



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANTONIO FERNANDO DE JESUS FERREIRA

**DEVER DE CASA:
A PRÁTICA ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, QUEM PASSA,
QUEM FAZ E OS RESULTADOS.**

**SALVADOR
2011**

ANTONIO FERNANDO DE JESUS FERREIRA

**DEVER DE CASA:
A PRÁTICA ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, QUEM PASSA,
QUEM FAZ E OS RESULTADOS.**

Monografia apresentado ao Curso de Pedagogia,
Faculdade de Educação, Universidade Federal da
Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau
de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Cleverson Suzart Silva

SALVADOR
2011

F383 Ferreira, Antonio Fernando de Jesus.
Dever de casa: a prática escolar e as implicações
pedagógicas, quem passa, quem faz e os resultados / Antonio
Fernando de Jesus Ferreira.
77f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Cleverson Suzart
Monografia (graduação pedagogia) – Universidade
Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2011.

1. Trabalhos escolares. 2. Ensino fundamental. 3. SESC.
I. Suzart, Cleverson. II Universidade Federal da Bahia,
Faculdade de Educação. III. Título.

CDU: 37.091.322

ANTONIO FERNANDO DE JESUS FERREIRA

DEVER DE CASA:

A PRÁTICA ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, QUEM PASSA,
QUEM FAZ E OS RESULTADOS.

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia conferido pela Universidade Federal da Bahia.

Cleverson Suzart Silva – Orientador

Doutor em Educação UFBA. Titular da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Mary de Andrade Arapiraca

Doutora em Educação UFBA. Titular da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Sandra Maria Marinho Siqueira

Doutora em Educação UFC. Titular da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Aprovada em ___ de _____ de _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus Mestres, em especial os professores Cleverton Suzart, (orientador), Álamo Pimentel, Sandra Marinho, Maria Couto e Mary Arapiraca que contribuíram para minha formação não só profissional, mas também como pessoa consciente, crítica e reflexiva.

Aos meus familiares, em especial minha companheira e filhos.

A minha supervisora de estágio no IFBA, Patrícia Garcia, pela importante contribuição no processo de escolha e delimitação do tema de estudo.

E a todos aqueles que ao longo do curso de pedagogia na UFBA, deixaram um pouco de si mesmos e levaram um pouco de mim.

Dedico esta monografia aos Estudantes de Pedagogia, aos professores alfabetizadores de ontem e de hoje para que se tornem profissionais reflexivos de sua prática, buscando aprimorá-la através da formação humana inicial e continuada.

À memória do meu pai.

"[...] a minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa."

Emília Ferreiro, 2001.

RESUMO

O presente trabalho objetiva estudar a utilização dos deveres escolares passados para casa, no sentido de avaliar a relação do dever de casa com o trabalho pedagógico de sala de aula: seus objetivos, as vezes que são pedidas, o momento e a maneira como é utilizado, a relação com o conteúdo, e as suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A partir dessa perspectiva, mostrar de que forma essa prática contribui para a melhoria da qualidade do Ensino-Aprendizagem. Na realização da pesquisa optou-se por um estudo de campo, onde através da observação e aplicação de questionários buscou descrever quantitativamente e qualitativamente, levando em consideração a necessidade de verificar, analisar e mensurar os dados coletados com professores, pais e alunos envolvidos no processo, bem como, poder observar e descrever de que forma as praticas de enviar deveres escolares para casa estão sendo trabalhadas na Educação Infantil. O estudo proposto ocorreu no cotidiano da escola, através da descrição e observação da prática pedagógica dos professores da 2º série (3º ano do ensino fundamental 1), da educação básica de uma entidade privada de serviço social e de formação profissional vinculada ao sistema sindical. Essa Instituição, no seu contexto educacional, segue uma proposta pedagógica centrada no Construtivismo, onde é ampliado o acesso da criança ao universo letrado, proporcionando desde o seu ingresso contatos com os mais variados suportes de leitura e escrita.

Palavras-Chave: Trabalhos escolares. Ensino Fundamental. Lar e escola.

ABSTRACT

This paper aims to investigate the use of past homework home, in order to assess the relationship of homework with the educational work of the classroom: their goals, sometimes they are requested, the time and how it is used, the relationship with the content, and their contributions to the teaching-learning process. From this perspective, show how this practice contributes to improving the quality of teaching and learning. In the research we opted for a field study, where through observation and questionnaires sought to describe quantitatively and qualitatively, taking into account the need to monitor, analyze and measure the collected data with teachers, parents and students involved in the process as well as to observe and describe how the practice of sending homework home are being worked in Early Childhood Education. The proposed study was the routine of school, through description and observation of teaching practice of teachers of 2nd grade (3rd year of an elementary school), basic education, the private organization of social service and vocational training linked to the union system. This institution, in its educational context, follows a pedagogical focus on constructivism, which is expanded children's access to the world of letters, providing your ticket from the contacts with a wide variety of media reading and writing

Index terms: School work. Elementary School I. Home and school.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.

2 A RELEVÂNCIA DO ESTUDO REALIZADO.

2.1 OBJETIVOS

2.2 A RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

3 REVISÃO DE LITERATURA.

3.1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA VYGOTSKYIANA E PIAGETIANA.

3.2 O PROCESSO DE ENSINAR, APRENDER E APREENDER

4 O DEVER DE CASA PRESENTE NAS PRÁTICAS DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.

5 DEVER DE CASA: O CONSENSO SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

6 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

6.1 TIPO DE PESQUISA

6.2 SUJEITOS

6.3 PROCEDIMENTOS

7 UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE O DEVER DE CASA NA VISÃO DOS ENVOLVIDOS: ALUNOS, PAIS E PROFESSORES (AS).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

REFERÊNCIAS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

ANEXO B - QUESTIONÁRIO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

ANEXO C - FICHA PERFIL DOS PAIS/RESPONSÁVEIS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

ANEXO D – DEVERES DE CASA

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que o hábito de levar deveres escolares para casa, faz parte das nossas vidas desde tempos remotos. A prescrição de atividades escolares para casa constitui para muitos professores (as) e pais, “uma atividade importante para a formação dos estudantes e que deve ser incentivada”. E sob esse ponto de vista, o presente trabalho de pesquisa busca contribuir na discussão acerca da aprendizagem, mais precisamente, sobre as concepções e práticas em relação ao dever de casa. Têm-se, como objetivos, apresentar dados coletados, confrontá-los com outros resultados de pesquisa e problematizar a partir de contribuições teóricas, através de pesquisas bibliográficas, e, estudo de campo, por meio da realização de investigações com caráter qualitativo (uso de entrevistas) e quantitativo (aplicação de questionários). Refletir acerca dos sentidos atribuídos por pais e alunos, a essa atividade cotidiana, muitas vezes reproduzida de maneira mecânica e automatizada, sem que haja uma reflexão pedagógica sobre essa prática nas escolas.

A partir dessa perspectiva, as questões que têm orientado a investigação são as seguintes: Qual a função da lição de casa e qual seu papel no cotidiano escolar? E, por fim, quais as percepções de pais e professores acerca do lugar da lição de casa na vida cotidiana das crianças? Quanto tempo os jovens devem passar por dia fazendo o dever de casa? Qual o papel de seus pais diante destas tarefas? Qual a opinião dos pais acerca destas atividades? É o dever de casa uma fonte de tensão ou de colaboração entre escola e família? Ou seja, quais as atitudes, as crenças e as estratégias dos pais e mães de alunos na fase inicial da escolarização no contexto da realização dos “deveres de casa”?

Considera-se que tal proposta ganha relevância à medida que, para além do dever de casa propriamente dito, procura-se colocar em discussão os próprios sentidos da escolarização na sociedade contemporânea.

Muito embora seja um tema muito difundido na mídia, que sempre traz assuntos como, por exemplo, “as dificuldades da família em acompanhar o percurso escolar dos filhos”, o dever de casa é pouco discutido no campo científico, especialmente na área da Sociologia da Educação. Os estudos que existem são bastante restritos e pouco numerosos, tanto no Brasil como no exterior.

De uma forma geral, foi visto no resultado da pesquisa que a grande maioria dos entrevistados defende que o dever de casa é “benéfico” para autonomia e aprendizagem do estudante, além de criar disciplina. Essa premissa pode ser questionada, segundo Saviani (1982) há inclusive pesquisas no Brasil que a problematiza, considerando as grandes desigualdades existentes entre as famílias no que se refere às possibilidades de assistência à vida escolar dos filhos. Sabe-se que as crianças já chegam à escola em situação desigual pelas diferenças de capital cultural e isso independe do dever de casa. Mas, quando os educadores propõem um exercício que pressupõe o apoio da família, estão trabalhando com uma atividade que encontra situações desiguais de realização.

Segundo Saviani (1982) a partir dessa perspectiva é possível situar no sentido mais amplo, a educação como sendo um processo de atuação de uma comunidade sobre o desenvolvimento do indivíduo a fim de que ele possa atuar em uma sociedade pronta para a busca da aceitação dos objetivos coletivos. Para tal educação, devemos considerar o homem no plano físico e intelectual consciente das possibilidades e limitações, capaz de compreender e refletir sobre a realidade do mundo que o cerca, devendo considerar seu papel de transformação social como uma sociedade que supere nos dias atuais a economia e a política, buscando solidariedade entre as pessoas, respeitando as diferenças individuais de cada um.

No dicionário Aurélio (1986, p.619.) educação é definido como sendo o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”.

Segundo Paulo Freire, sobre a educação: “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados, estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”. Afirmação tão coerente nos faz refletir

sobre o processo educativo contínuo, como base de uma constante busca pela melhoria da qualidade da formação docente e discente. A ação educativa implica um conceito de homem e de mundo concomitantes, é preciso não apenas estar no mundo e sim estar aberto ao mundo. Captar e compreender as finalidades deste a fim de transformá-lo, responder não só aos estímulos e sim aos desafios que este nos propõe. Não posso querer transmitir conhecimento, pois este já existe, posso orientar tal indivíduo a buscar esse conhecimento existente, estimular a descobrir suas afinidades em determinadas áreas (apud GADOTTI 1988, p 240).

No estudo realizado na turma do 2º série (3º ano) na escola de uma entidade privada de serviço social e de formação profissional vinculada ao sistema sindical, Ensino Fundamental I. Verificou-se que muitos professores (as) têm especialização e dispõem de materiais pedagógicos para que as crianças possam aprender de maneira lúdica, mas, enviam com freqüência deveres escolares para casa. Além disso, esses educadores têm ainda um grande suporte técnico e estrutural para a realização de atividades que completam a rotina escolar. O que leva, conseqüentemente, as crianças a terem maior qualidade de compreensão e aprendizagem a partir de brincadeiras diárias, os jogos recreativos, favorecendo as fantasias e autonomia.

Com isto as crianças desenvolvem a percepção, seus movimentos, suas posições, com varias regras tipos e brincadeiras, diferenciando os jogos e outros recursos, que vão de encontro as suas necessidades. Estimulando assim suas vontades e desejos, por meio a tantos desafios e argumentos, poderão ser submetidos a diferentes tipos de atividades e dinâmicas, o que os levam para um mundo repleto de criatividades e movimentos expressando o seu interior, maior entusiasmo no seu meio.

Assim sendo, as crianças no processo de ensino-aprendizagem possuem um modo próprio de conhecer e interagir com o mundo, e a possibilidade do contato com outras formas de atividades lúdicas concomitante com os deveres passados para casa, é responsável por vários tipos de aprendizagens e se tornam essencial no ensino, pois nos múltiplos saberes, estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. E no espaço da escola as crianças têm oportunidade de

vivenciar relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas.

2 A RELEVÂNCIA DO ESTUDO REALIZADO

O presente estudo se justifica pelo fato de que educar, hoje, exige olhar o sujeito/aluno de forma ampla, um ser que é constituído de história, crenças e valores, e por isso a escola deve ter um projeto político-pedagógico, onde nele implícito ou explicitamente, deve ser refletido a questão da formação do sujeito. Para isso, é importante que a escola busque os meios necessários para que cumpra seu papel de ensinar/educar, promovendo as condições básicas para formação da cidadania dos alunos.

Além disso, um importante objetivo da educação é a autonomia e a capacidade de autoria do sujeito. Isso implica a possibilidade do aluno conceber e criar produções próprias e originais, interferir no mundo, trabalhar e deixar sua marca. Por isso, a grande questão que norteia o presente trabalho é investigar qual o papel ocupado pelo dever de casa no processo de ensino-aprendizagem do educando, levando em conta os deveres escolares levados para casa? E a partir dessa perspectiva, avaliar em que medida o dever de casa pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos?

Outro aspecto que se deve considerar nesse processo de autonomia dos sujeitos é do educador de hoje, que a partir de sua prática significativa, discute as questões da cultura escolar promovendo meio/estratégias para que sua realidade não se cristalice em verdades intransponíveis, mas se articule com prováveis verdades vividas no dia-a-dia da organização escolar.

Podem-se enumerar muitos outros desdobramentos destas situações geradas pelo dever de casa, porém, o que foi apresentado até aqui, parece suficiente para

justificar a necessidade de uma reflexão, um aprofundamento do assunto e uma re-significação de sua prática seja no âmbito escolar, familiar ou social

2.1 OBJETIVOS

Segundo a problemática abordada, busca-se elucidar as seguintes questões:

- Examinar as orientações escolares sobre o dever de casa
- Analisar como o dever de casa é compreendido na escola, levando em consideração a relação entre instituição de ensino e a família do educando.
- Analisar os entendimentos quanto ao dever de casa, a partir do olhar dos professores, pais e estudantes. Bem como, as reações, percepções e expectativas em torno dessa prática pedagógica.
- Avaliar e a relação do dever de casa com o trabalho pedagógico de sala de aula: seus objetivos, as vezes que são pedidas, o momento e a maneira como é utilizado, a relação com o conteúdo, e as suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

2.2 A RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

Não se pode esquecer que independente da área que esta situada a pesquisa, ela não acontece desassociada da realidade, da vivência de experiências, dos acontecimentos envolvem em determinado contexto histórico, o próprio individuo que pesquisa. Tal fato decorre, pelo fato de em muitos casos, a escolha do objeto de estudo fazer parte da trajetória de vida do pesquisador, o que acaba sendo definindo sua escolha como tema.

A relação com o tema escolhido não foi diferente. Além disso, como aluno, e, depois como estudante de pedagogia e pai, o dever de casa sempre foi algo que exigia reflexão sobre o seu real significado, o que provocou inúmeras inquietações. No decorrer da definição sobre o tema para a monografia, essas inquietações acabaram

conduzindo a um posicionamento crítico sobre essa prática, tão “normal” da escola, e, conseqüentemente, levou ao aprofundamento de estudos sobre o tema.

Como educando, sempre levei tarefas escolares para casa, era uma atividade presente em meu cotidiano, mesmo detestando, tinha que cumprir as obrigações da escola, temendo não ter recreio ou outra punição imposta pela professora, devido às tarefas não terem sido realizadas. Dessa forma, talvez, tenha sido esse, o motivo de não gostar de fazer os deveres de casa.

