa, optar por sua extinção, caso constatassem que suas potencialidades estivessem sendo superadas por suas fragilidades. Poderiam ainda ser cogitadas e discutidas alternativas como a definição autônoma pelos alunos de estudos domiciliares, o que provavelmente consideraria a individualização de atividades pedagógicas em atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada estudante ou de cada grupo deles. Outra opção que poderia emergir dessas discussões seria a construção de portfólios pelos alunos com a inclusão de atividades desenvolvidas em casa, desde que não se restringisse a elas e sua confecção não ficasse sob a responsabilidade exclusiva dos discentes. As pesquisas relacionadas ao projeto que a professora Nina desenvolve, e por ela solicitadas esporadicamente como tarefa de casa, poderiam também compor esses debates, a fim de se aperfeiçoarem ações nesse sentido.

Sejam quais forem as propostas de trabalho pedagógico oriundas de uma relação dialogada entre pais, alunos e professores, as chances de superação das prováveis dificuldades que porventura surjam no decorrer de sua execução estariam possivelmente sendo ampliadas, uma vez que a participação direta dos envolvidos no processo implica sua corresponsabilização para o alcance do êxito objetivado.

Vale neste momento mais uma vez ressaltar a importância de que uma relação interativa da professora colaboradora da pesquisa com os alunos de sua turma e seus respectivos responsáveis possa ser estabelecida a partir de um efetivo envolvimento desses mesmos sujeitos com o trabalho da escola como um todo. A inclusão das famílias e seus dependentes no Projeto Político-Pedagógico em prática na escola pesquisada possivelmente contribuiria para que pudessem se sentir ouvidos e acolhidos a ponto de exporem suas valiosas opiniões (como aconteceu ao longo deste estudo), e, assim, contribuir não só para uma maior produtividade das tarefas de casa como também para o aumento da qualidade do ensino oferecido pela escola. Vale lembrar que resoluções derivadas do diálogo entre as famílias e a escola poderiam conduzir à busca de alternativas para uma organização do espaço escolar capaz de suprir as necessidades de aprendizagens evidenciadas pelas crianças, especialmente daquelas cujas condições familiares não favoreçam o estudo e a realização de atividades escolares no ambiente doméstico, independentemente das razões que justifiquem tal situação. Nesse contexto, a escola de tempo integral indica ser um importante aspecto a ser debatido e decidido pelo coletivo escolar como alternativa de organização favorecedora do processo de formação dos estudantes.

Diferentes visões e opiniões na construção diária da proposta pedagógica da escola investigada provavelmente resultariam em debates mais polêmicos e prolongados, porém mais consistentes e profícuos quanto aos seus resultados. Esteban (2002, p. 16) confirma essa assertiva, lembrando que “o pensamento divergente, dissonante e polifônico aporta as maiores contribuições à formulação de alternativas e à resolução dos problemas cotidianos”. Ampliar-se-iam, dessa forma, as chances de assegurar aos educandos o seu inquestionável direito às aprendizagens.

A pretensa contribuição para a formação de hábitos de estudos nos alunos por meio das tarefas de casa, bastante presente no discurso dos pais e educadores da escola pesquisada, também se encontra, de alguma forma, relacionada às aprendizagens construídas pelos educandos. A pesquisa evidenciou que a solicitação rotineira de tarefas de casa nem sempre conduz ao costume de estudar. Esse hábito emerge muitas vezes da motivação pela busca de conhecimentos e do interesse em aprender. Considerando o que

foi demonstrado pelos alunos da instituição de ensino pesquisada, ou seja, que, assim como o gosto pela escola, o gosto pelos estudos fora do ambiente escolar tende a decrescer à medida que os alunos alcançam períodos escolares mais avançados, é possível inferir que a atribuição de tarefas de casa dissociada de mudanças nas próprias atividades encaminhadas para casa e na avaliação que delas é feita (por sua vez originadas de modificações na organização do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e na escola), não conduzirão necessariamente à formação de hábitos de estudos.

Nesse mesmo sentido, a distância entre o que é ensinado na escola e o meio social que a circunda foi apontado como principal fator da diminuição contínua e gradativa do gosto das crianças pelo estudo. Essa afirmativa pautou-se nas declarações expressas por pais, estudantes e professores da escola colaboradora do estudo quanto à utilidade futura dos conhecimentos escolares. Segundo Freitas (2003, p. 29), a falta de sentido dos conteúdos escolares pelos alunos reside no aparecimento da atual forma escolar separada da vida, ou seja, dos saberes que possuem aplicabilidade prática e imediata. Ainda de acordo com esse autor, os alunos estão hoje “isolados em sala de aula, assistem das janelas da escola à vida passar”. No caso das tarefas de casa, esse “enclausuramento” dos alunos tende a se estender aos lares, podendo tornar a resistência aos saberes escolares ainda mais intensa, se considerarmos o agravante de que, estando fora da instituição escolar, ampliam-se as oportunidades de acesso ao que realmente os interessa, ou seja, aprender com a realidade, com a vida social.

De acordo com Pistrak (2000, p. 127), “é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida”. Essa assertiva reflete o posicionamento do autor em defesa de uma organização escolar cuja proximidade com a vida social pudesse “suscitar os interesses das crianças, ampliá-los, formulá-los e fazer deles interesses sociais” (idem, p. 178). Dessa forma, os estudantes estariam sendo mais bem encaminhados no sentido de adquirir autonomia nos estudos e, quem sabe, buscar, por iniciativa própria e de acordo com suas necessidades e interesses, o progresso de suas aprendizagens. Esse seria, provavelmente, um caminho rumo à constituição de uma rotina de estudos, possibilitando assim, a complementação, o aprofundamento e/ou o enriquecimento dos conhecimentos adquiridos na escola.

Mesmo no caso da turma pesquisada que integrava um ciclo de formação, em outras palavras, constituía parte de uma organização escolar que propõe o rompimento com a lógica da seriação e prevê uma reformulação dos tempos e espaços escolares baseada no desenvolvimento dos educandos e em suas vivências, a transcendência social dos conteúdos e sua relação com a vida não se evidenciou, por esse motivo, fortemente diferenciada. Segundo Freitas (2003, p. 55), a dificuldade em desvincular-se do modelo escolar seriado

não deriva da vontade dos agentes educacionais presentes na escola, mas é constituída a partir de um determinado tipo de organização sócio-política que historicamente construiu a “forma escola” com uma função social excludente e de dominação. Aí reside parte de sua dificuldade: há um preço a ser pago por se contrariar lógicas instituídas.