Por outro lado, como estudante de pedagogia, assumindo turmas na rede municipal de ensino de Salvador entre 2009 e 2010, passava atividades para casa de maneira mecânica, sem ao menos, fazer uma reflexão crítica, sobre essa prática pedagógica tão corriqueira na escola.

Por fim, como pai, ajudando os meus filhos que estão cursando o ensino fundamental, nas soluções possíveis das tarefas escolares. De certa maneira, era através dos deveres de casa, a possibilidade de acompanhar os conteúdos ministrados nas aulas. Algumas atividades eram bastante limitadas, repetidas e em alguns casos, exaustiva. Eram atividades que pareciam ter sido escolhidas a esmo, e, que pouco favorecia o processo de aprendizagem das crianças.

Muitas foram, portanto, as vivências com a problemática dos deveres de casa. Tal fato me instigou a aprofundar na investigação sobre o tema, ainda mais, por ser uma questão controversa no meio escolar, familiar e social.

3 REVISÃO DE LITERATURA.

Antes de entrar, propriamente dito, numa abordagem sobre o dever de casa, é importante entender a origem dessa prática pedagógica enquanto atividade instalada na rotina escolar e de casa. Nesse sentido, sua prescrição aos/as alunos/as permite compreender uma relação escola-família, uma relação da escola com o ensino-aprendizagem e uma relação com o trabalho pedagógico na aula, além de investigar alguns aspectos do funcionamento e das relações da escola na sociedade contemporânea.

Historicamente poucos são os momentos de reflexão e preocupação com a questão dos deveres escolares passados para casa no Brasil. Nesse sentido, não é difícil entender por que algumas práticas escolares se perdem com o passar dos anos, dando lugar a outras que resistem de maneira tão controversa, sem que se chegue a um consenso sobre sua utilização. Sobre esse aspecto, faz-se necessário uma análise mais cuidadosa do dever de casa, buscando compreender essa prática tão comum, e, que está presente de forma tão consensual e natural, como visto, o seu papel no currículo escolar que se desenvolve no âmbito das instituições de ensino de todo o País.

Conceitualmente, o dever de casa é aqui considerado como toda atividade pedagógica elaborada e proposta por professores, destinada ao trabalho dos alunos fora do período regular de aulas (FRANCO, 2002). Inclui, assim, exercícios escritos, pesquisas, resolução de problemas, atividades práticas, dentre outras. Dessa forma, constitui, por um lado, um dos dispositivos curriculares por meio do qual a escola concretiza seu trabalho pedagógico. Para Henriques (2007), trata-se de uma das rotinas curriculares instituídas pela escola e tacitamente aceitas pelos atores sociais nela envolvidos.

Interessante notar, que a prática de mandar tarefas escolares para casa, remete a época da colonização, o que é evidenciado pela educação almejada pelo Ratio, que tinha como meta a formação do homem perfeito, do bom cristão e era centrada em um currículo de educação literária e humanista voltada para a elite colonial.

Nesse sentido, o modelo pedagógico jesuítico, presente desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses, apresentava em seu manual, *Ratio Studiorum* (Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu), datado de 1599, os três passos básicos de uma aula: preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova. Segundo Franca (1952) essas práticas pedagógicas remetem diretamente à escolástica medieval, ganhando elementos de uma Pedagogia Tradicionalista, que na sua vertente religiosa, tornava a educação sinônima de catequese e evangelização.

Ainda segundo Franca (*idem*) 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 escolares de cada realidade. Ou seja, embora voltadas ao atendimento das orientações contidas no currículo formal, são muitas vezes adaptadas ao contexto, possibilitando diferentes maneiras de ensinar.

Sobre o currículo desenvolvido nas escolas, (LIBÂNEO, 2002), descreve o ensino de princípios e regras programados pelos professores, são assimilados pelos alunos, preparando-os para viver segundo a ordem social existente. Igualmente, segundo esse mesmo autor, a escola se apresenta como o meio que cumpre o papel nesse sentido devido a sua organização a partir de normas e padrões consensuais, que mantém a hegemonia ideológica das classes dominantes.

Entretanto, a prática do dever de casa embora tradicional como prática curricular, importante no cotidiano das relações família-escola e freqüentemente polemizado no âmbito do senso comum e de publicações voltadas para o grande público ou para professores da educação básica, tem sido pouco focalizado nas pesquisas científicas em educação (CARVALHO, 2006). Paula (2000) faz um levantamento de publicações que tratam do dever de casa, observando um crescimento, a partir das décadas de 1980-1990, do número de publicações sobre a temática, tanto voltadas para professores quanto para o grande público.

Ao longo da pesquisa, foram encontrados outros trabalhos sobre a temática realizados em outros países, entre eles, os desenvolvidos por Héran (1994),

Perrenoud (1995), Carvalho (1998), Meirieu (1998) e Rabelo & Correia (1999), Nogueira (1998). Todos de uma forma maior ou menor estão preocupados com a intensificação dos deveres de casa no cotidiano escolar e familiar e se posicionam contrários a atividade da forma como vem sendo justificada e ou realizada. A pesquisa realizada por Nogueira (1998) desmistifica, entre outras coisas, o fato de que somente as escolas de um turno teriam tarefas de casa apresentando escolas brasileiras e que outros países “desenvolvidos” que apesar de serem de tempo integral prescrevem deveres. Buscando situar as origens do dever de casa, Nogueira (1998, p.65) segue, como chama, duas pistas: Comênio e Herbart. Sobre Comênio, a autora destaca que:

[...] a partir da proposta de que o aluno precisa agir para aprender e do entendimento original da Didática como ensino e repetição, pode-se concluir que foi solicitado do aluno uma ação concreta; ou seja, que resolvesse exercícios. Isto no espaço e tempo reservado à aula. Neste prisma é pertinente a contribuição de Comênio, mas não necessariamente à tarefa de casa.

A pista sobre Herbart, para ela, seria mais pertinente: “o conceito fundamental da pedagogia é a educabilidade do aluno” [...] “Destaca como fim maior da educação a formação do caráter moral – a virtude” (2002 p.68-9). Os passos formais de Herbart: Clareza, Associação, Sistematização, Método. ‘Clareza’ foi posteriormente modificado para ‘Preparação e Apresentação’ e o passo ‘Método’ depois denominase ‘Aplicação’. Assim Nogueira, nos apresenta uma possível origem dos “deveres”:

Nogueira (2002) afirma que, no entanto, se pensarmos sobre os deveres de casa for também pensar sobre o tempo escolar, e como o tempo é gasto, usado, passado, é também importante pensar sobre a influência de Comênio para com o tempo escolar e os deveres. Ele prescreveu no século XVII as bases da escola moderna, e construiu um princípio da didática: a prescrição ao professor. Tomou como modelo o relógio, e a ordem prescrevendo inclusive: “Arte de ensinar exige uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Dar as escolas tal organização que corresponda a um relógio.” (COMÊNIO, 1957, p186)

Comênio também prescreve uma utilização do tempo, já que para ele as crianças devem ser “exercitadas em trabalhos e ocupações contínuas, quer de caráter sério quer lúdico, para que a ociosidade se lhes torne insuportável”. (1957, p.420). É na

relação com o tempo, a escola funcionando como um relógio, que podemos pensar na influência de Comênio como uma origem indireta para ao dever de casa, já que o autor não prescreve nenhum dever de casa fora do espaço/tempo escolar explicitamente, mas sim sobre o uso do tempo escolar (apud NOGUEIRA 2002 p, 66-68).

Philippe Perrenoud (1995) trabalha a questão, do ponto de vista sociológico, apresentando o aprender o ofício de aluno. O foco de sua discussão é o aluno e o seu trabalho. Entre outras facetas do ofício de aluno, trata da relação entre a família e a escola abordando também, a questão do sucesso escolar, as estratégias dos alunos face ao trabalho escolar e à avaliação.

Recentemente a temática, também, vem sendo discutida por Carvalho (1998). Ela destaca as implicações de uma política de envolvimento dos pais na escola, especificamente com o dever de casa e eventos escolares, onde a família é tomada como coadjuvante do sucesso escolar, apontando as conseqüências perversas dessa política.

Igualmente, uma delas “é a imposição de um modelo único de família, e de exercício da maternidade/paternidade, deslegitimando os demais modelos e estilos culturais e pessoais”. Este modelo baseia-se numa divisão de trabalho em que a vida doméstica e o cuidado das/os filhas/os recaem muito mais sobre as mães do que sobre os pais. Outra conseqüência, atenta Carvalho, “é a tentativa de melhorar os ambientes familiares e torná-los mais produtivos e educacionalmente, priorizando hábitos de trabalho sobre as atividades de lazer improdutivas ao invés de melhorar a qualidade da escola e da aprendizagem em sala de aula” (1998, p. 4).

Segundo Carvalho a família como “lugar de educação e sustentação da escola ganhou força com a onda política conservadora da década de oitenta, com as pressões do setor produtivo por uma nova qualidade educacional, e com o apelo reacionário aos valores familiares e de trabalho duro” (1998, p.5). Para a autora, o aspecto mais visível da política de envolvimento dos pais é com dever de casa:

O dever de casa vinha penetrando nos lares silenciosamente desde até a década de oitenta, [...] a formalização do envolvimento dos pais/mães a nível nacional, redefine o lar como uma extensão da sala de aula..., com efeito, o dever de casa, passou a fazer parte integrante da nota mesmo quando pontuado apenas com base na entrega pontual e completa. (p.6).

A autora ainda enumera algumas implicações desta política educacional dentre elas: nega-se a especificidade da educação escolar e a condição profissional do/a professor/a; impõe aos pais a concepção de que o lar deva ser um local para o desenvolvimento explícito e intencional do currículo escolar; impõe um modelo único de família: afluyente, com esposa e mãe em tempo integral; desvia o foco de melhoria educacional da sala de aula para o lar; adota-se um modelo assistencial de escola, ao se prometer atender às várias necessidades dos pais/mães, ao invés das necessidades acadêmicas dos estudantes; sugere-se que as escolas e famílias têm igual poder de decisão acerca da educação escolar. (CARVALHO, 1998, p.6- 7).

Outra pesquisa recente sobre a temática é de José Augusto Rebelo e Orquídea Correia (1999) realizada em Portugal. Rebelo e Correia, partindo do “sentir na pele os efeitos dos TPC”, (trabalhos para casa) e questionando o valor e a importância que vulgarmente lhe são atribuídos, constata a ausência de estudos que refletissem a situação dos deveres na sociedade portuguesa e realizaram uma revisão da literatura sobre o tema, predominantemente de origem americana, e tentaram conhecer melhor as funções que a atividade desempenha no processo de aprendizagem, segundo os professores.

Rebelo e Correia (1999) constata que os deveres para casa constituem uma prática corrente do ensino português, com uma história de décadas, que precisa ser refletida. Segundo os autores, apesar das mudanças da sociedade e da escola, os deveres “parecem resistir estoicamente a alterações e ter parado no tempo”, Assim não se tem posto em questão sua existência, suas funções, seus critérios, os procedimentos de prescrição, além de desconsiderar os seus efeitos:

Tornaram-se tão rotineiros, entre professores e pais dos alunos, que parece haver um acordo tácito de aceitação [...] tanto uns quanto outros parecem acreditar que o sucesso dos alunos depende dos deveres escolares (1999, p.100).

Assim sendo, é a partir do contexto das recentes discussões sobre as prescrições dos deveres de casa. Estas prescrições são perpassadas por três categorias analíticas: a relação da atividade com uma continuidade da aula; a relação com o ensino-aprendizagem e a organização deste fora do espaço escolar; a relação com uma determinada concepção de família e do relacionamento família-escola.

Assim sendo, a humanidade, ao longo dos tempos, reuniu muitas informações que foram armazenadas e esquematizadas como conhecimento. Essas informações, experiências e concepções despertaram o desejo de conquistar a liberdade de pensamento, abrindo caminhos para registros dos fenômenos que estavam ao alcance da inteligência humana. O homem, ao relacionar-se com o mundo e com os diversos modos de vida que o rodeia, passa a desenvolver diferentes formas de conhecimentos e faz evoluir o meio em que se insere, trazendo muitas contribuições para a sociedade.

Na perspectiva da construção do conhecimento, autores definiram em suas teorias a evolução social, pois a humanidade antiga apresentava uma visão de conhecimento que estava de acordo com a sua época. Hoje as formas de conhecimento foram alteradas e continuam de uma maneira muito rápida e intensa, exigindo dos teóricos mudanças de ponto de vista. Convém destacar que algumas áreas do conhecimento avançam mais rápido que outras, mesmo assim, acontece uma coesão entre elas.

A temática acerca da construção do conhecimento (aprendizagem) é de relevância para os que se ocupam em compreender como se relacionam os sujeitos em meio ao processo construção e produção de conhecimento, partindo da concepção que o conhecimento subsidia o homem no desenvolvimento e ampliação de suas atividades e produção de cultura.

Atualmente, há discussões sobre essa temática em todas as ciências e, em particular, nas ciências humanas, que visam à integração do conhecimento acumulado às novas aprendizagens. No mesmo caminho em que as ciências procuram um ponto de partida para a compreensão do conhecimento humano, alguns teóricos, como Piaget, Vygotsky, aprofundam suas produções. Daí o motivo de recuperarem-se, em linhas gerais, suas contribuições para esse tema, bem como,

o olhar a partir da desses teóricos do conhecimento, a questão sobre a prática pedagógica e as atividades desenvolvidas na escola e os passados para casa, na perspectiva da aprendizagem.

3.1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA VYGOTSKYIANA E PIAGETIANA.

As rápidas mudanças ocorridas na sociedade e o grande volume de informações estão refletindo-se no ensino, exigindo, desta forma, que a escola não seja uma mera transmissora de conhecimentos, mas que seja um ambiente estimulante, que valorize a invenção e a descoberta, que possibilite à criança percorrer o conhecimento de maneira mais motivada, crítica e criativa, que proporcione um movimento de parceria, de trocas de experiências, de afetividade no ato de aprender e desenvolver o pensamento crítico reflexivo. Isso fica claro na influência que o meio social, histórico e cultural exercem no processo de desenvolvimento do indivíduo, de sua aprendizagem.

Um dos pontos em comum entre esses psicólogos que contribuí fundamentalmente para a discussão sobre o dever de casa é o fato de serem interacionistas, porque concebem o conhecimento como resultado da ação que se passa entre o sujeito e um objeto. De acordo com Aranha (1998), o conhecimento não está, então, no sujeito, como queriam os inatistas, nem no objeto, como diziam os empiristas, mas resulta da interação entre ambos.

Ainda segundo Aranha (1998), As idéias desses psicólogos interacionistas vêm ao encontro da concepção que considera a linguagem como forma de atuação sobre o homem e o mundo e das modernas teorias sobre os estudos do texto, como a Lingüística Textual, a Análise do Discurso, a Semântica Argumentativa e a Pragmática. Assim, nessa abordagem interacionista, o receptor é retirado da sua condição de mero objeto do sentido do texto, de alguém que estava ali para decifrá-lo, decodificá-lo, como ocorria, tradicionalmente, no ensino da leitura.

Segundo Rego (1998) a produção científica elaborada por Vygotsky apresenta-se fundamentada nos pressupostos filosóficos do materialismo histórico e dialético marxista, o qual concebe o homem inserido num contexto sócio-cultural, que interfere diretamente na produção de sua consciência e seus comportamentos sociais; através da valorização que o meio sócio-cultural oferece no processo de desenvolvimento humano, isso, possibilitou explicar a influência do contexto sócio-cultural no processo educativo humano.

O estudo das funções psicológicas superiores, em que a intencionalidade da consciência é construída a partir de processos voluntários, revelam no olhar de Vygotsky que o sujeito internaliza comportamentos e desenvolvem-nos segundo as relações vivenciadas no cotidiano; neste caso, o comportamento humano é construído a partir das relações externas com o meio sócio-cultural, contrapondo-se neste caso a concepção, defendida por alguns teóricos, que o homem ao nascer traz o comportamento definido (apud REGO 1998).

Nessa perspectiva, Rego (1998), percebe a relação estabelecida entre o homem e o meio sócio-cultural, constituir-se num dos principais fundamentos explicativos do processo de desenvolvimento humano na perspectiva sócio interacionista de Vygotsky merecendo destaque especialmente quando relacionamos ao contexto educacional visto que inúmeros problemas relativos aos processos de aprendizagem podem ser explicados a partir dessa ótica, merecendo ser considerado por educadores como de suma importância o seu esclarecimento, e a apropriação desses conhecimentos, a fim de tornar a prática educativa mais eficiente e qualitativa.

Seguindo essa linha de raciocínio Rego (1998), esclarece que os processos mentais superiores que comandam o controle do consciente, na perspectiva apresentada por Vygotsky, são definidos como superiores porque independem de mecanismos simples que o sujeito realiza tais como sugar o leite materno, prensar ao tentar segurar algo nas mãos e outros. Segundo esse teórico, esses gestos mecânicos são desprovidos de intenção ocorrendo involuntariamente.

Na concepção de Vygotsky (1994) o funcionamento psicológico parte do princípio de mediação, ou seja, o indivíduo ao estabelecer relações, necessariamente precisa contar com um elemento intermediário, e essa mediação entre o sujeito e o objeto, pode sofrer a intervenção, logo, o que antes era apenas estímulo-resposta, agora se tornar mais complexo com a presença do elemento mediador.

De acordo com a fundamentação apresentada por Vygotsky (1994 p168.) em relação à relevância da mediação, ele definiu dois tipos de atividades mediadoras: os instrumentos, que são considerados como atividade externa, a partir do momento em que o indivíduo se apropria exercendo o controle da natureza; e os signos, considerados como atividade interna, por isso, adotados como instrumentos psicológicos porque exercem o poder de controlar as ações psicológicas dos indivíduos.

Para Rego (1998 p.78) “o homem, gradativamente adquire a capacidade de substituir o real por representações simbólicas,” esse processo chamado por Vygotsky (apud REGO 1998, p.78) de “processo superior” característico apenas nos seres humanos, lhe dá capacidade de se relacionar com o mundo, independente do tempo ou do espaço, havendo uma interação entre o pensamento e o objeto idealizado.

Assim que representar a realidade, o homem irá operar de acordo como grupo cultural e com os signos utilizados pelo seu grupo social em que se insere, e o símbolo básico para todos os grupos humanos, é a linguagem vista como um sistema simbólico de todos os grupos humanos é vista por Vygotsky apresentando a função social de intercâmbio, possibilitando ao homem comunicar-se com seus semelhantes indo além dos sons, gestos ou expressões (1987, p 135).

Também a linguagem apresenta a função de generalizar o pensamento, de modo que na perspectiva definida por Vygotsky (1987, p 135), ela define um só conceito para as coisas em si, ocorrências de situações, os eventos e classes de objetos são generalizados, o que permite a universalização de conceitos. Assim o homem durante sua ação coletiva está sujeito à socialização, tornando-se indispensável a

presença da linguagem, visando oferecer oportunidades de comunicação entre os seres humanos.

A partir dessas discussões em (apud REGO, 1998) é possível verificar a importância da comunicação que aumenta na medida em que o homem transforma a natureza em seu benefício, e essa transformação denominada de trabalho, pressupõe informações específicas que compartilhadas contribuirão para o desenvolvimento da espécie humana.

REGO, (1998) afirma que para o psicólogo, o significado das palavras é um fenômeno do pensamento, pois parte de generalizações e conceitos ocorridos no pensar e não na fala, sendo assim, o significado passa a ser considerado como um critério indispensável da palavra, logo ao interagir com adultos e crianças maiores, a criança tem a oportunidade de ajustar seus significados até aproximá-los aos conceitos freqüentemente utilizados pelo seu grupo cultural.

Além disso, com a perspectiva vygotskyiana o processo de transformação dos significados não para durante o desenvolvimento do indivíduo, pois existe a continuidade que tende a diminuir a partir das experiências vivenciadas e estas são enriquecidas e influenciadas pelos conceitos adquiridos na cultura e no conhecimento escolar. Segundo Vygotsky a transformação dos significados das palavras está relacionada ao significado propriamente dito e ao sentido, ou seja, o significado é a compreensão das palavras de forma objetiva, enquanto que o sentido varia de acordo com as experiências vivenciadas por cada indivíduo. (apud REGO, 1998).

Partindo desse pressuposto, Vygotsky enfatiza o papel do educador no sentido de contribuir, intervindo na formação da estrutura conceitual através das diversas disciplinas científicas, e no que se refere a apropriação dos conceitos científicos na informação mediante a Educação Infantil, (apud REGO, 1998).

Nessa perspectiva vygotskyiana, embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em particular. A escola propicia às

crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade.

Não se pode treinar uma criança a realizar uma experiência na Educação Infantil, e pensar que a mesma compreendeu e entendeu todas as fases do desenvolvimento apresentado na referida experiência, mas temos que verificar se esta criança dispõe de maturação e maturidade suficientes para compreender a feitura da experiência a partir da mesma, para elaborar os conceitos científicos exigidos. Então para que a criança adquira os conceitos científicos, os mesmos devem ter uma relação direta com suas vivências cotidianas e no olhar descrito por Vygotsky esse fator é fundamental, conforme expressa (REGO, 1998).

Um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno: “o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vazio na aprendizagem” (apud REGO, 1998).

Logo, percebe o quanto é difícil à tarefa e responsabilidade assumida pelo professor, ao ensinar conceitos científicos à criança, que gradativamente irá assimilar e incorporar na sua fala. Portanto, o conhecimento apresentado por Vygotsky e as reflexões desenvolvidas pelo educador no decorrer de sua prática pedagógica em sala de aula, especialmente na Educação Infantil, podem ser enriquecedoras no processo educativo das crianças de 0 a 6 anos.

Sendo um instrumento do pensamento, a linguagem apresenta além da característica do discurso externo a possibilidade da existência da fala interior, que ocorre quando a pessoa consigo mesma, sem valorização, apenas volta-se para o pensamento, oportunidade esta, que possibilita exercitar suas funções psicológicas (apud REGO, 1998).

O processo de desenvolvimento do pensamento e linguagem inicia-se primeiramente a partir da fala socializada, o que permite uma interação da criança com o meio social em que ela está inserida, posteriormente, é que começa a fala interior, o que Vygotsky denomina de fala egocêntrica, para ele nesse estágio, o discurso é influenciado pela fala externa, ou seja, o percurso do pensamento e da linguagem se dá a partir dos processos socializados para os processos internos.

Partindo de reflexões e pesquisas sobre vários aspectos do desenvolvimento humano, Vygotsky chama atenção para a importância dos processos de aprendizagem e afirma que a criança desde o nascimento traz consigo um potencial de aprendizagem que está diretamente relacionado ao seu desenvolvimento. Não descarta a contribuição do processo maturacional no desenvolvimento, porém, garante que é o aprendizado com o ambiente cultural que irá estimular os processos internos de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994, p 169),

Ao se observar o desenvolvimento de uma criança, percebemos em suas atividades diárias, quais as tarefas que consegue realizar com ou sem ajuda de outras pessoas, a partir de então, conclui-se que a criança atravessa dois níveis de aprendizagem: o primeiro quando necessita de auxílio, que Vygotsky denomina de Zona de Desenvolvimento Potencial, e quando consegue realizar tarefas independentes de ajuda, a qual denominou de Zona de Desenvolvimento Real.

Esses níveis de desenvolvimento para determinar o progresso da criança, apesar de geralmente atentarmos mais para o desenvolvimento real. É no potencial, quando a criança necessita de auxílio, convivendo com o outro, que possibilita construir e desenvolver suas funções psicológicas.

Para Vygotsky (1994), existe entre os dois níveis de desenvolvimento, um estágio de transição que significa um momento em que o indivíduo está amadurecendo para alcançar o desenvolvimento real, a este estágio, denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal, e é fundamental a interferência de outros indivíduos nesses períodos, porém, ressalta que essa ação só terá efeito caso a criança já tenha desencadeado o processo de desenvolvimento de determinada habilidade.

Sendo assim, Vygotsky (1994) faz uma relação com o aprendizado escolar e enfatiza a importância de se conhecer o nível de desenvolvimento da criança a fim de que se possa definir o ensino para o avanço de determinada etapa intelectual, estimulando novas conquistas psicológicas, com isso, Vygotsky deixa claro o papel fundamental da escola no desenvolvimento do indivíduo, destacando o professor como sendo a personagem que interfere diretamente na zona de desenvolvimento proximal dos alunos.

A intervenção pedagógica enfatizada por Vygotsky (1994), não pressupõe a educação tradicional, em que o professor assume uma postura autoritária, interferindo e subestimando a capacidade do aluno, que por sua vez assume o papel de mero espectador, ao contrário, Vygotsky aposta na construção e re-elaboração que o aluno é capaz de fazer, quando convive com seu grupo cultural.

A convivência com grupos de pessoas possibilita a criança a observar, comparar, imitar, a fim de que ela mesma, a partir do outro, crie possibilidades de ampliar sua capacidade e conseqüentemente expandir o seu desenvolvimento.

Partindo do princípio de que as crianças, principalmente as mais novas, possuem um comportamento determinado pelas ações concretas, Vygotsky toma o brinquedo como um elemento indispensável no desenvolvimento e aprendizagem infantil, isto porque, é nas brincadeiras, mais precisamente aquelas de “faz de conta” que se possibilita elaborar uma Zona de Desenvolvimento Proximal. Ao brincar, a criança transporta-se do mundo real para o imaginário, e na representação da realidade, separa o objeto de seu significado, exercício que estimula a criança livrar-se das operações concretas. Ainda na imaginação, assume comportamentos para a sua idade, vivenciando situações que a conduzirá para o avanço de seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994)

No que se refere à aquisição da escrita, (VYGOTSKY,1994) salienta a relação consciente que influenciam no processo de construção das palavras, e no caso específico à criança ao tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra reproduz os símbolos alfabéticos de acordo com as intervenções que o meio sócio cultural que oferecem. Então tomando mais difícil o aprendizado-assimilação da

escrita por parte da criança que vê a utilidade em aprender a escrever, visto que ela já é capaz de se comunicar através da fala e satisfaz as suas necessidades, pensa-se que o professor terá que ser habilidoso no que se refere a ensinar a criança a escrever e a se expressar através de símbolos gráficos.

Outro fator que Vygotsky chama atenção é o fato da diferença existente entre idade cronológica e idade mental; uma criança com 12 anos pode ter sua zona proximal menos desenvolvida de que uma criança de 8 anos, isto verifica-se quando na resolução de problemas, principalmente se a mesma for orientada, neste contexto.

Para Rego (1998, p.107) a criança só poderá aprender a ler e a escrever, se tiver acesso a informações sobre esse objeto de conhecimento e participar de situações planejadas de leitura e escrita o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de completarem.

A representação da realidade naturalmente favorecerá a criança, quando na fase de alfabetização tiver uma compreensão do funcionamento da língua escrita, isto porque quando consegue representar o objeto a partir do seu significado, percebe claramente que a língua escrita é um signo, e que, portanto, não tem significado em si mesma, sendo necessário representá-lo com outra realidade. Segundo Vygotsky (1987), o processo de alfabetização apenas assegura o controle e a sistematização da escrita.

Na perspectiva de Jean Piaget, epistemologia genética que foi a sua proposta, ou seja, o que sempre perseguiu durante toda sua vida acadêmica, foi entender como se dá o processo da construção do conhecimento, e seus processos de produção, contudo Piaget não se voltou apenas para uma discussão filosófica que na sua época era comum, devido a grande disputa entre o inatismo e o empirismo.

Segundo Seber (1997) Piaget, se voltou para o lado da ciência, apesar de não ser considerado um cientista experimental, o que lhe acarretou muitas críticas por parte da classe científica, ele não optou pelo ponto de vista empirista ou behaviorista, mas utilizou uma abordagem clínica não experimental, e através de observações

sistemáticas a respeito de como se construía o conhecimento, desde o nascimento de uma criança, especialmente observando seu próprio filho, produziu relevantes conhecimentos científicos no campo da psicologia do desenvolvimento.

O interesse de Piaget era compreender o “sujeito epistêmico”, o sujeito em seu processo de construção de conhecimento, e foi assim que se deu o trabalho da epistemologia genética, relativo a origem do conhecimento do sujeito. Epistemologia genética não está arraigada em pressupostos empiristas, behavioristas ou inatistas, ela pretende investigar a maneira como são elaboradas as idéias, conceitos, e como o indivíduo desenvolve sua cognição e constrói seu conhecimento (apud SEBER, 1997).

Piaget (1996) afirma que não podemos comparar a maneira que uma criança raciocina com a de um adulto, pois a criança ainda está aprendendo gradativamente o ser e estar no mundo, aprendendo com a experiência, e assim ela vai gradativamente construindo seu conhecimento, indo do menos complexo ao mais complexo, edificando neste caso a inteligência. De acordo com as considerações apresentadas por Seber (1997, p.52) “o organismo interage continuamente com os objetos do meio”, e neste caso as relações desenvolvidas pela criança no ambiente em que se insere, são significativas no processo de desenvolvimento cognitivo.

Segundo Piaget (1996) a criança não é um pequeno adulto, neste caso sua inteligência é construída gradativamente, estruturando e equilibrando a sua atividade mental, que compreende aspectos motores, intelectuais, uma parte do afetivo e também as dimensões: individual e social, sendo estas estruturas variáveis.

É relevante considerar a classificação que Piaget faz dos estágios em que as estruturas cognitivas se desenvolvem em que cada um possui uma característica peculiar, mas que vai evoluindo para uma estrutura mental mais completa. Entende-se que cada período dá sustentação ao próximo é como se fosse uma grande construção de um prédio, que para ser erguido necessita de uma fundação sólida, e que gradativamente vai aparecendo os andares sucessivos; a mesma coisa se dá com a inteligência (SEBER, 1997).