Portanto, a instituição de uma política educacional que diverge do modelo social vigente, como demonstra ser o caso do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, constitui um foco de resistência que, por esse motivo, necessita ser compreendido e assumido por todos os envolvidos, para que, junto a outros movimentos sociais progressistas, possa contribuir para uma nova organização social. Embora parte de um contexto maior que acaba impondo condutas nem sempre condizentes com posicionamentos particulares, sejam eles individuais ou coletivos, há que se considerar o avanço que constitui a implantação dessa política de educação no Distrito Federal, bem como o empenho dos profissionais da escola pesquisada em efetivá-la.

O diferencial na turma investigada quanto ao significado social dos conteúdos curriculares trabalhados e, em consequência, à motivação das crianças para a realização das tarefas escolares, em sala de aula ou em casa, foi percebido em relação aos assuntos relativos ao projeto desenvolvido pela professora Nina. A proximidade desses temas com o contexto social indica ter favorecido o processo de aprendizagem das crianças. O maior interesse e entusiasmo demonstrado por elas em relação às tarefas de casa que envolviam pesquisas sobre questões relativas ao projeto desenvolvido em sala de aula, bem como a avaliação positiva da maioria dos pais ou responsáveis a esse mesmo respeito, constituem evidências de que essas atividades podem ter propiciado aos alunos maiores possibilidades

de elaborar novos conhecimentos. Segundo Sacristán (2000, p. 274, grifo do autor), “um dos elementos mais imediatos para julgar uma tarefa é o tipo de aprendizagem que desperta e os efeitos secundários que produz, expressão de seu currículo *oculto*”. Nesse sentido, vale destacar o valor que os projetos escolares, em especial os que envolvem trabalhos de pesquisa, podem propiciar à construção dos conhecimentos pelos educandos. Segundo Martins (2007, p. 73), esse valor se evidencia devido à proximidade e integração entre teoria e prática, favorecida pelo desenvolvimento de projetos pedagógicos direcionados para a pesquisa, possibilitando-se, assim, fugir-se da monotonia muitas vezes presente nas tarefas diárias de sala de aula.

No entanto, vale ressaltar que, da mesma forma que foi evidenciado nos demais tipos de tarefa de casa, o reforço à desigualdade de condições de aprendizagem foi igualmente percebido nas lições de casa relacionadas ao projeto. Mesmo em casos de pesquisa, em que a maioria dos alunos sentiu-se motivada à sua realização, essa oportunidade não foi possibilitada a todos, pela falta de condições familiares, sejam elas econômicas, sejam culturais. Isso demonstra que o desenvolvimento de projetos pedagógicos e a adoção de tarefas de casa a eles relacionados, consideradas mais interessantes e motivadoras não garantem, por si sós, o acesso equânime dos alunos às oportunidades de desenvolvimento que essas atividades supostamente propiciariam.

Outro ponto que merece ser destacado diz respeito à dissociação entre o desenvolvimento de projetos e o estudo dos conteúdos das disciplinas, como foi percebido nas aulas da professora Nina. A condução do trabalho dessa forma pode acabar levando à adoção de tarefas de casa, assim como de sala, em sua maioria comuns e por isso nem sempre estimulantes.

A esse respeito, vale lembrar que procedimentos metodológicos diferenciados exigem, além da vontade e do empenho do professor, condições de trabalho que favoreçam o desenvolvimento de tais estratégias. Mais uma vez as oportunidades de formação inicial e continuada que a professora Nina vivenciou ao longo de vida, as concepções de ensino e aprendizagem predominantes no espaço escolar pesquisado (nem sempre compatíveis com suas iniciativas pedagógicas e discutidas em momentos de trabalho coletivo) e as

imposições do sistema escolar que exigiram dela cumprimento de um currículo muitas vezes denso e extenso podem ser apontados como fatores que provavelmente constituíram entraves ao desenvolvimento do projeto de forma articulada aos demais conteúdos e, em consequência, de modo mais profícuo às aprendizagens dos estudantes.

Mesmo considerando as adversidades evidenciadas no desenvolvimento do projeto na turma pesquisada, vale ressaltar a importância do desenvolvimento de trabalhos pedagógicos, cujos professores procuram “fazer a escola aproximar a teoria da práxis e preocupar-se com a vida, a origem, a cultura popular, o meio ambiente, as experiências vivenciadas pelos alunos, fazendo disso tudo o ponto de partida de práticas úteis ao aprendizado” (MARTINS, 2007, p. 85). Iniciativas como as da professora Nina sinalizam, portanto, o começo de uma caminhada comprometida com o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento democrático das potencialidades dos estudantes.

O compromisso com o progresso dos estudantes não esteve restrito às ações manifestas pela professora Nina. De um modo geral, a escola pesquisada evidenciou práticas guiadas pelo intento de aperfeiçoar o seu trabalho e oferecer aos estudantes uma educação de qualidade. No entanto, os esforços empreendidos pelo grupo da escola nesse sentido parecem carecer ainda de aspectos que, em parte, dependem da realização do seu “dever de casa”.

Tarefas como a inclusão de toda a comunidade escolar no espaço da instituição de ensino, com o propósito de discutir questões de interesse coletivo, que possibilitem revisar saberes e fazeres pedagógicos, entre eles o dever de casa, em prol da promoção das aprendizagens de todos os estudantes, parece constituir, a princípio, uma das atividades que poderiam contribuir para o trabalho desenvolvido na escola colaboradora do estudo. É certo que medidas dessa natureza passam também pela vontade, interesse e condições de participação das famílias e de seus respectivos dependentes. No entanto, se hoje prevalece nas instituições escolares “um diálogo entre surdos” (HENRIQUES, 2006, p. 222) — em que cada segmento, família e escola, cumprem o papel que acredita ser o seu, com direito a avaliar separadamente o desempenho do outro segundo suas concepções, gerando muitas vezes relações conflituosas —, isso se deve em grande parte à escola que, por meio de

ações patrimonialistas de seus profissionais, termina impondo às famílias que usufruem de seus serviços sentimentos de inferioridade e incompetência diante de seus saberes. A esse respeito, Esteban (2002, p. 17) atesta que

A aceitação da ausência de determinados conhecimentos como ignorância transforma o potencial criativo dos múltiplos saberes em impossibilidade. Na escola, na sala de aula, como nos demais contextos sociais não há espaço para o divergente, para a solidariedade, para a cooperação, para o retrocesso.

Assim, obter o envolvimento efetivo dos estudantes e seus responsáveis na escola pesquisada sugere a necessidade de que seus profissionais revejam suas concepções acerca do interesse e/ou das condições das famílias em participar e contribuir na organização do trabalho escolar, visando à construção de uma educação de fato democrática, cujo objetivo precípuo deve ser o de promover as aprendizagens de todos os estudantes. A reconstrução dessa visão faz-se premente, uma vez que “escutar as culturas silenciadas em nossa história é indispensável. Encontrar as trilhas apagadas pela imposição de uma lógica única é fundamental. Fazer emergir as perspectivas abandonadas é essencial para refazer a vida...” (ESTEBAN, 2002, p. 17).