O primeiro passo existente no processo do desenvolvimento humano, em que pode ser observado o processo mental, está nos movimentos / exercício, reflexo que as crianças possuem, denominado por Piaget de sensório-motores. Apresenta-se em especial na sucção do polegar quando a criança está com fome, ou vira a cabeça quando escuta um ruído ou a voz da mãe / pai, e consegue acompanhar um objeto em movimento, e outro que são observados em menor escala.

No período sensório-motor a criança não elabora pensamentos, não estabelece afetividade ligada a representações de pessoas e objetos na ausência deles, ou seja, ela só manifesta suas emoções se estiver na presença da pessoa ou do objeto, constituindo-se uma inteligência prática.

Neste período o desenvolvimento mental é determinante para a elaboração das subestruturas cognitivas que servirão de base para a construção de sua percepção e intelecto, também a criança reunirá um conjunto de reações afetivas elementares que irão determinar parcialmente a sua afetividade posterior.

A aquisição da linguagem, o progresso da inteligência e dos sentimentos, possui suas origens nos períodos que vai do recém-nascido ao lactente, e percebe o ponto de partida do futuro adulto. Assim a criança nas primeiras semanas de vida está arraigada a tendências instrutivas e evoluirá gradativamente, passando a movimentar-se e a interagir com o meio.

Nos primeiros meses de vida a criança já é capaz de identificar a mãe, o pai e as pessoas mais próximas, os seus sentidos vão se aprimorando e conseqüentemente o cognitivo. Vale ressaltar que a afetividade desempenha um papel primordial no aprimoramento das estruturas cognitivas, e mesmo elementar essa inteligência já é suficiente para reunir uma série de informações do real favorecendo à criança a dimensão do espaço tempo e causa independente da ação do pensamento.

A elaboração de construção do conhecimento, considerando as reações sensório-motoras, segue uma lei de desenvolvimento que estabelece o ritmo dos movimentos espontâneos do organismo e dos reflexos, estes, são regulados seguindo um controle baseado em experiências anteriores, havendo sempre uma reversão para

apreciação e correção e segundo as considerações apresentadas por Seber (1997). Cada etapa alcançada é preparada pelas conquistas anteriores e, ao mesmo tempo em que se atualiza, amplia as possibilidades de novos progressos, o que existe é uma regularidade seqüencial nas conquistas inteligentes tornadas possíveis a partir das trocas com o meio.

O exercício de desenvolvimento do pensamento e da inteligência é construído ao longo do contato da criança com o meio social em que se insere, neste caso é relevante ser considerado, o processo interativo no estudo do desenvolvimento humano, na perspectiva proposta por Piaget.

A função simbólica que se caracteriza mais no período da pré-escola, surge a partir do final do período sensório-motor, e consiste em representações simbólicas das coisas ou acontecimentos que a criança transforma numa ação significativa diferenciada para cada representação, seja da linguagem, imagem mental, gesto simbólico.

Essa ação parte da imitação de um modelo anteriormente visualizado ou não, em que a criança através da imitação sensório-motora prática, sem nenhuma representação em pensamento. Na primeira infância podemos verificar que o aparecimento da linguagem, os aspectos afetivos e intelectuais progredem rapidamente, pois nele a criança já troca idéias com outras e com adultos, ela se socializa e as palavras já começam a ter significado, a partir das narrativas de experiências vivenciadas o desenvolvimento cognitivo é construído.

A troca entre a criança e o meio, valendo-se da comunicação com outros indivíduos, favorece o aparecimento da linguagem, nesse caso, a criança imita o que ouve e principalmente o que vê, e ressaltando esse processo Seber (1997 p.93) declara “a criança reflete melhor quando seu pensamento incide sobre ações materiais e diretamente observados do que a respeito de conteúdos simplesmente ouvidos”.

É comum ver crianças nos seus primeiros anos de vida imitarem alguns passos de dança, mesmo não sabendo pronunciar ou cantar a letra da música, visto que o uso da linguagem ainda é precária, isto não é possível; contudo o desenvolvimento da

linguagem e da socialização promove uma transformação gradativa da inteligência, assim a criança narra os acontecimentos passados apropriando-se destes para construir as ações futuras e aos poucos sai do egocentrismo.

As operações concretas, onde é caracterizado pela presença da idade escolar, são atividades de transição entre as estruturas lógicas e a ação. Nessa fase, a criança não dispõe de uma estruturação de pensamento que transcenda o físico do objeto, ou seja, ainda não consegue formular hipóteses acerca do real. Por essa razão a representação que faz do universo é sempre objetiva buscando a lógica do pensamento. Basicamente a criança por volta dos 3 anos de idade utiliza-se de um instrumento prático que lhe assegura a causa e o acaso das razões para entender determinados fenômenos. No que diz respeito à vida afetiva, é importante no período pré-escolar e durante toda a vida escolar, a empatia entre professor-aluno, pois toda sua leitura de homem e mundo está pautada nas relações afetivas, possibilitando o desenvolvimento de interações e nesse olhar (SEBER, 1997).

Segundo Seber (1997) em sociedade, vida é convivência, e viver com outrem implica respeito entre autonomies distintas, condição indispensável para o fortalecimento de justiça, direitos e liberdades fundamentais e, por extensão, empobrecimento de circunstâncias caracterizadas por atitudes submissas e conformistas.

Assim sendo, para que possamos analisar e até propor mudanças na forma como as crianças constroem conhecimento, da própria prática do professor, da elaboração de atividades, dos conteúdos selecionados e ensinados a partir da aprendizagem realizada na escola, é de suma importância as considerações apresentadas por Piaget e Vygotsky, visto que nos oferecem respaldos suficientes para compreensão dos mecanismos de construção da inteligência humana, a partir dos estudos realizados com crianças, desde o seu nascimento; e quando a escola leva em consideração esses fatores, podem ser ricamente benéficos o êxito dela no ambiente escolar no processo de ensino-aprendizagem.

Como a aprendizagem exige uma compreensão de ensino e apreensão do conteúdo e o próprio ato de como acontece o apreender pelo aluno, é essencial a construção

de um conjunto relacional, de uma rede, de um sistema, onde o novo conhecimento apreendido pelo aluno amplia ou modifica o sistema inicial, a cada contato. Partindo desse pressuposto, faz-se necessário analisar a relação existente entre essas compreensões, e a sua importância para o processo de aprendizagens do aluno.

3.2 O PROCESSO DE ENSINAR, APRENDER E APREENDER.

A compreensão do que seja ensinar, aprender e apreender para a prática do professor é um fator fundamental no processo escolar de inúmeras crianças, sobretudo, no tratamento dado as atividades elaboradas tanto em sala de aula como as passadas para casa, como extensão do conteúdo ministrado.

Conceitualmente, parte-se do significante etimologicamente do verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento. Na realidade da sala de aula, pode ocorrer a compreensão, ou não, do conteúdo pretendido, a adesão, ou não, a formas de pensamento mais evoluídas, a mobilização, ou não, para outras ações de estudo e de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, o ato de ensinar, aprender e apreender depende de diversas variáveis. Segundo Demo (2002), o ato de ensinar consiste num processo de capacitação, construção e desenvolvimento de habilidades. As Capacitações induzem condutas e competências cognitivas que possibilitam o estabelecimento de relações com o meio e com outros conceitos, para configuração de resultados de valor social, científico e tecnológico, embasados em conhecimentos disponíveis na cultura.

Ainda segundo esse mesmo autor, não raro, um dos elementos básicos de discussão da ação docente refere-se ao ensinar, ao aprender e ao apreender. Essas ações são muitas vezes consideradas e executadas como ações separadas, ouvindo-se inclusive de professores, afirmações do tipo: “eu ensinei, o aluno é que não aprendeu” (afirmações senso comum). Nessa visão de ensino tradicional, a aula

é o espaço onde o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo. Daí poder prescindir da presença do próprio aluno, pois se tem um colega que copia tudo, basta fotocopiar suas anotações e estudá-las, para dar conta dessa maneira de memorizar os conteúdos.

Assim, a simples transmissão da informação como ensino, e o professor fica como fonte de saber, tornando-se o portador e a garantia da verdade. Segundo Demo (2002), isso pode provocar uma adoção da estrutura do outro, e quando se fala ao outro, inclusive, se utiliza a mesma linguagem, com as mesmas palavras, principalmente na hora de realizar as atividades avaliativas.

Existe também uma diferença entre aprender e apreender, embora, nos dois verbos exista a relação entre os sujeitos e o conhecimento, o apreender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores.

O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação. É preciso distinguir quais dessas ações estão presentes na meta que estabelecemos ao ensinar: se for apenas receber a informação de, bastará passá-la através da exposição oral. Nessa perspectiva, uma boa palestra é o suficiente para a transmissão da informação.

No entanto, se nossa meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é preciso se reorganizar: superando o aprender, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do apreender, segurar, apropriar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender.

Encontramos, também, em Herbart (apud NOGUEIRA 2002 p.69-70) a definição de passos didáticos a serem seguidos pelo docente para o ensino, são eles: preparação, aplicação, generalização, simbolização, abstração. Essas duas propostas citadas revelam a idéia de que o processo de ensino deveria se estruturar em passos a serem seguidos, visando o alcance do conceito final, ou símbolo a ser

abstraído; esse símbolo, depois de memorizado pelo aluno, era verificado na hora da prova.

No processo de ensino-aprendizagem, a ação de ensinar está diretamente relacionada à ação de apreender, tendo como meta a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo. As orientações pedagógicas não se referem mais a passos a serem seguidos, mas a momentos a serem construídos pelos sujeitos em ação, respeitando sempre o movimento do pensamento. Diferentemente dos passos, que devem acontecer um após o outro, os momentos não ocorrem de forma estanque, fazendo parte do processo de pensamento (NOGUEIRA2002).

Segundo Demo (2002), a partir daí a questão seria saber como caracterizar a atividade de ensino de forma a poder distingui-la de todas as outras atividades? Por exemplo, ao entrar numa sala de aula podemos dizer que o professor está de fato ensinando? O que é que exatamente tem que ensinar para que haja ensino?

Ao mesmo tempo, Demo (2002) propõe uma unidade dialética processual, na qual o papel condutor do professor e a auto-atividade do aluno se efetivem em dupla mão, num ensino que provoque a aprendizagem, através das tarefas contínuas dos sujeitos, de tal forma que o processo interligue o aluno ao objeto de estudo e os coloque frente a frente.

A partir da década de 80, Saviani (1982) faz uma crítica ao modelo de ensino por passos, com uma reorientação para os momentos. O autor nos sugere cinco momentos a serem considerados no trabalho de construção dos conhecimentos com os alunos.

Com isso, os momentos são destacados para que, didaticamente, fosse possível refletir sobre eles, mas não ocorrem de modo estanque. Destacando-os é fundamental considerar-se a prática social do aluno, partindo da percepção que o aluno traz do objeto de estudo, de sua realidade para a aula. Essa prática social ou visão, problematizada, ou seja, será submetida a um processo crítico de questionamento. Outro momento para o autor refere-se à interiorização dos novos elementos ou conteúdos, para finalmente se chegar à prática social reelaborada,

favorecendo ao aluno construir novos elementos perceptivos, com os conteúdos apreendidos, por meio das situações organizadas pelo professor.

Daí a necessidade atual de se revisar o 'assistir aulas' bem como, a própria forma como as atividades escolares são propostas, pois a ação de apreender não é passiva. O apreender por parte de aluno exige ação constante e consciente: exige se informar, se exercitar, se instruir. O assistir ou dar aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do fazer aulas. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo, e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer (SAVIANI1982).

Sendo um processo contínuo de apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, a educação deve proporcionar a formação de um sujeito autônomo, crítico e reflexivo, consciente de seu papel ativo na sociedade, interagindo com outros sujeitos, com valores e culturas diferenciadas, caminhando para ações e decisões efetivas na transformação da sociedade. Nesse aspecto, é fundamental a mediação docente, que prepara e dirige as atividades e as ações necessárias e buscadas nas estratégias selecionadas, levando os alunos ao desenvolvimento de processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento.

Outro ponto nessa discussão observa-se que o ensino, o aprender e o apreender estão subordinados à educação. Estas relações criam uma dinâmica intrínseca destes três conceitos que são responsáveis pelo educar. Libâneo (1991) coloca que a educação escolar pode ser chamada também de ensino, dessa forma, não podemos instruir sem educar ou vice-versa, pois a real educação depende de transformarmos estas informações em conhecimento, tendo nos objetivos educativos uma forma de alcançarmos esta educação.

A educação é apresentada aqui com um conceito amplo, que pode ser sintetizado como uma modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação da personalidade social e o caráter, sendo assim uma instituição social. Para Libâneo (1991), a instrução está relacionada à formação e ao desenvolvimento

das capacidades cognoscitivas, mediante o domínio de certos conhecimentos. O ensino por sua vez é conceituado aqui como as ações, meios, condições para que aconteça a instrução. Seu conhecimento se reveste de especial importância para o professor que deseja construir sua prática.

As aprendizagens não se dão todas da mesma forma, dependem tanto do sujeito que apreende quanto do objeto de apreensão, não sendo, assim, iguais: podemos citar as aprendizagens por imitação de um modelo, por repetição, por ensino e “erro” ou descoberta. Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional, como única forma de explicitar os conteúdos, é que se inserem as estratégias de ensino (LIBÂNEO, 2002).

Alem disso, outro aspecto importante na questão pensada aqui sobre a prática pedagógica de passar atividades escolares para casa, referiram-se as intenções ou tendências pedagógicas. Essas são referências norteadoras da prática educativa, sendo que, os movimentos sócio-políticos e filosóficos já citados anteriormente, exerceram e sofreram intensa influência das tendências pedagógicas.

A partir daí, pode-se classificá-las em: Pedagogia Liberal Tradicional, Tendência Liberal Renovadora Progressiva, Tendência Liberal Renovadora não-diretiva (Escola Nova), Tendência Liberal Tecnicista, Tendência Progressista Libertadora, Tendência progressista Libertária, Tendência Progressista “crítico social dos conteúdos ou histórico-crítica”.

Portanto, é através do conhecimento dessas tendências pedagógicas e dos seus pressupostos de aprendizagem, o professor terá condições de avaliar os fundamentos teóricos empregados na sua prática em sala de aula e das atividades elaboradas para os alunos, significando com isso, sua ação pedagógica frente ao processo de ensino-aprendizagem.

4 O DEVER DE CASA PRESENTE NAS PRÁTICAS DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.

Sabe-se que a prática escolar está sujeita a fatores de ordem sociopolítico que implicam diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola e da aprendizagem. Com isso, é relevante perceber o modo como os professores realizam o seu trabalho na escola levando em consideração esses pressupostos teóricos, explícita ou implicitamente, bem como, as influências das tendências pedagógicas no momento que elaboram os deveres escolares para os alunos levarem para casa.

Embora se reconheçam as dificuldades do estabelecimento de uma síntese dessas diferentes tendências pedagógicas, cujas influências se refletem nos diferentes modos de pensar ensino atualmente, emprega-se, neste levantamento, a teoria de (LIBÂNEO, 2002) e (GADOTTI, 1988) que as classifica em dois grupos: “liberais” e “progressistas”. No primeiro grupo estão incluídas a tendência “tradicional”, a “renovada progressivista”, a “renovada não-diretiva” e a “tecnicista”. No segundo, a tendência “libertadora”, a “libertária” e a “crítico-social dos conteúdos”.