Dar voz aos sujeitos que se encontram hoje emudecidos perante a escola pela valorização de um saber único considerado legítimo seria, portanto, a oportunidade de explorar contradições e reforçar possibilidades de construir uma educação que atenda ao interesse de todos. Reunir tais condições em uma organização escolar provavelmente implicaria em viabilizar nesse espaço um ensino significativo a ponto de envolver os alunos e conduzi-los à autonomia de fazeres e saberes escolares e sociais.

A realização desse estudo permite afirmar que, como extensão da escola e do ensino que nela é ministrado, o dever de casa, caso fosse discutido e avaliado por todos os segmentos relacionados ao contexto escolar, teria ampliadas suas chances de favorecer a aprendizagem dos alunos de forma equânime e, portanto, justa.

Na impossibilidade de concluir, encerro minhas considerações sobre o estudo com o registro de um pensamento que compartilho acerca do dever de casa e que, pelo

significado das atividades que propõe, mereceria papel de destaque no contexto avaliativo do qual fizesse parte:

Para Casa
Se a professora mandasse eu chegar em casa,
depois da aula cantar uma canção, dançar na varanda,
contar os ninhos dos passarinhos que vivem no meu jardim
e olhar o pôr-do sol silencioso em silêncio, reparar na natureza,
enfim, eu aprendia muito mais e só tirava nota 10.

Stephania Guimarães – 12 anos⁶⁷

⁶⁷ Poesia extraída do *site*: <<http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/pinf/pinf0036.htm>>. Não foi possível obter dados biográficos da autora.

REFERÊNCIAS

AGUAYO, Alfredo Miguel. *Didática da Escola Nova*. Trad. e notas J. B. Damasco Penna e Antonio D'avilla. São Paulo-SP: Companhia Editora Nacional, 1935.

ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. *A pesquisa escolar no processo ensino-aprendizagem: avaliando limites e possibilidades*. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná-PR: 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional*. Brasília-DF: Liberlivro, 2005.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre-RS: Artmed, 2006.

AQUINO, Juliana Maria de. *O efeito da família sobre o desempenho educacional da criança: uma análise do ensino fundamental brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Economia, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto-SP: 2008.

A HORA do professor particular. *Correio Braziliense*. Suplemento Escolha a Escola do seu Filho. Brasília-DF, p. 16, 16 out. 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Associação para o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área de Educação no Brasil. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 2 jul. 2010.

BERTAGNA, Regiane Helena. *Avaliação da aprendizagem escolar: a visão de alunos de 4ª e 5ª séries do 1º grau*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: 1997.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto-PT: Porto Editora, 1994.

BORTOLOTTI, Marco Marcelo; BETTI, Renata. Lição de Casa para os pais. Revista *VEJA*, São Paulo-SP, edição 2124, p. 122-130, 5 de ago. 2009.

BOURDIEU, Pierre; PATRICK, Champagne. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos da educação*. Orgs.: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Zaia. et al. *Processos de produção de qualidade de ensino: escola, família e cultura*. XXIV Reunião anual da ANPED, Caxambu-MG, out. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt14/t147.pdf>> Acesso em: 6 ago. 2010.

BRASIL. *Educar é uma tarefa de todos nós*. Um guia para a família participar, no dia a dia, da educação de nossas crianças. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, Assessoria Nacional do Programa Parâmetros em Ação. MEC/SEF, 2002.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 267/03, de 21 de maio de 2003. Dispõe sobre a concessão de dispensa de meia jornada de trabalho por bimestre aos pais ou responsáveis, para acompanhamento escolar dos filhos menores de 18 anos. Brasília-DF: 2003. Diário da Câmara dos Deputados, Ano LIX, nº 179, 23 out. 2004, p. 45.902.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. In: *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília-DF: Plano Editora, 2001.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>> Acesso em: 7 ago. 2010.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — BDTD. Integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>> Acesso em: 7 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Prêmio Professores do Brasil*, 4ª edição, 2009. Disponível em: <<http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 set. 2009.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB*. Índice criado para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino da Educação Básica no Brasil, calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e em taxas de aprovação. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336>. Acesso em: 10 de set. 2010.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF : 1971.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF : 1996.

BUENO, Francisco da Silveira. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo-SP: FTD LISA, 1996.

BRUBACHER, John S. *A importância da teoria em educação*. Trad. Beatriz Osório. Brasil, Centro de Pesquisas Educacionais – MEC, 1961.

CABRAL, Ana Beatriz; BERTOLUCI, Evandro Antonio; TÚBERO, Rosana. *A interação escola-família sob a perspectiva de professores do ensino fundamental em uma escola estadual*. XXVIII Reunião anual da ANPEd, Caxambu-MG, out. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>> Acesso em: 13 ago. 2010.

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. *O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: 1996.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *O teste do desenho como instrumento diagnóstico da personalidade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, p. 94-104, jan./fev./mar./abr. 2004.

_____. O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, nº 8, p. 85-102, 2006.

_____. *O Dever de casa e as relações família-escola*. XXVI Reunião anual da ANPEd, Caxambu-MG, out. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>> Acesso em: 2 set. 2010.

_____. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo-SP, nº 10, p. 3-155, jul. 2000.

_____. *Rethinking Family-school relations: a critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

_____; BURITY, Marta Helena. *Dever de casa: visões de mães e professora*. XXVIII Reunião anual da ANPEd, Caxambu-MG, out. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>> Acesso em: 10 ago. 2010.

_____; NASCIMENTO, Conceição dos S.; PAIVA, Clotilde M. de. O lugar do dever de casa na sala de aula. *Olhar de Professor*. Ponta Grossa-RS, ano 9, número 2: p. 341-357, 2006.

CHECHIA, Valeria Aparecida. *Intervenção com pais de alunos com insucesso escolar*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. São Paulo-SP: 2009.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna*. Trad. e notas João Ferreira Gomes. Lisboa-PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

COSER, Daniela Secolim. *Avaliação de programa para capacitar pais como agentes de promoção de comportamentos de estudo*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP: 2009.

D' AFFONSECA, Sabrina Mazo. *Prevenindo fracasso escolar: comparando o autoconceito e desempenho acadêmico de filhos de mães que trabalham fora e donas de casa*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP: 2005.

DALBEN, Adilson; SORDI, Mara Regina Lemes de. *Avaliação Institucional: Qual o seu poder?* In: SORDI, Maria Regina Lemes de. SOUZA, Eliana da Silva. (Orgs.). *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas-SP: Millennium, 2009.