Segundo Libâneo (1985) tal fato decorre da manutenção do status quo, de forma a favorecer o estabelecendo de uma forma de organização social, sociopolíticos que determinam diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, que em determinados contextos, como visto, alimentou a idéia de querer ser a mais adequada.

A partir de uma análise minuciosa dessas tendências, é possível entendermos melhor o papel ocupado pelo dever de casa no cotidiano das praticas escolares. Com base em cada contexto histórico em que essas tendências surgem, verificamos uma orientação quanto às atividades passadas para casa, sobretudo, na perspectiva de sujeito que se pretendia formar na sociedade.

Na Pedagogia Liberal Tradicional, o papel da escola é para o preparo intelectual, seguindo uma metodologia de aulas-expositivas: comparações, exercícios, lições de casa. Conhecimento dedutivo. São apresentados apenas os resultados, para que sejam armazenados. Relação professor-aluno: autoridade e disciplina. Iniciou-se no século XIX e domina grande parte do século XX, sendo ainda hoje utilizada. Inclui tendências e manifestações diversas. Dessa forma, o dever casa traduz-se em tarefas onde predomina a mera repetição de conteúdos apresentados em sala de aula.

Já a Tendência Pedagógica Liberal Renovada, acentua segundo Libâneo, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. A escola continua, dessa forma, a preparar o aluno para assumir seu papel na sociedade, adaptando as necessidades do educando ao meio social, por isso ela deve imitar a vida. Se, na tendência liberal tradicional, a atividade pedagógica estava centrada no professor, na escola renovada progressivista, defende-se a idéia de “aprender fazendo”, inclui-se aqui as atividades escolares passada para casa. Portanto centrada no aluno, valorizando as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, levando em conta os interesses do aluno em todas as atividades realizadas.

A Tendência Pedagógica Liberal Renovada Não-Diretiva. Acentua-se, nessa tendência, o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo o esforço deve visar a uma mudança dentro do indivíduo, ou seja, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. Como pressupostos de aprendizagem, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas um meio estimulador. Para a elaboração das atividades escolares, só é retido aquilo que se incorpora à atividade do aluno, através da descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações de aprendizagem.

Ainda segundo essa tendência, aprender é modificar as próprias percepções. Apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. A retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao “eu”, o

que torna a avaliação escolar sem sentido, privilegiando-se a auto-avaliação. Trata-se de um ensino centrado no aluno, sendo o professor apenas um facilitador. No ensino da língua, tal como ocorreu com a corrente pragmatista, as idéias da escola renovada não-diretiva, embora muito difundidas, encontraram, também, uma barreira na prática da tendência liberal tradicional. Dessa maneira, as atividades escolares ganham uma dimensão que centra no aluno as tarefas, a partir do já significado para o aluno, e, a pesar de oscilar entre o tradicional e renovada na forma como os conteúdos são elaborados, há uma orientação de atividades passadas para casa.

O pensamento da Pedagogia Liberal Tecnicista: determinada pela crescente industrialização, quando a Pedagogia do Escolanovismo não responde às questões referentes ao preparo de profissionais. Desenvolveu-se na segunda metade do século XX nos Estados Unidos e no Brasil no período de 1960 a 1979. Metodologia: Técnica para atingir objetivos instrucionais, aprender-fazendo, cópia, geometria, desenho geométrico, educação através da arte, livre-expressão. Escola: Produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Conteúdos: Baseia-se nos princípios científicos, manuais e módulos de auto-instrução. Mundo: Já construído. O meio pode ser manipulado e pode também selecionar. Relação professor-aluno: Professor é o técnico e responsável pela eficiência do ensino.

Segundo Libâneo (2002), essa concepção, as atividades escolares para os alunos seguiam estruturas separadas do homem no seu contexto social, numa dimensão acrítica. Bem como, e o desenvolver da expressão oral e escrita era visto como possibilidade e não como algo a ser atingido. Essas atividades eram extraídas do conteúdo técnico do material didático. A tendência tecnicista é de certa forma, uma modernização da escola tradicional e, apesar das contribuições teóricas do estruturalismo.

Ainda segundo esse mesmo autor, a pedagogia progressista designa as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

As discussões sobre as tendências progressistas libertadora e libertária têm, em comum, a defesa da autogestão pedagógica e o antiautoritarismo. A escola

libertadora, também conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, vincula a educação à luta e organização de classe do oprimido. Segundo Gadotti (apud 1988), Paulo Freire não considera o papel informativo, o ato de conhecimento na relação educativa, mas insiste que o conhecimento não é suficiente se, ao lado e junto deste, não se elabora uma nova teoria do conhecimento e se os oprimidos não podem adquirir uma nova estrutura do conhecimento que lhes permita reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros.

Assim, para Paulo Freire, no contexto da luta de classes, o saber mais importante para o oprimido é a descoberta da sua situação de oprimido, a condição para se libertar da exploração política e econômica, através da elaboração da consciência crítica passo a passo com sua organização de classe. Por isso, a pedagogia libertadora ultrapassa os limites da pedagogia, situando-se também no campo da economia, da política e das ciências sociais, conforme (apud GADOTTI, 1988).

Como pressuposto de aprendizagem, a força motivadora deve decorrer da codificação de uma situação-problema que será analisada criticamente, envolvendo o exercício da abstração, pelo qual se procura alcançar, por meio de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos. Assim, como afirma Libâneo, aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. Portanto o conhecimento que o educando transfere representa uma resposta à situação de opressão a que se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica (GADOTTI, 1988).

Segundo Gadotti (1988) a Pedagogia Libertadora parte de uma análise crítica das realidades sociais, sustentando as finalidades sócio-políticas da educação. Iniciou-se nos anos 1960. Metodologia: Desenho, trabalhos manuais, artes aplicadas, músicas e canto coral passam à categoria apenas atividades artísticas. Escola: Ênfase ao não-formal. É crítica, questiona as relações do homem no seu meio. Conteúdos: Temas geradores extraídos da vida dos alunos, saber do próprio aluno. Ensino-Aprendizagem:

A partir dessa concepção, verifica-se que escola progressista libertária parte do pressuposto de que somente o vivido pelo educando é incorporado e utilizado em situações novas, por isso o saber sistematizado só terá relevância se for possível seu uso prático. A ênfase na aprendizagem informal via grupo e a negação de toda forma de repressão, visam favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres. No ensino da língua, procura valorizar o texto produzido pelo aluno, além da negociação de sentidos na leitura.

A preocupação da Pedagogia Libertária era procura a independência teórica-metodológica. Dá maior ênfase às experiências de autogestão, à prática da não diretividade e à autonomia. Constitui-se em mais um instrumento de luta do professorado, ao lado de outras práticas sociais, pois não tem como institucionalizar-se na sociedade capitalista. Metodologia: Livre-expressão. Contexto cultural. Educação estética. Escola: Parte integrante do todo social. Prepara o aluno para participação ativa na sociedade. Conteúdos: São colocados para o aluno, mas não são exigidos. São resultantes das necessidades do grupo. Relação professor-aluno: Professor é conselheiro, monitor à disposição do aluno (GADOTTI, 1988).

O aparecimento da Pedagogia Histórico-Crítica: ela surge no fim dos anos 1970, em contraposição à escola que reproduz o sistema e as desigualdades sociais. Dê ênfase às relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade e em sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada. Metodologia: Contexto cultura; educação estética; proposta triangular. Escola: Parte integrante do todo social. Prepara o aluno para participação ativa na sociedade. Conteúdos: São culturais, universais, sempre reavaliados frente à realidade social. Relação professor-aluno: Professor é autoridade competente que direciona o processo ensino-aprendizagem. Mediador entre conteúdos e alunos.

Conforme Libâneo (2002) a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, diferentemente da libertadora e libertária, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por

meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Na visão da pedagogia dos conteúdos, admite-se o princípio da aprendizagem significativa, partindo do que o aluno já sabe. A transferência da aprendizagem só se realiza no momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

Devemos ressaltar que as teorias são importantes, mas cabe ao professor construir sua prática de maneira crítica embasado nelas, elas são elementos norteadores e não "receitas" prontas.

5 DEVER DE CASA: O CONSENSO SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Se o dever de casa é um prolongamento da atividade escolar, ele afeta também a vida doméstica do aluno e, por extensão, de seus pais. Pelo menos em teoria, já que o acompanhamento do desenvolvimento de um filho é, teoricamente, responsabilidade de quem o cria, e a educação escolar faz parte desse desenvolvimento. A cobrança de realizar a tarefa escolar, no entanto, deve ser feita em casa ou em sala de aula?

O professor entrega ao aluno a responsabilidade de realizar um trabalho em casa, que vai tomar tempo e exige concentração desse aluno fora do ambiente escolar. Como convencer a criança ou o adolescente de que aquele “dever de casa” faz parte de seu aprendizado e é tão importante quanto prestar atenção às aulas? Essa questão nem sempre passa pela cabeça de educadores ou de pais e acaba ofuscada pela questão de quem deve cobrá-la. Ou seja, discutem-se quem deve acompanhar a vida escolar da criança/adolescente sem levar em conta o porquê desse acompanhamento (LIBÂNEO 2002).

Antes de tudo, o senso comum de que a tarefa de casa é maçante deve-se aos dois lados da questão: o professor muitas vezes não leva em consideração a necessidade de demonstrar a importância dessa atividade, seja de modo lúdico ou didático, e os pais ignoram e muitas vezes até fazem pouco do que seria e uma demonstração de “responsabilidade do aluno”.

Para Libâneo (2002) até alcançar um nível de maturidade que estabeleça suas responsabilidades como realmente suas, o aluno passa por um processo de experimentação das relações sociais em que deveres e direitos são julgados por ele, até que sejam definidos como verdadeiros ou não em sua visão subjetiva do que o rodeia. É essa visão que vai determinar o modo como o aluno responderá a suas demandas. Se a tarefa escolar a ser realizada em casa é desprezada em seu ambiente doméstico, dificilmente essa parte de sua formação acadêmica será vista como relevante.

O professor é um agente por demais externo ao lar do aluno para que sua influência possa derrubar uma atitude desdenhosa das figuras paterna e materna. E mesmo que o professor consiga transpor essa barreira e se faça presente na vida extra-escolar do aluno (ainda que como exemplo e não fisicamente), a criança em formação ainda necessita do exemplo reforçador dos pais.

Tânia Resende, em seu texto *Dever de casa: questões em torno de um consenso* (1996, ANAIS) afirma que “se a intensificação das relações entre família e escola não se dá sem contradições e tensões, as questões relativas ao dever de casa parecem ocupar um lugar importante como foco de dificuldades”. Além do estranhamento natural entre partes que raramente se encontram para debater o assunto foco de suas preocupações, que vem a ser o aluno/filho, professor e pais parecem se colocar invariavelmente em campos opostos nessa questão: a responsabilidade de ensinar não parece ser compartilhada – ao contrário, enquanto os pais se esquivam do dever de praticar o ensino letivo, professores reclamam de não poder lidar com a educação daqueles alunos sozinhos.

A partir da conclusão de Tânia Resende (1996) sobre participação nos deveres de casa das crianças, a questão ainda fomenta muitas discussões acadêmicas e pedagógicas. Até que ponto os pais devem se intrometer nas tarefas dos filhos é uma delas. Há um fio tênue entre ajudar e resolver os deveres de casa do filho. Seja por comodidade, falta de paciência ou mesmo inexperiência pedagógica, nem sempre os pais estão preparados para ajudar os filhos em seus afazeres. O que não impede que esses mesmos pais acompanhem as tarefas de seus filhos.

Segundo a mesma autora, a solução parece ser uma conjugação de responsabilidades, em que professores saibam passar aos alunos a importância de levar para casa uma continuidade do ambiente escolar ao mesmo tempo em que os pais saibam socializar no ambiente familiar as obrigações com que o filho começa a lidar. Como conjugar responsabilidades pressupõe se relacionar; pais e professores precisam ter laços mais estreitos, o que nos leva ao que talvez seja a maior questão: pais e professores podem e desejam modificar o estado das coisas como estão, a fim de oferecer melhor qualidade pedagógica aos filhos/alunos? Como se vê, uma questão leva a outra.

Alem disso, os deveres de casa de diferentes escolas costumam ser comparados a partir de dois critérios. Um deles é o tempo gasto pelo filho para fazê-lo. E, conforme os valores da família, esse tempo é considerado excessivo ou insuficiente. Esse critério é extremamente subjetivo e as escolas não têm como satisfazer as famílias nesse particular. Mas a tendência parece ser a de que é raro encontrar uma família que não se importe com o fato de que seus filhos são sempre os primeiros a descer para brincar no playground do prédio, na rua, e, em outras situações. Outro critério que levanta controvérsia é a quantidade de deveres passados para casa, no dizer e alguns pais; “quanto maior a quantidade, melhor é a escola” (NOGUEIRA 2002).

Para Carvalho (2005), muitas vezes o dever de casa torna-se o principal ponto de conflito entre escola e família, professores e alunos, pais e filhos. É inegável a importância deste instrumento para o desenvolvimento do hábito do estudo e da pesquisa, da disciplina intelectual, além de servir como extensão das atividades escolares, cuja carga horária é tão reduzida no Brasil. Mas como fazer para que esta atividade não se torne um pesadelo na vida dos estudantes e da família.

Ainda segundo Carvalho (2005) os fatores que levam ao stress em torno das tarefas de casa são muitos: falta de tempo dos pais, dificuldade em impor regras e limites, falta de diálogo com a escola, dificuldades de aprendizagem, inadequação das tarefas, falta de material ou infra-estrutura em casa.

EMEF Aníbal Freire, no Rio de Janeiro em entrevista a revista nova escola edição de julho/julho, destaca "Ao planejar as aulas, também penso nas possibilidades de dever de casa que estão articuladas ao conteúdo trabalhado em classe."

Outra orientação dada pela revista nova escola nesta mesma edição, sobre aplicação do dever de casa, referi-se a forma como realizar o planejamento das aulas, orientando os professores a pensar em quais atividades relacionadas ao conteúdo a ser trabalhado podem ser realizadas em casa pelos estudantes de forma autônoma. Além disso, enfatiza que é necessário refletir, buscando antecipar possíveis dúvidas dos estudantes e os procedimentos utilizados por eles. Dessa forma, a correção e a discussão da atividade em sala de aula tornam-se mais produtivas para todos.

"A complexidade das tarefas e o tempo necessário à sua realização têm de estar de acordo com a idade, com os conhecimentos construídos e também com o grau de autonomia que as crianças e os jovens possuem", defende a professora Maria Eulina EMEF Aníbal Freire, no Rio de Janeiro.

Nessa visão, o que se pode pensar é será que a lição de casa pode ou não ser positiva para o aluno? Para Libâneo (2002), disso depende a atitude da escola e a inserção que ela faz dessa prática no projeto político pedagógico levado adiante com pais, os alunos e seus professores. Se a escola passa lição de casa porque boa parte dos pais reclama quando não o faz, uma coisa é certa: ela não deve valer muita coisa para o aluno.