DI LEO, Joseph H. *A interpretação do desenho infantil*. Trad. Marlene Neves Strey. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1985.

_____. *Fatores associados ao desempenho escolar – SIADE*. Secretaria de Estado de Educação. Brasília-DF, 2009.

ENGUITA, Mariano F. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização*. *Revista Teoria & Educação*, nº 4. Porto Alegre-RS: Panônica, 1991.

ESCOBAR, Micheli Ortega. *Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar educação física*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2002.

FEVORINI, Luciana Bittencourt. *O envolvimento dos pais na educação dos filhos: um estudo exploratório*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo-SP: 2009.

FIGUEIREDO, Daniela de. *Os bastidores da relação família-escola*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto-SP: 2004.

FRANCA, Leonel. *O Método Pedagógico dos Jesuítas: o “Ratio Studiorum”*: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro-RJ: Agir, 1952.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do Conteúdo*. Brasília-DF: Líber Livro Editora, 2008.

FREITAS, Luis Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990. *Educação e sociedade: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação*. São Paulo-SP: Cortez & Moraes, v. 25, nº 86, jan./abr. 2004, p. 131-170.

_____. A dialética da eliminação no processo seletivo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 12, nº 39, p. 265-285, 1991.

_____. A Internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, nº 80, p. 301-327, 2002

_____. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo-SP: Moderna, 2003.

_____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas-SP: Papirus, 1995.

_____; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo-SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARTNER, Antonio Clóvis. *Falas e Atravessamentos no Discurso dos Pais sobre Participação na Escola dos Filhos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau-SC: 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília-DF: Liber Livro, 2007.

_____. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GEEMPA. *Aula-entrevista*. Porto Alegre-RS: GEEMPA, 2000.

GIL, Antonio Carlos. *Estudo de Caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados e como redigir o relatório*. São Paulo-SP: Editora Atlas, 2009.

GLÓRIA, Dilia Maria Andrade. *O tamanho da família como fator sociodemográfico a interferir na escolarização dos filhos*. XXXI Reunião anual da ANPED, Caxambu-MG, out. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4174--Int.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2010.

GODOI, Elisandra Giraldelelli. *Avaliação escolar no ciclo básico*. Monografia, Programa de Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: 1997.

_____. *Educação infantil: avaliação escolar antecipada?* Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: 2000.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Coletânea de Informações Socioeconômicas da Região Administrativa RA III – Taguatinga*. Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN). Brasília-DF: 2007.

_____. *Mapa Rodoviário 2002 - Departamento de Estradas de Rodagem (DER)*. Brasília-DF: 2002.

GÜNTHER, Hartmut. *Como Elaborar um Questionário*. Instituto de Psicologia, UnB. 1999. Disponível em: <<http://www.ftp.unb.br>> Acesso em: 25 de set. 2009.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2001.

HENRIQUES, Maria Eulália de Faria. *Os trabalhos de casa na escola do 1º ciclo da Luz: Estudo de caso, nº 2, p. 220-243, 2006.* Disponível em: <[http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/212/1/B10\(1\).pdf](http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/212/1/B10(1).pdf)> Acesso em: 10 de set. 2010.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*. Trad. Ludwig Scheidl. Lisboa-PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 1971.

HOFFMANN, Jussara. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre-RS: Mediação, 2005.

HOLANDA, Aurélio Buarque. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro-RJ: J.E.M.M. Editores Ltda., 1986.

HOLSTI, Ole Rudolf. Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. In. LÜDKE, Menga; ANDRÉ; Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo-SP: EPU, 1986.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 2.0a. Editora Objetiva Ltda., 2007.

IOSHPE, Gustavo. De Pais e Professores. Revista *VEJA*. São Paulo-SP: edição 2068, p. 120-121, 9 jul. 2008.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. Trad. de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefer. São Paulo-SP: Ática, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo-SP: Cortez, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo-SP: Cortez, 2009.

MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. Avaliação Institucional e Gestão da Escola: a participação das famílias potencializando uma educação de qualidade. In: SORDI, Maria Regina Lemes de. SOUZA, Eliana da Silva (Orgs). *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: A rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas, SP: Millennium, 2009.

_____. *A visão dos pais acerca da avaliação escolar*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: 2000.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. *O conselho de classe e a construção do fracasso escolar*. Educação e Pesquisa, maio/ago. 2005, vol.31, nº 2, p. 215-228.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato Marcondes; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo. *A relação entre a família e a escola no contexto de progressão continuada*. XXVI Reunião anual da ANPEd, Caxambu-MG, out. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-2173--Int.pdf>> Acesso em: 10 set. 2010.

MARINI, Fabiana. *Escola e famílias de periferia urbana: o que dizem seus protagonistas sobre esta relação e o que propõem para as interações*. XXVI Reunião anual da ANPEd, Caxambu-MG, out. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/06tfabma.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2010.

MARTINS, Jorge Santos. *Projetos de Pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula*. Campinas-SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2007.

_____; MELLO, Roseli Rodrigues de. *Relação entre a escola e famílias de classes populares: desconhecimento e desencontro*. XXIII Reunião anual da ANPEd, Caxambu-MG, out. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0606t.PDF>> Acesso em: 20 jul. 2010.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *A participação dos pais na ótica dos professores*. XXVIII Reunião anual da ANPEd, Caxambu-MG, out. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>> Acesso em: 10 jun. 2010.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. *Avaliar para conhecer - Examinar para excluir*. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. *Os Trabalhos de Casa*. Lisboa- PT: Editorial Presença, 1998.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa; PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. *A divisão do trabalho na escola: maleabilidade nas funções e embaralhamento dos papéis educativos de escola e família*. XXXI Reunião anual da ANPEd, Caxambu-MG, out. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4263--Int.pdf>> Acesso em: 5 jul. 2010.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília-DF: Líber Livro Editora, 2006.

NERI, Marcelo Côrtes (coord). *A nova classe média*. Rio de Janeiro-RJ: Fundação Getúlio Vargas/Centro de Políticas Sociais, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação*. XXVIII Reunião anual da ANPEd, Caxambu-MG, out. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>> Acesso em: 20 jun. 2010.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. *Tarefa de Casa: uma violência consentida?* São Paulo-SP: Loyola, 2002.

O DEVER de casa dos pais. *Jornal Correio Braziliense*. Suplemento Escolha a Escola do seu Filho. Brasília-DF, pp. 12 e 16, 16 out. 2009.

OLIVEIRA, Andréia Regina de. *Relação escola e famílias: a visão de professoras e mães de alunos de classes de recuperação paralela*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP: 2004.

PAULA, Flávia Anastácio, *Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: 2000.

PEDRON, Ademar João. *Estratégias de estudo individual de estudantes do ensino médio do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília. Brasília-DF: 2007.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. *Encaminhamentos a recuperação paralela: um olhar de gênero*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo-SP: 2008.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz. Participação estudantil no processo de avaliação institucional: o que aprendem/ensinam os estudantes quando participam de processos de avaliação da qualidade da escola. In: SORDI, Mara Regina Lemes de. SOUZA, Eliana da Silva (Orgs). *Avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas, SP: Millennium, 2009.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre-RS: Artmed, 1999.

_____. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Trad. Júlia Ferreira. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda, 1995.

_____. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2000.

_____. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Trad. Júlia Ferreira. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda, 1995.

PINHEIRO, Rafaela Bortolin. Pais em dia com as tarefas de casa. *Caderno de Ensino da Gazeta do Povo*. Curitiba-PR. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo>> Acesso em: 30 de ago. 2010.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. *A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: 1994.

PISTRAK, M.M. *Fundamentos da escola do Trabalho*. Trad. Daniel Aarão Filho. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2000.

PONTILI, Rosângela Maria. *A infra-estrutura escolar e as características familiares influenciando a frequência e o atraso no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências e Economia Aplicada, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ). Piracicaba-SP: 2005

RESENDE, Tânia de Freitas. *Dever de casa: questões em torno de um consenso*. XXIX Reunião anual da ANPEd, Caxambu-MG, out. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT14-2625--Int.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2010.

_____. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. *Paidéia (Ribeirão Preto)*: online. vol.18, nº 40, p. 385-398, 2008.

_____; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. et al.. *Perfis familiares e tipos de estabelecimentos de ensino: desafios e questões para a análise sociológica*. XXXII Reunião anual da ANPEd, Caxambu-MG, out. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT14-5508--Int.pdf>> Acesso em: 2 ago. 2010.

RODRIGUES, Rogério. A educação moral e o tempo pedagógico perdido. In: *Proceedings of the 4. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 2002, San Pablo, São Paulo (SPSPSP): online. 2002 [cited 26 October 2010]. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br>> Acesso em: 10 ago. 2010.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo-SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008. (Coleção/Série Guia da Escola Cidadã, v. 2).

RUDDUCK, Jean; FLUTTER, Júlia. *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Trad. Pablo Manzano Bernárdez. Madrid-PT: S.L. Ediciones Morata, 2007.

SÁ, Virgínio. A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Campinas-SP: Papirus, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre-RS: Artmed, 2000.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Metodologia do Ensino Primário: de acordo com os programas dos Institutos de Educação e das Escolas Normais*. 8ª ed. São Paulo-SP: Companhia Editora Nacional, 1960.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF. *Calendário para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal de 2010*. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2009.

_____. *Circular Conjunta nº 173/2010 – SGPIE/COSINE*. Assunto: Registro de Avaliação — RA_v. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional, Coordenação de Supervisão Institucional e Normas de Ensino, Secretaria de Estado de Educação. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/sites/400/412/00000128.pdf>> Acesso em: 5 ago. 2010.

_____. *Currículo do Ensino Fundamental*. Anos Iniciais — 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos (1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos). Versão preliminar. Brasília-DF, 2008c.

_____. *Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação*. Subsecretaria de Educação Básica. Brasília-DF, 2008a.

_____. *Diretrizes de Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem para a Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação*. Subsecretaria de Educação Básica. Brasília-DF, 2008b.

_____. *Portaria nº 4, de 21 de janeiro*. Brasília-DF, 2010. Estabelece critérios para distribuição de carga horária aos professores em exercício nas instituições educacionais públicas e nas conveniadas, quando for o caso, observando os princípios constitucionais de publicidade e igualdade para o regular exercício do processo de escolha de turmas. Portaria nº 4, de 21 de janeiro de 2010. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Ano XLIII, nº 15, Brasília-DF, 22 de janeiro de 2010.

_____. *Portaria nº 134, de 23 de julho*. Brasília-DF, 2010. Altera o subitem 2.1.1, do Anexo I, da Portaria nº 4, de 21 de janeiro de 2010, que trata da coordenação pedagógica individual para atividades pedagógicas realizadas fora do ambiente da instituição educacional. Portaria nº 134, de 23 de julho de 2010. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Ano XLIII, nº 15, Brasília-DF, 22 de janeiro de 2010.

_____. *Projeto Interventivo da escola pesquisada*. Taguatinga-DF, 2010.

_____. *Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização*. Brasília-DF, 2006.

_____. *Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Públicas do Distrito Federal*. Instrumento que regulamenta a organização didático-administrativa das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF. Brasília-DF, 2009.

_____. Sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/>> Acesso em: 12 ago. 2010.

_____. *Termo de compromisso da gestão escolar compartilhada que entre si celebram o Governo do Distrito Federal, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação, e a instituição educacional, representada por seus diretor e vice-diretor*. Brasília-DF, S/D.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas*. Campinas-SP: Papirus, 2008.

SILVA, Lueli Nogueira Duarte e. *A centralidade das tarefas escolares nas práticas escolares construtivistas*. XXIII Reunião anual da ANPEd, Caxambu-MG, out. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2030t.PDF>> Acesso em: 10 ago. 2010.

SOBIERAJSKI, Maria Stela. *Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: 1992.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A complexidade das relações sociais na escola: problematizando as resistências ao processo de avaliação institucional. In: SORDI, Maria Regina Lemes de. SOUZA, Eliana da Silva (Orgs). *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: A rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas, SP: Millennium, 2009.

_____. Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: lições de um processo apoiado por pesquisadores da universidade. In: SORDI, Maria Regina Lemes de. SOUZA, Eliana da Silva (Orgs). *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: A rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas, SP: Millennium, 2009.

_____. *Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino, XV Endipe, p. 22-35).

_____. *Repensando a prática e avaliação no ensino de enfermagem*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP: 1993.

SOUZA, Ângela Aparecida Ricardo. *Os deveres para casa no processo ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade do Estado de Santa Catarina, em convênio com a Fundação Educacional Barriga Verde. Florianópolis-SC: 2005.

TRANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da educação infantil. XXIV Reunião anual da ANPED, Caxambu-MG, out. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>> Acesso em: 5 set. 2010.

TANNO, Maria Ângela dos Reis Silva. *As diferentes estruturas e situações familiares e suas interações com a escola*. Dissertação de Mestrado, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação na Área de Ensino-Aprendizagem, Universidade Católica de Brasília. Brasília-DF: 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: 1993.

_____. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

_____. *Projeto de intervenção na escola*. Campinas-SP: Papyrus, 2010.

_____. *Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação*. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre-RS: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A
AUTORIZAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

1. Autorização – Escola



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, _____, responsável por esta instituição de ensino, autorizo Enilvia Rocha Morato Soares a realizar sua pesquisa de mestrado nesta escola no corrente ano, desde que sejam esclarecidos aos participantes os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Será possibilitado à pesquisadora o acesso a esta instituição nos momentos de trabalho pedagógico não sendo permitida a sua interferência no andamento do trabalho sem que seja solicitada.