Além disso, o tratamento dado na mídia segue as mesmas polêmicas. Seria essa a melhor forma de promover o aprendizado? Que tipo de atividade seria melhor privilegiar com esse objetivo? Alunos têm razão em reclamar que ficam cansados? Pais têm razão em reclamar que há responsabilidades demais sendo passadas para seus filhos? Professores têm razão em reclamar de alunos desatentos e relapsos para com os seus deveres?

Para Libâneo (2002) essas questões permeiam o cotidiano de qualquer escola. Dessa forma, vale observar os resultados da pesquisa feita com os alunos na escola, quando perguntados; "Qual a opinião de vocês sobre o dever de casa?" foi respondida, pela grande maioria, com falas que denotam o reconhecimento de sua importância na "fixação dos conteúdos", isso, de forma mecânica. Essa resposta coletiva, demonstra a ausência de conhecimentos que se revela no momento em que a criança é trabalhada de maneira homogênea na escola, sendo submetida aos livros didáticos que contenham programa educativo praticamente pronto cabendo a ela apenas completá-lo. Também as atividades elaboradas de maneira homogeneizadora se revelam como um grande instrumento que não respeita a fases diferenciadas da criança em relação ao seu estágio de desenvolvimento.

6 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisar implica em procurar analisar os processos que envolvem em um determinado momento do contexto histórico, as discussões em torno de um problema, com a finalidade de compreender melhor o objeto em estudo, de tal forma que seja possível coletar uma quantidade de informações, visando produzir conhecimentos necessários para a elaboração de estratégias capazes de elucidar o problema em questão.

Segundo Demo (1996) insere a pesquisa como atividade cotidiana considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. Nesse sentido, é de fundamental importância a percepção e reflexão crítica do ato de ensinar na formação humana, no processo de ensino-aprendizagem sob o ponto de vista das questões educacionais para vivermos em sociedade.

A partir desse referencial teórico, a presente pesquisa se caracterizou por ser de campo, onde através da observação e aplicação de questionários buscamos descrever os mais relevantes aspectos, levando em consideração a necessidade de verificar, analisar e mensurar os dados coletados. O marco teórico a partir do qual se construiu o objeto da presente pesquisa supõe o desenvolvimento de uma investigação voltada para a descrição de práticas e estratégias dos atores, bem como para a análise de suas concepções e perspectivas em relação ao assunto em questão.

Implica também, em um enfoque predominantemente quantitativo e qualitativo, no sentido de busca analisar os significados de comportamentos ou eventos a partir da compreensão de um conjunto de inter-relações que emergem do contexto, extraindo progressivamente categorias de análise, a partir do processo de coleta de dados na realização da pesquisa.

6.1 SUJEITOS

A população do estudo se constituiu de uma turma da 2ª série do ensino fundamental. Participaram da investigação os alunos, seus professores e seus pais/responsáveis. O enfoque nas séries iniciais do ensino fundamental se justifica por tratar-se de um momento da escolaridade no qual, em geral, os deveres de casa têm um papel significativo no desenvolvimento do currículo, ao mesmo tempo em que é também o período no qual a ajuda parental atinge seu nível mais alto (Franco, 2002). Por sua vez, a 2ª série foi considerada como momento intermediário no qual, ao lado da participação parental na vida escolar dos filhos, a criança já tem certa autonomia para a realização dos deveres em nível de alfabetização e letramento.

6.2 PROCEDIMENTOS

Foram realizadas observações nos dias (26,27 e 28 de Outubro de 2011) na turma investigada, envolvendo situações de aula com as crianças, de recreio, e uma reunião de pais. Realizaram-se, ainda, entrevistas com professor (as), regente da turma e com a coordenação pedagógica da escola. A direção da escola disponibilizou para análise o Regimento da Escola, bem como o PPP, ambos documentos datados de 2009. Tanto no PPP como no Regimento da Escola, consta em linhas gerais os objetivos, metodologias e perspectivas futuras. Os procedimentos adotados foram a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com pais e/ou responsáveis dos alunos.

No dia 26 de Outubro, as 08h00minh, da manhã. No primeiro dia de observações fui recebido pela professora da turma e apresentado aos alunos. Os alunos estavam realizando correções dos deveres que tinham levado para casa no dia anterior. Após concluírem com a professora as correções, conversei com os mesmos sobre o que eu estava realizando ali, e, que iria ficar mais dois dias com eles conversando sobre o que achavam dos deveres escolares passados para casa, bem como, eles

gostariam que fosse tais atividades, na rotina escolar em casa. Nesse dia, após o lanche às 10h20min h/m, sentamos em roda e conversamos sobre as questões em torno da problemática dos deveres de casa. No resto do tempo, fiquei observando o trabalho em sala de aula, a forma como as crianças se portavam frente às atividades desenvolvidas ao longo do término da aula sempre as 11h30min.

No dia 27, segundo, cheguei as 08h30min h/m da manhã. A aula foi no parquinho da escola, era um dia de atividades lúdicas. As crianças estavam conversando com a professora sobre a rotina do dia. Nesse momento, conversei com alguns professores no corredor da escola sobre como os mesmos viam, percebiam a importância do dever de casa, ao mesmo tempo em que explicava qual era a minha pesquisa ali. As 09h25min h/m. Fui convidado a participar da reunião de pais que estava acontecendo no auditório da escola. Na oportunidade a coordenadora, salientou que tinha um estudante da UFBA, realizando uma pesquisa sobre a temática do dever de casa. As 11h00minh a coordenadora deixou alguns minutos para que eu pudesse conversar sobre o trabalho de pesquisa com os pais e responsáveis presentes. Nesse momento, além de explicar a importância do trabalho e objetivos, passei o questionário tirando dúvidas a cerca do mesmo.

No dia 28 de Outubro, terceiro dia, cheguei as 08h30min h/m. Fiz observações na sala de aula até as 09h45minh/m, logo depois, fui à secretaria analisar a proposta pedagógica da escola presente nos documentos (PPP e Regimento Interno) e dialogar com a coordenadora sobre os aspectos gerais da escola, tais como: objetivos, metas a alcançar, PPP, regimento Interno. Bem como, a visão da escola relativa às considerações sobre o dever de casa e entrega dos questionários para serem respondidos pelos professores. Retornado a sala às 11h00minh, a auxiliar da turma assumiu a turma para que houvesse uma conversa com a professora regente sobre o tema desenvolvido na pesquisa encerrando nesse momento as observações em campo exposto a temática problematiza.

7 UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE O DEVER DE CASA NA VISÃO DOS ENVOLVIDOS: ALUNOS, PAIS E PROFESSORES (AS).

O dever de Casa visto aqui como uma prática instalada na rotina escolar, ressalvadas algumas pequenas diferenças, acontece na grande maioria das escolas, sejam quais forem as suas concepções de ensino e aprendizagem. No entanto, o dever de casa também tem sido objeto de preocupação e desconforto, por parte de todos os envolvidos: professores (as), pais e alunos. Considerando o quanto o dever de casa é parte do processo escolar, é curioso e importante perceber o quanto essa prática incomoda.

Além disso, a literatura pedagógica historicamente colaborou muito para esse ponto. Franco (2002) afirma que o processo didático se desenvolve durante a aula mas também em outras formas de organização da instrução e da educação. Entre elas, o dever de casa, como "trabalhos escolares ou tarefas de aprendizagem que o aluno resolve sem a ajuda direta do professor e fora do tempo de aula" (p, 16). De acordo com Franco, o dever de casa tem os mesmos objetivos didáticos da aula; a diferença está no fato de que as tarefas fora de sala de aula provocam nos alunos maior independência. Os deveres de casa são, portanto, um elemento importante do processo pedagógico, cumprindo, além disso, função social, ao servir de elo de ligação entre a escola e a casa.

Após realizar entrevistas e observações em campo mais precisamente em uma escola de uma entidade privada de serviço social e de formação profissional vinculada ao sistema sindical, Ensino Fundamental I 2º série (3º ano), com crianças, pais, responsáveis e professores (as), sobre a importância do dever de casa no cotidiano escolar e de casa, foi encontrado respostas que deixam transparecer a forma mecânica e cristalizada com que os deveres escolares passados para casa são apresentados pelo imaginário de seus sujeitos envolvidos.

A discussão começou quando foram analisadas as respostas dos alunos dadas coletivamente às perguntas seguintes: “você levam deveres escolares para casa?”

“Como o dever de casa poderia ser mais criativo?” e “O dever de casa ajuda a estudar?” Com relação a essa primeira pergunta, houve um consenso geral da turma, afirmando levarem sempre deveres. Na segunda pergunta, houve concentração de respostas, mas desta vez a esmagadora maioria dos alunos expressou insatisfação em relação à forma das tarefas, o que, como consequência, acaba interferindo no resultado final que elas pretendem alcançar.

Observou-se ainda por parte dos alunos que há um “sentimento geral” de que os deveres poderiam ser mais criativos. Evidentemente, essa constatação deve ser analisada levando-se em conta a natural resistência do aluno à realização de tarefas suplementares e a sua vontade de que elas sejam sempre mais “fáceis” e “divertidas”.

De toda forma, é importante notar segundo Demo (2002) que é possível ao professor (as) tornar os deveres mais estimulantes, de modo a provocar o empenho do aluno. É sempre desejável que o professor procure trazer a mais árdua tarefa para a esfera de interesse das crianças, seja aplicando o tema a situações cotidianas e conhecidas do aluno, seja utilizando novos materiais, seja fazendo representações, atividades lúdicas, uso de pinturas, gravuras ou desenhos, palavras-cruzadas, gincanas, atividades ao ar livre e jogos, como indicação dos desejos dos alunos, com base nas respostas dadas nas conversas em grupo sobre deveres de casa.

Do ponto de vista da escola, o envolvimento ou participação dos pais na educação dos filhos e filhas significa comparecimento às reuniões de pais e mestres, atenção à comunicação escola–casa e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e das notas. Esse envolvimento pode ser espontâneo ou incentivado por políticas da escola ou do sistema de ensino (Carvalho, 2000).

Para estes, que têm como referência principal o seu próprio filho, percebeu-se a questão do dever de casa recebe avaliação controversa: para alguns, é muita tarefa e não sobra tempo para outras atividades; para outros, é pouca tarefa, que é realizada em dez minutos e a criança não adquire hábitos de estudo. Para alguns

pais, ainda, o dever de casa não tem a qualidade desejada, seja porque é fácil demais, sem desafios ao aluno, ou porque a criança não consegue fazê-la sozinha, necessitando de ajuda, o que nem sempre é possível, pela falta de tempo ou mesmo pela dificuldade dos pais compreenderem as novas metodologias de ensino, diferentes do seu tempo de escola. Houve ainda, aqueles em sua maioria que avaliaram a qualidade dos enunciados, a clareza das propostas, os erros ortográficos ou de digitação e até mesmo os erros conceituais, há também os que concordam e acham poucos os deveres escolares passados para casa, justificando “... é para aprender mais”.

Outro ponto importante para se tratar sobre os aspectos que envolvem a família é que segundo Libâneo (2002), quando se fala na desejável parceria escola–família e se convoca a participação dos pais (termo genérico para pais e mães) na educação, como estratégia de promoção do sucesso escolar, não se consideram: as relações de poder variáveis e de mão dupla, relações de classe, raça/etnia, gênero e idade que, combinadas, estruturam as interações entre essas instituições e seus agentes; a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de uma parte considerável das famílias; as relações de gênero que estruturam as relações e a divisão de trabalho em casa e na escola.

Para os professores entrevistados, a pergunta: “Se passam dever para casa, qual a frequência?” “Ao elaborar os deveres de casa você segue alguma concepção pedagógica? Por quê?”. “Qual a orientação da escola?”. Foi respondido em sua maioria que passam com frequência deveres escolares para casa, e, seguem uma orientação sócio-construtivista, e, que é um trabalho diário de planejar e preparar tarefas adequadas e pertinentes aos conteúdos passados pela escola e tratados em sala de aula, possíveis de serem realizadas sozinhas pelo aluno.

Ainda segundo esses professores (as) entrevistados (as), reafirmaram que merece a atenção do professor no que diz respeito à correção, à devolutiva que é feita ao aluno, às revisões necessárias, aos alunos que apresentam dificuldades em realizá-la ou que não fazem a lição de casa, por diferentes motivos. E, este trabalho, na maioria das vezes, não revela a riqueza e a criatividade das situações vivenciadas

em sala de aula, das metodologias utilizadas, restringindo-se a atividades mecânicas e de fixação de conteúdos, comprometendo, inclusive, o entendimento do Projeto Pedagógico da Escola, por parte dos pais.

Segundo Cunha (1998) quando, através da avaliação, o aluno demonstra que aprendeu o conceito ensinado, o professor considera que já realizou o seu papel de “ensinante” e passa a dizer o novo conteúdo do programa. Nesse tipo de relação de ensino, o que se requer do aluno é o aprendizado do conceito enunciado, geralmente, através de memorização. Isso, normalmente, propicia ao aluno o resultado necessário para sua aprovação na disciplina, no ano e no curso, porém não garante o “apropriar-se” da aprendizagem significativa para suas vidas.

De um modo geral para os alunos, o dever de casa, muitas vezes, também gera desconforto, no entanto, os alunos que acham bom as tarefas para casa, percebe-se em suas falas, uma certa referência a fala dos pais e educadores, quando avaliam de maneira positiva tal prática escolar. Há alunos que apresentam uma necessidade de corresponder à idéia de que só serão aceitos pela professora, se suas atividades escolares estiverem completas, corretas e perfeitas. Isto causa ansiedade e sofrimento.

Percebeu-se ainda no estudo realizado que há alunos que não se permitem errar e, portanto, não se permitem tentar, ousar, levantar hipóteses, pensar e fazer conforme aquilo que pensou. São alunos que precisam da certeza de que sua resposta é aquela que, supostamente, a professora está esperando. Há alunos que fazem do dever de casa um pretexto para ter a presença e atenção dos pais, apresentando uma suposta falta de autonomia, já que em sala de aula realizam sozinhos, atividades semelhantes.

Existem também, alunos que apresentam dificuldade com a organização de sua rotina diária e esquecem-se de fazer ou de trazer os deveres passados para casa. Isto para alguns é bastante perturbador e, portanto, ocorre esporadicamente. Para outros, ocorre com frequência e precisam de intervenções constantes, pois aparentam não se incomodar com a situação. Há, ainda, alunos que não se interessam pelas atividades do dever de casa, vão deixando para mais tarde, e

acabam sem tempo para fazê-la ou fazendo sem “qualidade” necessária para obter uma avaliação a altura.