Concordo com a publicação dos resultados desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição e desde que sejam mantidos o sigilo e o anonimato com relação à escola e aos interlocutores se assim o desejarem.

Brasília, ___ de _____ de 2010.

2. Autorização – Professora



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, _____, professora desta instituição de ensino, aceito participar da pesquisa de Mestrado da estudante Enilvia Rocha Morato Soares, que tem como objetivo compreender o papel que o dever de casa ocupa na organização do trabalho pedagógico e, de modo especial, no processo avaliativo que desenvolvo em sala de aula, a ser realizada no corrente ano.

A aceitação em colaborar com a pesquisa não implica a obrigatoriedade de participar até o final, sendo-me garantido o direito de abandonar a pesquisa por algum motivo.

Concordo com a publicação dos resultados desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição e desde que sejam mantidos o sigilo e o anonimato com relação à escola e aos interlocutores se assim o desejarem.

Brasília, ____ de _____ de 2010.

3. Autorização – Pais



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, _____, responsável pelo(a) estudante/menor _____ matriculado(a) nesta instituição, aceito e autorizo meu filho(a) a participar da pesquisa de Mestrado da estudante Enilvia Rocha Morato Soares, que tem como objetivo compreender o papel que o dever de casa ocupa na organização do trabalho pedagógico e, de modo especial, no processo avaliativo que é desenvolvido na turma do estudante supracitado, a ser realizada no corrente ano.

A aceitação em colaborar com a pesquisa não implica a obrigatoriedade de participar até o final, sendo-me garantido o direito de abandonar a pesquisa por algum motivo.

Concordo com a publicação dos resultados desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição e desde que sejam mantidos o sigilo e o anonimato com relação à escola e aos interlocutores se assim o desejarem.

Brasília, ____ de _____ de 2010.

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES

Focos de observação em cada contexto:

- **Sala de aula:** as reações dos estudantes em relação aos deveres de casa, a frequência com que são requeridos, o momento e as formas utilizadas para solicitá-los e analisá-los, o tempo de aula que ocupam, a natureza de suas atividades, sua utilização nos momentos de reforço, sua forma de inserção à prática avaliativa desenvolvida nesse contexto e, em consequência, suas contribuições e prejuízos para o processo de construção das aprendizagens dos alunos.

- **Coordenações coletivas:** as discussões, reflexões e estudos realizados e suas relações com as tarefas de casa.

- **Coordenação pedagógica individual:** as atividades de cunho pedagógico desenvolvidas, incluindo o preenchimento dos Registros de Avaliação e das fichas de conselho de classe, o planejamento do trabalho desenvolvido em sala de aula e os estudos realizados considerando o tratamento dado aos deveres de casa nesse contexto.

- **Reuniões com o Centro de Referência em Alfabetização - CRAs:** orientações da coordenação pedagógica intermediária quanto às avaliações de desempenho dos estudantes.

- **Conselhos de classe:** as análises de desempenho dos estudantes realizadas pelos professores e equipe pedagógica da escola, as medidas adotadas pelo mesmo grupo no sentido de superar as possíveis dificuldades de aprendizagens dos estudantes e a forma como os deveres de casa se inserem em ambas as situações.

- **Reuniões de pais:** as percepções, reações e expectativas dos pais acerca do processo avaliativo desenvolvido pela professora, incluindo a frequência, a quantidade e a natureza das atividades que são enviadas para serem realizadas em casa.

- **Avaliação institucional:** a organização desses espaços, incluindo o envolvimento da comunidade escolar nas reflexões sobre o trabalho escolar e no planejamento de novas ações que possam favorecer a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola, incluindo o uso do dever de casa nesse processo.

- **Palestras oferecidas aos pais:** a organização desses momentos, a participação da comunidade escolar, a dinâmica utilizada nos encontros e as temáticas abordadas incluindo suas relações com o objeto de estudo.

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL REALIZADO COM OS PAIS/RESPONSÁVEIS

Objetivos: conhecer as reações, percepções e expectativas dos pais ou responsáveis quanto ao dever de casa; conhecer o que pensam os pais ou responsáveis acerca da forma como o dever de casa se insere na organização do trabalho pedagógico da sala de aula de seu(s) filho(s) e, em especial, no processo avaliativo que a professora Nina desenvolve.

Roteiro:

1. Apresentações
2. Exposição do objetivo da pesquisa
3. Questões problematizadoras:
 - a) O que vocês pensam sobre as tarefas escolares que seu(s) filho(s) leva(m) para fazer em casa? (importância, quantidade, qualidade, frequência, expectativas)
 - b) Relate o momento de realização das tarefas de casa. (local, horário, acompanhamento e/ou auxílio, reação dos filhos, conflitos, divergências com o ensino da escola)
 - c) Vocês gostariam que esse momento fosse diferente? Como gostariam que fosse? O que impede que seja?
 - d) Vocês conhecem a forma como são “passadas” e analisadas as tarefas de casa em sala de aula? Concordam com essa forma? Como pensam que deveria ser?
 - e) Vocês conhecem algum professor que não manda tarefas de casa? Relate essa experiência.

APÊNDICE D
FICHA PERFIL DOS PAIS/RESPONSÁVEIS PARTICIPANTES
DO GRUPO FOCAL

Caro pai, mãe ou responsável,

A realização desse grupo focal faz parte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília e a sua colaboração é importantíssima. Nessa atividade você poderá expor suas opiniões relacionadas às tarefas escolares que seus filhos levam para fazer em casa.

As questões a seguir têm o objetivo de coletar informações que possam subsidiar a construção do perfil dos interlocutores participantes dessa técnica, enriquecendo assim, os dados que serão levantados no decorrer de sua realização. Não se esqueça: suas informações serão mantidas em sigilo.

Desde já agradeço sua participação.

Enilvia Morato

I – Vínculo com o estudante:

Pai Mãe Responsável

II – Idade:

Até 20 anos de 31 a 40 anos
 de 21 a 30 anos De 41 a 50 anos
 51 anos ou mais

III – Escolaridade:

Ensino Fundamental Completo Incompleto
 Ensino Médio Completo Incompleto
 Ensino Superior Completo Incompleto
 Especialização Mestrado Doutorado

IV – Rendimento Familiar (inclui a soma total das rendas financeiras de todos os membros da família):

Até: R\$ 760,00 De R\$ 761, 00 a R\$ 1. 520,00
 De R\$ 1521, 00 a R\$ 2. 660,00 De 2661,00 a R\$ 3.800,00
 De R\$ 3.801,00 a R\$ 5.700,00 R\$ 5.701,00 ou mais.