Em suma, o que se constatou no estudo realizado, foi que apesar da grande controvérsia existente, há uma concordância acerca dos deveres escolares mandados para casa, incluindo o conteúdo, método e da qualidade/quantidade. Além disso, com relação ao ensino oferecido pela escola, há também, apoio tácito dos pais/mães e responsáveis, que avaliam de um modo geral a aprendizagem na escola como satisfatória. A discussão até aqui levantada não se concentra no questionamento da validade das tarefas de casa. Elas têm sua função na promoção da aprendizagem de conteúdos e compõem uma unidade didática com a aprendizagem em sala de aula. Cabe, no entanto, a discussão sobre a forma e sobre a melhor maneira de fazer das tarefas um aliado do desenvolvimento cognitivo e social do aluno enquanto processo de ensino-aprendizagem.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Finalizando estas considerações sobre o dever de casa, constatou-se a partir dos estudos realizados em campo, bem como, na bibliografia levantada sobre o tema, a importância do professor dialogar diariamente com seus alunos, mantendo uma relação próxima a família do educando, sobre todas as questões acima expostas. As suas intenções e expectativas, normalmente, não são compartilhadas explicitamente com os alunos. Os alunos, por sua vez, também precisam falar sobre como se sentem diante da tarefa de casa, sem pressões, deixando-as livres para conjuntamente com o professor (a), construir novos saberes.

Segundo Libâneo (2002), no entanto, interessar-se não significa assumir para si a obrigação de ensinar à criança, conceitos e procedimentos que são da competência da escola. Os adultos não estão proibidos de compartilhar o conhecimento trabalhado na escola com as crianças, mas também não devem se sentir obrigados a fazê-lo de forma mecânica sem uma reflexão significativa de sua ação.

Quando a criança solicita muita ajuda para realizar a tarefa de casa, os pais devem comunicar a escola para que os motivos sejam analisados. O estudo mostrou que, na maioria das vezes, a criança pede ajuda porque tem medo de errar e não suporta a ideia de expor isto ao professor e aos colegas de classe. Ainda não consegue perceber que a tarefa será valorizada pela sua disponibilidade de pensar e buscar soluções com autonomia e não só por apresentar respostas corretas.

A análise desta situação inclui tanto a percepção das práticas e atitudes dos professores e colegas diante do erro ou hipótese da criança, como a percepção dos sentimentos da criança em relação à sua auto-exigência, ou, às vezes, à exigência da família quanto ao desempenho da criança na busca dos resultados impostos social e culturalmente no contexto em que esta inserida.

Igualmente, a comunicação entre a família e escola é a melhor opção para as dúvidas e dificuldades relacionadas ao dever de casa, pois, cada situação envolve soluções diferenciadas. Há crianças, por exemplo, que a própria escola sugere o acompanhamento de um especialista para a realização da tarefa de casa. Outras, a

escola pede para que os pais não interfiram, pois poderão confundir a criança, como é o caso, por exemplo, quando adultos fazem intervenções na escrita da criança quando ela ainda não está alfabética, ou quando tentam ensinar o algoritmo de uma operação quando ela ainda não possui o seu conceito.

Em relação, ainda, à participação dos pais nas tarefas de casa, foi visto que a orientação da Escola é que os pais não façam pela criança aquilo que ela tem condições de realizar sozinha, mesmo que o conteúdo não corresponda à expectativa dos adultos. Verificou-se que há situações, por exemplo, em que as crianças preparam cartazes, maquetes, para a apresentação do seu “Projeto Individual” e que são feitos por adultos. Ou então, quando o professor pede uma coleta de dados, que deve ser bem pontual e orientada, e o aluno traz folhas e mais folhas retiradas da Internet, sem significado para ele.

Além disso, os deveres escolares passados para casa devem permitir aos alunos desenvolver a sua autonomia para aprender e apreender, resignificando a todo o momento esse processo. Os adultos contribuirão para isto, na medida em que deixarem as crianças experimentarem aquilo que conseguem fazer sozinhas, e só então, receberem a ajuda necessária. Ainda com relação à família, a escola orienta para que não haja excesso de solicitação. Eventualmente, os pais e responsáveis podem ser fonte de dados, emitindo opiniões, dando depoimentos, fazendo comentários à respeito de um tema que está sendo trabalhado em classe, porém, isto não deverá ocorrer com frequência, pois sabemos que nem todos têm a mesma disponibilidade de tempo, podendo trazer constrangimento ao aluno (DEMO, 2002).

Neste sentido, foi possível constatar que o dever de casa, bem como a parceria entre escola e família, ainda aparece, na grande maioria dos casos, muito mais como forma de controle sócio-cultural e do conteúdo ministrado em sala de aula do que como efetiva parceria, pautada no respeito às diferenças, aos saberes diversos, a autonomia do sujeito envolvido.

Outro ponto importante discutido refere-se aos documentos oficiais que deixam transparecer suas intenções normalizadoras e produtoras de condutas ideais. A família, tal como se apresenta de fato, é pouco ou nada valorizada pelas práticas pedagogizantes que têm como intuito principal a tornar um fim em si mesmo, como

forma de controle disciplinar, controle sobre as aprendizagens, sobre o certo e o errado, sobre a diversidade entre os âmbitos familiar e escolar (CARVALHO, 1998).

Ainda segundo Carvalho, (1998), os deveres de casa, são concebidos como dispositivos de controle dos aprendizados, exame minucioso dos conteúdos trabalhados, produzindo critérios de medição de aproveitamento escolar e, por fim, são vistas como passaporte de acesso ao mercado de trabalho. As crianças, desde cedo se apropriam desse discurso de produtividade com a esperança de, algum dia, virem a ser “alguém na vida”, como se já não o fossem.

Sendo assim, em muitos casos, os deveres de casa são aceitos passivamente, “porque tem”, “já que tem”, de forma que o aluno não questiona mais, apenas aceita e faz, rápido, para que “sobre” tempo. Porque ser alguém é produzir, trabalhar, ter uma vida útil, por isso não pode “ter” tempo, mas fazer “sobrar” tempo para brincar, caso contrário não será “ninguém”.

Para que os deveres de casa tenham a atenção significativa e o tratamento adequados, é preciso que os professores (as) planejem juntamente com os alunos, conversando sobre a proposta da tarefa de casa, esclarecendo possíveis dúvidas com o vocabulário, enunciados, procedimentos, enfim, antecipando dificuldades que possam surgir. Para isto, é importante que os professores (as) apresentem a lição, peça para os alunos lerem individualmente e levantarem dúvidas, que serão compartilhadas com a classe. Os professores (as), com o conhecimento que tem de seus alunos, devem estar atentos para que todos participem deste momento.

A os deveres de casa é apenas um dos aspectos da vida da sala de aula. Não se pode esperar que o aluno tenha espontaneamente atitudes desejadas frente ao dever de casa, se a relação estabelecida no dia a dia da classe for autoritária e não houver espaço para a dúvida, para o erro, para a hipótese, para o pensamento divergente, para procedimentos diversos, para outras possibilidades de aprender. A atitude do professor diante do conhecimento do aluno, daquilo que ele foi capaz de elaborar sozinho, terá uma influência decisiva na sua segurança para ousar, arriscar, pensar, buscar procedimentos pessoais de resolução de situações.

Assim sendo, para que os deveres escolares passados para casa não sejam uma lição de casa desvalorizada, de mera repetição, feita com um passar de olhos, sem sentido para o aluno, é importante que o professor como mediador, repense sua prática pedagógica de sala de aula, de maneira a possibilitar a criança que pensa a autonomia necessária para aprender e apreender significativamente. A escola por sua vez, crie projetos que envolvam as famílias nos aspectos pedagógico-didáticos e socioculturais, contribuindo com isso, para seja possível uma educação escolar mais próxima da realidade contextualizada e não distante das famílias dos educandos.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1998.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 1998.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional** : Lei 9.394/1996.. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 285 p. ISBN 9788598271538 (broch.)
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Schoolwork as homework: discussion of school and family perspectives. In.: **Family-School Relations: How Enhanced Parental Participation in Schooling Reinforces Social Inequality and Undermines Family Autonomy**. Doctoral dissertation, Department of Teacher Education, Michigan State University. Chapter 5. p.218-241, 1997. .
- POLÍTICA Educacional neoliberal: a articulação escola-família e seus efeitos perversos. João Pessoa: UFPB, n. 6, p.26-40, 1997b. (Temas em educação).
- CARVALHO, M. E. P., BURITY, M. H. Dever de casa: visões de mães e professoras. **XXVIII Reunião Anual da Anped**, Caxambu/MG, out. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt14/gt141575int.rtf>>. Acesso: 10 out. 2011.
- CARVALHO, M. E. P. (2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p.94-104.
- CORTELLA, Mário Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CUNHA, Maria Isabel da. A didática e a produção do conhecimento. In: **Revista Educacional**. Rio de Janeiro. Maio/Junho, 1998. V. 17(82).
- DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem – a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.
- Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 94-104, jan/abr. 2004.
- EDUCAÇÃO**. FERREIRA, Aurélio B. H. Dicionário de língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 619.
- Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. In: **XXVIII Reunião Anual da Anped**, Caxambu/MG, out. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt14/gt14214int.rtf>>. Acesso em: 10 out. 2011.
- FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

METODOLOGIA dialética em sala de aula, **revista AEC**, v. 21, no. 83, abr/jun.1994.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo : Ática, 1988.

HÉRAN, François. Láide au Travail Scolaire: les mères persévèrent. **Insee Première**, Paris, n. 350, p.14. dec. 1994,

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola Pública** – A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 20. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 21. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

MEIRIEU. **Os trabalhos de Casa**. Trad. Manuela Monteiro. Lisboa: Presença, 1998.

MATUI, Jiron. **Construtivismo**. São Paulo: Moderna, 1998.

MOREIRA, A. F., & Silva, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NOGUEIRA, M. G. **Tarefa de casa** – uma violência consentida? São Paulo: Edições Loyola, 2002.

Nogueira, M.G.(1998). **Tarefa de casa: uma violência consentida?** Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP.

PAULA, F. A. Lições, **deveres, tarefas, para casa**: velhas e novas prescrições para professoras. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2000. Dissertação de Mestrado.

PELLEGRINI, Denise. Oba, lição de casa! **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, maio 1999.

PERRENOUD Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Tradução Júlia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. SP: Cortez, 1999.

PINTO, Deca. 4 tarefas do professor. **Revista Nova Escola**. Ano XXIII n. 210. São Paulo, Editora Abril, mar. 2008.

RATHS, Louis E. et al. **Ensinar a pensar**. São Paulo: EPU, 1977.

REBELO, José Augusto da Silva; CORREIA, Orquídea Neto de Oliveira Neves. **O Sentido dos deveres para casa**. Coimbra: G. C., 1999.

REBOUL, Olivier. **O Que É Aprender**. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina. 1982.

REGO, C. R. (1998). **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 5. ed. Petrópolis: R.J.: Vozes, 1998.

REVISTA, Nova Escola Edição 243, Junho/Julho 2011. EMEF Aníbal Freire, - RJ

ROMANELLI, OTAIZA, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1982.

SAVIANI, Dermeval. **História da Educação no Brasil**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SEBER, Maria da Glória. Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997.

Tânia F. RESENDE, Tânia F. **Dever de casa: questões em torno de um consenso**. In: 29a Reunião Anual da Anped, 2006, Caxambu-MG. 29a Reunião Anual da ANPED: Educação, conhecimento e cultura na contemporaneidade. **Anais 2006**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt14/gt14214int.rtf>>. Acesso em 10 out. 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento em Sala de**

VYGOTSKY, Lev Senyonovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5.ed. São Paulo: Martins, 1994.

VYGOTSKY, Lev Senyonovich. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins, 1987. (coleção Psicologia e Pedagogia).

ANEXO A - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Esse questionário faz parte de uma pesquisa realizada no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, e, a sua contribuição é de suma importância. Essas questões foram elaboradas com a finalidade de verificar a frequência que os alunos levam as tarefas escolares para casa. É uma pesquisa que não existem respostas certas ou erradas. O importante é a sua opinião sobre o tema. Essas respostas serão mantidas em sigilo.

Desde já agradeço sua colaboração.

1. Você passa deveres de casa?

() sempre () nunca () Às vezes

Por quê?

2. Há uma orientação por parte da escola para os pais ou responsáveis com relação aos deveres escolares passados para casa? Quais? Em que momento isso acontece?

3. Ao elaborar os deveres de casa você segue alguma concepção pedagógica? Por quê?

4. Como você vê as relações entre dever de casa e aprendizagem

5. O que você espera do aluno e da família em relação aos deveres de casa?

6. Como você interpreta o atendimento a essas expectativas?

ANEXO B - QUESTIONÁRIO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Esse questionário faz parte de uma pesquisa realizada no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, e, a sua contribuição é de suma importância. Essas questões foram elaboradas com a finalidade verificar a frequência que os alunos levam as tarefas escolares para casa. É uma pesquisa que não existem respostas certas ou erradas. O importante é a sua opinião sobre o tema. Essas respostas serão mantidas em sigilo.

Desde já agradeço sua colaboração.

1. Os alunos devem levar deveres escolares para fazer em casa? () Sim () Não.
Por quê?

2. Você já recebeu alguma orientação com relação aos deveres escolares passados para casa por parte da escola? Quais? Em que momento isso aconteceu?

3. O que você pensa sobre os deveres escolares que seu (s) filho (s) leva (m) para fazer em casa? (relate a importância, quantidade, qualidade, frequência, expectativas)

4. Fale como seu(s) filho(s) ou dependente (s) fazem os deveres de casa (horário, local, acompanhamento).

5. Você gostaria que esse momento da aprendizagem em casa fosse diferente?
Como gostaria que fosse? O que impede que seja?

6. Você conhece algum professor que não manda deveres escolares para casa? ()
Sim () Não. Relate essa experiência.

ANEXO C - FICHA PERFIL DOS PAIS/RESPONSÁVEIS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Caro pai, mãe ou responsável,

As questões a seguir têm o objetivo de coletar informações que possam construir um perfil dos interlocutores participantes dessa pesquisa, trazendo com isso, informações que enriquecerão os dados levantados no decorrer de sua realização.

Essas respostas serão mantidas em sigilo.

Desde já agradeço sua colaboração.

1. Vínculo com o estudante:

Pai Mãe responsável

2. Idade:

Até 20 anos

de 21 a 30 anos

de 31 a 40 anos

de 41 a 50 anos

51 anos ou mais

Estado Civil:

Casado

Solteiro

Viúvo

Divorciado

Outros

3. Escolaridade:

Ensino Fundamental Completo Incompleto

Ensino Médio Completo Incompleto

Ensino Superior Completo Incompleto

Especialização Mestrado Doutorado

Profissão: _____

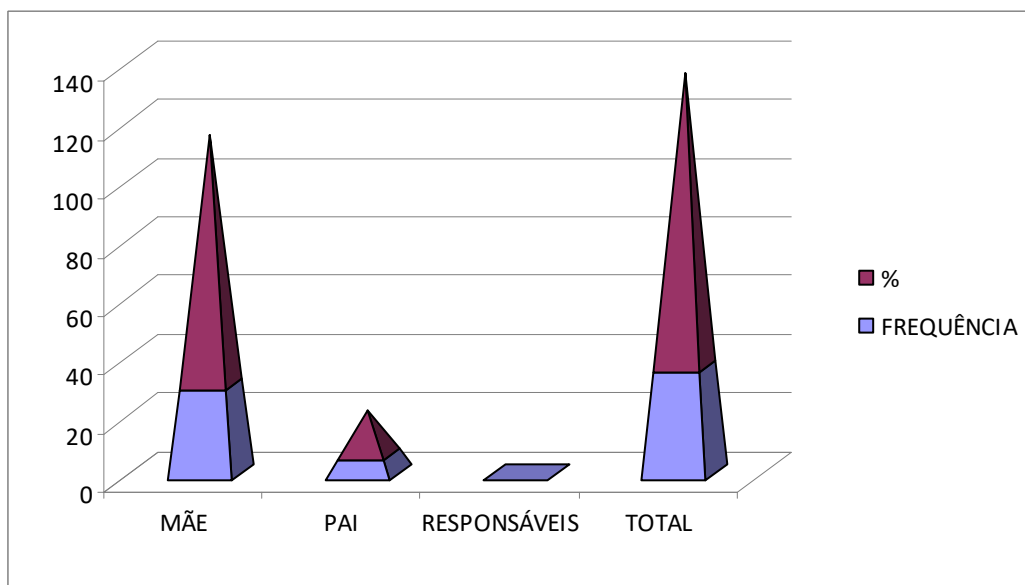
TABULAÇÃO DOS DADOS / RESULTADOS E DISCUSSÃO

TABELA 01 - Pais/Responsáveis

PAIS/RESPONSÁVEIS	FREQUÊNCIA	%
MÃE	30	85%
PAI	06	15%
RESPONSÁVEIS	NÃO HOUE	00
Total	36	100%

Analisando os dados da Tabela 1 podemos perceber que existe uma grande predominância de mães envolvidas nos deveres escolares passados para casa, totalizando 85% dos entrevistados. Conforme visualizado no gráfico 1.

GRÁFICO 01 - Pais/Responsáveis



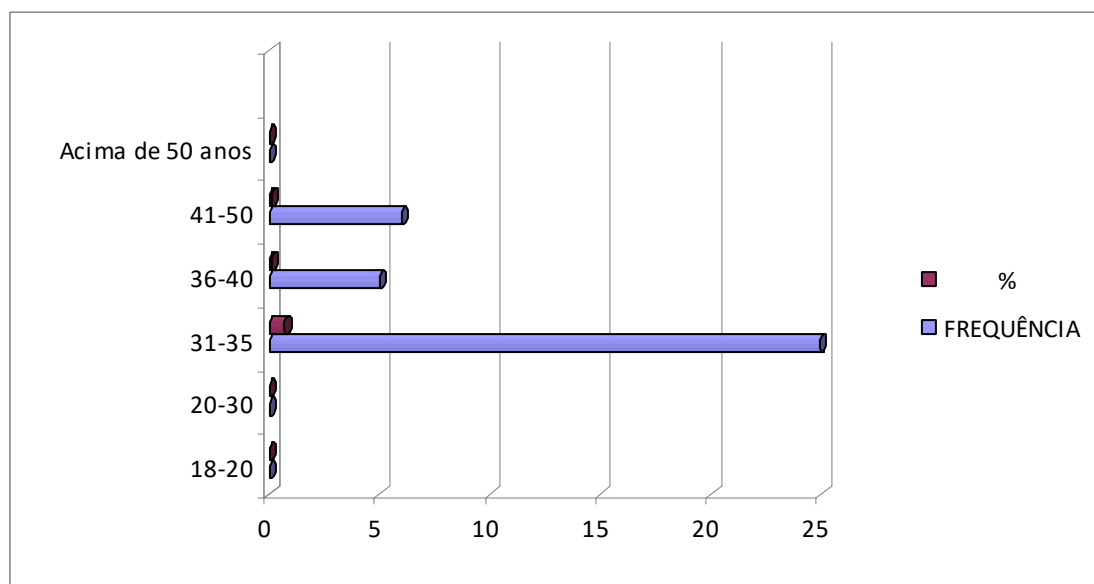
Fonte: Escola de uma entidade privada de serviço social e de formação profissional vinculada ao sistema sindical

TABELA 02 - Faixa etária

FAIXA ETÁRIA	FREQUÊNCIA	%
18-20	00	0%
20-30	00	0%
31-35	25	70%
36-40	05	15%
41-50	06	15%
Acima de 50 anos	00	0%
Total	36	100%

A tabela 02 revela um maior número de entrevistados na faixa etária de 31-35anos, se cruzarmos os dados com a tabela 01, identificaremos que se trata de um maior número da população de adultos. Ainda nesta tabela podemos também constatar que não houve entrevistados acima de 50 anos.

GRÁFICO 2 - Faixa etária



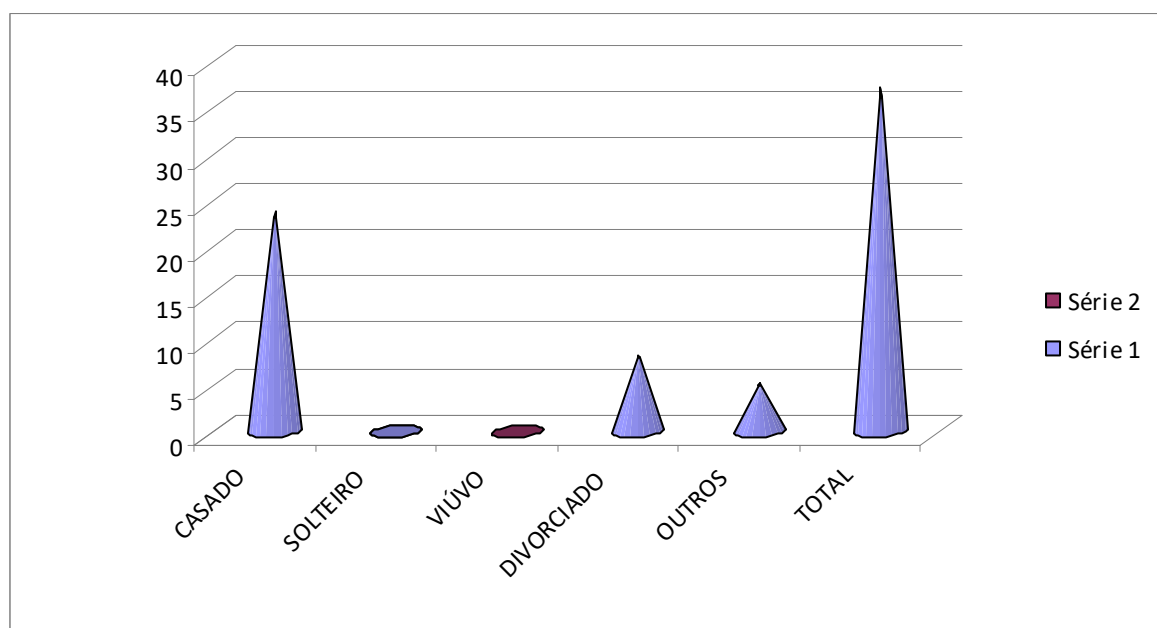
Fonte: Escola de uma entidade privada de serviço social e de formação profissional vinculada ao sistema sindical

TABELA 03 - Estado civil

ESTADO CIVIL	FREQUÊNCIA	%
CASADO	23	65%
SOLTEIRO	00	0%
VIÚVO	00	0%
DIVORCIADO	08	21%
OUTROS	05	14%
Total	36	100%

Os dados da tabela 03 mostram que dos 100% entrevistados/as 65%, declaram casados, já os que se declaram divorciados chega a 21% embora nas verbalizações sinalizem conviver com alguém. Os que se declararam em outras situações ou seja, os entrevistados que convivem ou se relacionam com outra pessoa, mas não de forma oficializada, é de 14%.

GRÁFICO 03 - Estado civil



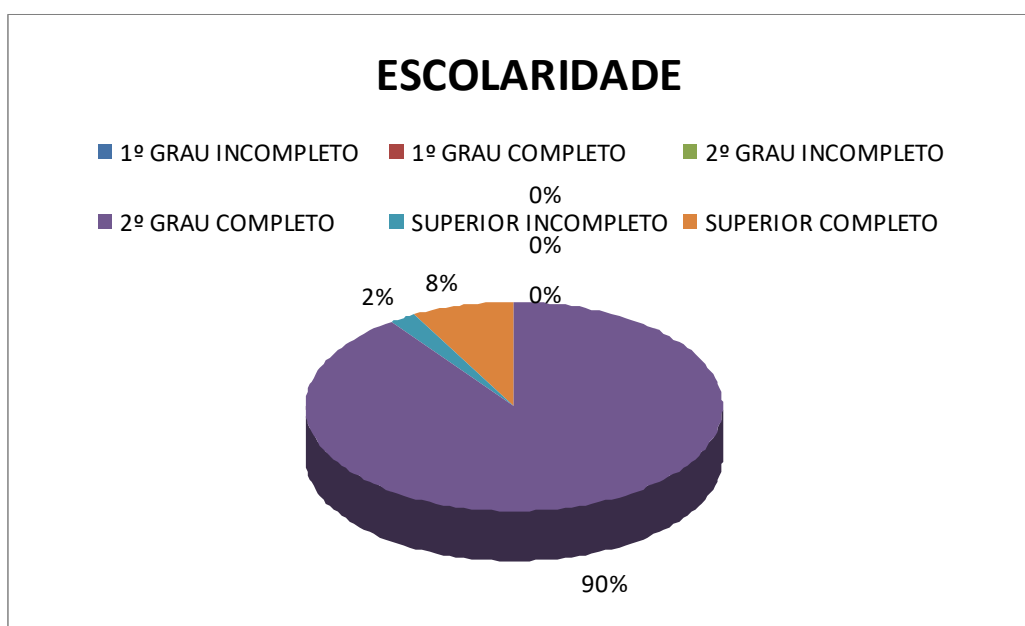
Fonte: Escola de uma entidade privada de serviço social e de formação profissional vinculada ao sistema sindical

TABELA 04 - POR ESCOLARIDADE

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	FREQUÊNCIA	%
1º GRAU INCOMPLETO	0	0%
1º GRAU COMPLETO	0	0%
2º GRAU INCOMPLETO	0	0%
2º GRAU COMPLETO	32	90%
SUPERIOR INCOMPLETO	01	2%
SUPERIOR COMPLETO	03	8%
Total	36	100%

A tabela 03 revela uma escolaridade de nível médio, pois dos/as 36 entrevistados apenas 32 possuem o segundo grau completo, ou seja, 90%; e apenas 01 entrevistado possui nível superior incompleto 2%. E 3 entrevistados possuem o ensino superior completo correspondendo a 8%. Assim de acordo com esta informação percebemos que o acesso as universidades ainda continua restrito.

GRÁFICO 04 - Escolaridade

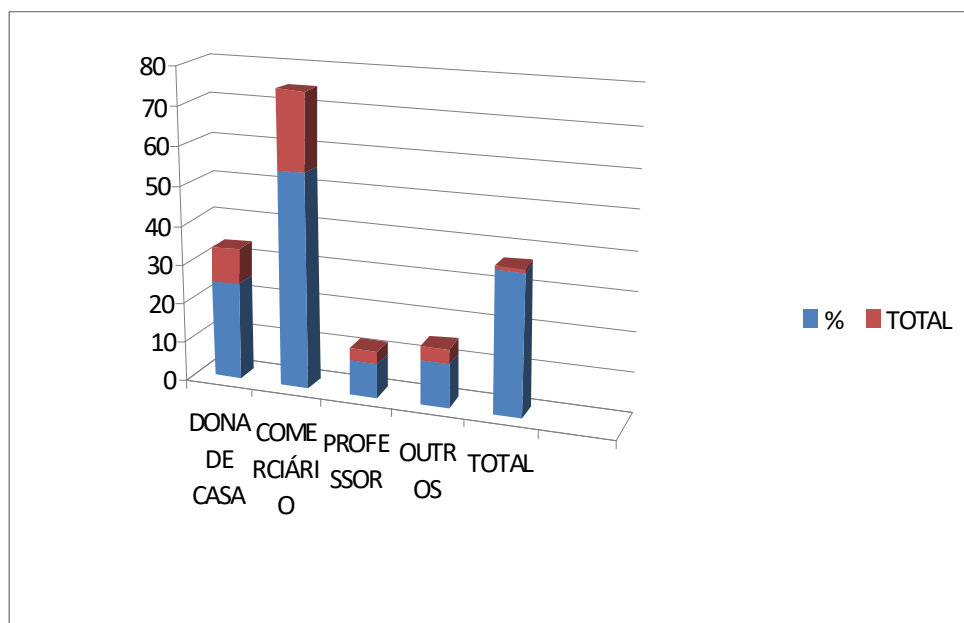


Fonte: Escola de uma entidade privada de serviço social e de formação profissional vinculada ao sistema sindical

TABELA 05 - Profissão

PROFISSÃO	FREQUÊNCIA	%
DONA DE CASA	09	25%
COMERCIÁRIO	20	55%
PROFESSOR (A)	03	9%
OUTROS	04	11%
Total	36	100

A tabela 05 confirma uma predominância, ainda em sua totalidade de comerciários 55%, Seguido de 25% de donas de casa. 9% de Professores (as) e 11% que exercem outras atividades.

GRÁFICO 05 - Profissões

Fonte: Escola de uma entidade privada de serviço social e de formação profissional vinculada ao sistema sindical

ANEXO D – Deveres de casa



REVISÃO PARA A PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA
2º ANO- IV UNIDADE

Brinquedo



Eu fiz de papel dobrado
um barquinho e naveguei.
Fiz um chapéu de soldado
e soldadinho- marchei.
Fiz avião, fiz estrela
embarquei dentro- voei.

(Elza Beatriz)

INTERPRETAÇÃO:

1) Quais são os brinquedos citados no texto?

Barco, estrela e avião

2) Esse brinquedo é feito de que?

De papel

3) Quem é a autora?

Elza Beatriz

GRAMÁTICA

1) Retire do texto o pronome pessoal.

Eu,

2) Retire do texto os verbos (ações).

Marchei, embarquei, voei e dolei

4- Circule apenas os nomes dos efeitos da natureza que podem transformar o meio ambiente:

Vulcões

Terremotos

Construções de Pontes

Furacões

5- Quais são os três "Rs" que protegem o meio ambiente, dando exemplo de cada um.

1R - Reduzir - Usar menos e descartar vir.
 2R - Reutilizar - Usar novamente recipientes plásticos.
 3R - Reciclar - Reciclagem sustentável. Modificar os materiais para serem úteis.

6- Pinte apenas o quadro que descreve o ciclo da água no meio ambiente:

Águas dos mares e rios - vapor de água aquecido pelo calor do sol - nuvem que se transforma em gotas de chuva que volta para o meio ambiente.

O suco que coloca no congelador e se transforma em sorvete.

É PRECISO ESTUDAR SEMPRE!



Revisão para Prova de Ciências
2º ANO- IV UNIDADE

1) Encontre no diagrama o nome dos planetas que formam o sistema solar.



Não esqueçam:
Plutão não faz
parte do Sistema
Solar!