V – Profissão: _____

Taguatinga - DF, maio/ 2010.

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Caro pai, mãe ou responsável,

Esse questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília e a sua colaboração é importantíssima. Aqui você encontrará questões relacionadas às tarefas escolares que seus filhos levam para fazer em casa.

Trata-se de uma pesquisa, portanto não existem respostas certas ou erradas. O importante é a sua opinião sincera. Procure responder todo o questionário, lembrando que suas respostas serão mantidas em sigilo.

Desde já agradeço sua contribuição.

1) Os alunos devem levar tarefas escolares para fazer em casa? () sim () não
Por quê?

2) Relate como seu(s) filho(s) ou dependente(s) faz(em) os deveres de casa (horário, local, acompanhamento).

3) Alguém os acompanha? () sim () não

Em caso afirmativo:

Porque há esse acompanhamento e por quem é feito?

4) Os deveres de casa devem ser avaliados pelo(a) professor(a)? () sim () não
Como? _____

Para concluir o questionário, preciso de alguns de seus dados pessoais, mas lembre-se: **não** é necessário identificar-se.

1) Idade: _____ anos

2) Sexo: () Masculino () Feminino

3) Número de filhos: _____

4) Grau de escolaridade: _____

5) Profissão: _____

6) Renda familiar: _____

Mais uma vez obrigada por sua colaboração,

Enilvia Morato

APÊNDICE F
QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Caro(a) professor(a),

Esse questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília e a sua colaboração é importantíssima. Aqui você encontrará questões relacionadas às tarefas escolares que seus alunos levam para fazer em casa.

Trata-se de uma pesquisa, portanto não existem respostas certas ou erradas. O importante é a sua opinião sincera. Procure responder todo o questionário, lembrando que suas respostas serão mantidas em sigilo.

Desde já agradeço sua contribuição.

Enilvia Morato

1) Você passa deveres de casa?

() Sempre () Nunca () Às vezes
Por quê?

2) Como você vê as relações entre dever de casa e aprendizagem?

3) Como você vê as relações entre dever de casa e a avaliação?

4) Como você avalia os deveres de casa de seus alunos?

5) O que você espera do aluno e da família em relação aos deveres de casa?

6) Como você interpreta o não atendimento a essas expectativas?

Para concluir o questionário, preciso de alguns de seus dados pessoais e profissionais, mas lembre-se: **não** é necessário identificar-se.

- 1) Grau de escolaridade: _____
- 2) Anos de exercício no magistério: _____ anos
- 3) Ano de escolaridade que está atuando: _____

Mais uma vez obrigada por sua colaboração,

Enilvia Morato

APÊNDICE G

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA NINA

Objetivo: conhecer o entendimento e as expectativas da professora sobre o dever de casa e suas respectivas articulações com a organização do trabalho pedagógico e, particularmente com o processo avaliativo que desenvolve com sua turma.

Questões norteadoras:

1. O que você entende por avaliação das aprendizagens?
2. Você disse certa vez que avalia seus alunos continuamente, mas estava pensando em aplicar uma prova vez ou outra por que depois (nos anos posteriores e em situações futuras como vestibular e concursos) eles iriam ser cobrados dessa forma. Qual a diferença que você vê entre essas duas formas de avaliar?
3. O que você considera ao avaliar o desempenho de seus alunos? Que importância tem o dever de casa nesse contexto?
4. Quais são os seus objetivos ao adotar o dever de casa? Esses objetivos têm sido alcançados?
5. Você considera ideal a forma como você encaminha e analisa os deveres de casa? Por quê? Em caso negativo, qual seria a forma ideal? Por não a utiliza?
6. Qual a relação entre os tipos de dever de casa que você utiliza e o projeto que desenvolve?
7. Qual o critério que você utiliza para definir o tipo e a quantidade de tarefas de casa?
8. Como você pensa que os pais devem se comportar em relação aos deveres de casa? Por quê?
9. Você disse certa vez que a escola é responsável por 90% das aprendizagens dos alunos. Explique a importância que você atribui à participação da família nesse processo?
10. Você decidiu não realizar reunião com os pais dos estudantes da sua turma ao final do 2º bimestre. Você não sente falta desse contato? O que significa esse momento para você?
11. No bilhete que comunica aos pais a não realização dos deveres de casa, você não pede a ciência deles. Por quê?
12. Por que você não envia tarefas para casa na 6ª feira?
13. Você percebe diferenças de aprendizagem entre alunos que fazem e que não fazem deveres de casa?
14. Você tem utilizado para alguns alunos deveres de casa diferenciados. Essa estratégia tem apresentado resultados positivos? Quais?
15. A escola não realizou o conselho de classe no 1º bimestre. Você não sentiu falta desse momento? Por quê?
16. Foi possível perceber que o planejamento dos 3ºs anos de escolaridade não é realizado coletivamente. O que você pensa a respeito disso? Como isso se reflete no seu trabalho?

APÊNDICE H

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COLETIVA COM ESTUDANTES DO 1º AO 5º ANO DE ESCOLARIDADE

Objetivos: conhecer as reações e percepções dos estudantes quanto ao dever de casa; e conhecer o que pensam os estudantes acerca da forma como o dever de casa se insere na organização do trabalho pedagógico da sala de aula e, em especial, na forma como ele é avaliado na escola e fora dela.

1. Apresentações
2. Exposição do objetivo da pesquisa
3. Questões problematizadoras:
 - a) O que vocês pensam sobre as tarefas de casa (gosto)?
 - b) Na opinião de vocês, para que servem as tarefas de casa?
 - c) Fazer tarefas de casa é importante? Por quê?
 - d) Falem um pouco sobre a quantidade e a frequência com que a professora de vocês manda tarefas para casa. Vocês gostariam que fosse diferente? Como?
 - e) Relatem como é o momento de realização das tarefas de casa (local, horário, tempo que gastam).
 - f) Vocês precisam ser acompanhados no momento da realização das tarefas de casa? Por quê? Há alguém que os ajude? Quem?
 - g) Alguma vez vocês já foram agredidos de alguma forma (verbal ou fisicamente) durante a realização das tarefas de casa?
 - h) Já aconteceu alguma vez em que a orientação que receberam em casa não foi considerada correta pela professora? Como procederam em relação esse fato?
 - i) Vocês têm preferência por algum tipo de tarefa de casa?
 - j) Qual a diferença entre fazer tarefas escolares em casa e na escola? Onde é melhor e/ou mais produtivo?
 - k) Como a professora de vocês costuma avaliar as tarefas de casa? Vocês concordam com essa forma? Por quê? Como gostariam que fosse?
 - l) Vocês já tiveram algum professor que não mandava tarefas para casa? Fale um pouco sobre isso.

APÊNDICE I

PLANEJAMENTO DA TÉCNICA PROJETIVA

Objetivo: conhecer, por meio da análise de desenhos produzidos por um grupo de estudantes da turma pesquisada, o modo como esses sujeitos percebem e compreendem os deveres escolares que realizam fora do período de aula.

Momento inicial:

Com os alunos sentados em círculo, iniciar uma conversa informal sobre a realização de deveres de casa, abordando o assunto de maneira ampla; tentando interferir o mínimo possível, nortear o debate por meio de questionamentos, tais como:

- Vocês costumam fazer as tarefas de casa? Gostam desse tipo de atividade? Elas ajudam na aprendizagem? Como?

- Como é o momento de fazer os deveres de casa? Em que horário e local fazem isso? Quanto tempo gastam? Precisam ser lembrados ou obrigados a fazê-los? Precisam de acompanhamento? Quem faz isso? Gostariam que fosse outra pessoa? Quem? Por quê?

- Há algum tipo de tarefa de casa de que vocês mais gostam? Qual (is)? Por quê?

Desenvolvimento: pedir às crianças que sentem em suas respectivas carteiras e tentem expressar, por meio de um desenho, suas percepções sobre o assunto discutido.

Recursos materiais: disponibilizar aos alunos folha em branco, lápis preto e colorido e borracha.

Finalização: após a conclusão da atividade, conversar com cada estudante sobre o significado de seu desenho, anotando suas opiniões e impressões.

Cronograma: não será estipulado tempo limite, podendo os estudantes dispor do tempo necessário à realização da atividade.

APÊNDICE J

PLANEJAMENTO DA TÉCNICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Objetivo: possibilitar aos estudantes da turma pesquisada expressar-se por meio da produção escrita, o modo como percebem e compreendem o os deveres escolares que realizam fora do período de aula.

Momento inicial: ler e explorar oralmente uma pequena história em quadrinhos.

Figura 2: História em quadrinhos utilizada na técnica de produção de textos



Fonte: *site* < <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=172>>. Acesso em 27 out. 2009.

Conversar informalmente com os estudantes sobre a história, abordando, além das questões sociais relacionadas ao castigo e ao cumprimento de responsabilidades, as tarefas escolares que são realizadas fora do período de aula. Deixar que as crianças expressem livremente suas opiniões, procurando intervir somente nos momentos em que o assunto estiver desvirtuando-se. Cuidar para que não deixem de ser evidenciados aspectos relacionados às tarefas de casa, tais como gosto, importância, relação com aprendizagem e a avaliação, momentos de realização (local, horário, tempo que ocupa, acompanhamento) e tipos de atividade.

Desenvolvimento: pedir aos estudantes que registrem, individualmente e por escrito, suas impressões; atender às suas solicitações, tirando dúvidas quanto à escrita de palavras e/ou expressões; deixar livre para que ilustrem suas produções escritas.

Recursos materiais: disponibilizar aos estudantes folha branca pautada, lápis preto e coloridos e borracha.

Cronograma: não será estipulado tempo limite, podendo os estudantes dispor do tempo necessário à realização da atividade.

ANEXOS

ANEXO 1

Modelos de dever de casa relacionados ao projeto desenvolvido pela professora Nina

CADA DUAS CRIANÇAS DEVERÁ PESQUISAR UMA TRIBO, SEGUINDO O ROTEIRO ABAIXO:

NOME DA TRIBO
<div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>
NOME DA TRIBO: _____ _____
SIGNIFICADO DO NOME (CASO TENHA): _____ _____ _____
LOCALIZAÇÃO DA TRIBO (ESTADO(S)): _____ _____ _____
POPULAÇÃO ATUAL: _____
PRINCIPAIS ATIVIDADES (ROTINA DA TRIBO): _____ _____ _____ _____ _____
CURIOSIDADES DESSA TRIBO: _____ _____ _____ _____ _____
RITUAIS RELIGIOSOS: _____ _____ _____ _____ _____
• SE CONSEGUIR UMA IMAGEM DE UM INTEGRANTE DA TRIBO CARACTERIZADO PODERÁ ENRIQUECER A PESQUISA.



CRUZADINHA MALUCA

1 Assim como a palavra quilombo, muitas palavras que foram incorporadas à nossa língua têm, nas suas origens, marcas africanas.

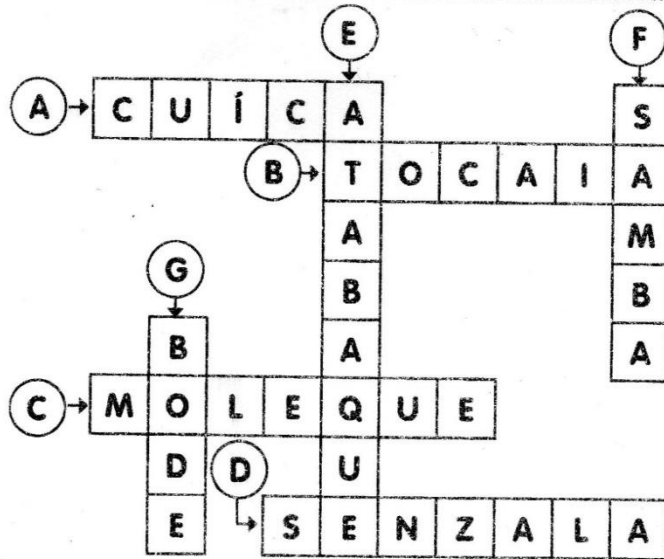
Algumas dessas palavras se encontram na cruzadinha. Mas, como você pode observar, essa cruzadinha está incompleta. Ela só tem respostas. Faça as perguntas cujas respostas sejam as que estão na cruzadinha. Se quiser, você pode usar o dicionário.

Horizontais:

- A) _____
- B) _____
- C) _____
- D) _____

Verticais:

- E) _____
- F) _____
- G) _____



ANEXO 2
Modelos de dever de casa comumente utilizados
pela professora Nina

1) Agora você vai escrever o número formado por:

a) 18 dezenas e 5 unidades :



b) 3 centenas e 28 unidades :



c) 4 dezenas, 18 dezenas e 9 unidades :



1) Escrever de 2 em 2 de 200 a 300.

200																			

2) Você é uma criança esperta e agora vai calcular e acertar.

$\begin{array}{r} 124 \\ +168 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 258 \\ +43 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 306 \\ +142 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 375 \\ +25 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 384 \\ -243 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 249 \\ -158 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 265 \\ -137 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 364 \\ -255 \\ \hline \end{array}$

PRODUZINDO FRASES

- Mostre que você é criativo, escrevendo frases bem legais!



