

DEVER DE CASA, AVALIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Enilvia Rocha Morato Soares¹
Benigna Maria de Freitas Villas Boas²

Resumo

O texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa conduzida em uma escola pública do Distrito Federal em 2010 com o objetivo central de compreender o papel ocupado pelo dever de casa no processo de avaliação das aprendizagens e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico desenvolvido em uma turma de 3º ano do ensino fundamental. O estudo trouxe à tona reflexões acerca das percepções de professores, pais e estudantes em relação à prática do dever de casa, bem como das formas como costuma ser avaliado por esses mesmos sujeitos. Os resultados revelaram que, embora naturalmente utilizado pelos professores e aceito pela maioria dos estudantes e seus responsáveis, o dever de cada nem sempre possibilita o alcance dos objetivos que dele se espera. Constatou que, em virtude da dissonância e distanciamento de opiniões e posicionamentos dos pais, alunos e professores em relação às tarefas de casa, a avaliação dessas atividades se apresenta permeada de dúvidas e incertezas em relação à forma como são realizadas, sendo assim, pouco valorizadas pelo professor como fonte de informação sobre o desempenho dos estudantes. Vista dessa forma, a relação dever de casa e aprendizagem se mostra obstaculizada por uma avaliação que nem sempre oportuniza o repensar de ações pedagógicas em prol do êxito escolar dos estudantes. O envolvimento efetivo dos alunos e seus familiares na organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola e em sala de aula, desde sua elaboração passando pelas necessárias avaliações e reformulações, foi apontado como alternativa para a discussão de estratégias que possam favorecer o uso do dever de casa em proveito da melhoria do ensino escolar, caso essa prática continue se evidenciando necessária.

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

¹ Enilvia Rocha Morato Soares é pedagoga, mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília (UnB). É Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal onde atua como articuladora do Centro de Referência em Alfabetização do Recanto das Emas/DF. Integra o grupo de pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA – cadastrado pelo CNPq. *E-mail:* enilvia@hotmail.com.

² Benigna Maria de Freitas Villas Boas é pedagoga, mestre em Educação pela Universidade de Houston, Texas, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres. É professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, onde atua em cursos de formação de professores, em nível de graduação, e em cursos de Mestrado e Doutorado em Educação. É coordenadora do grupo de pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA – cadastrado pelo CNPq. Desenvolve pesquisas sobre avaliação. *E-mail:* mbboas@terra.com.br.

Introdução:

As relações entre o dever de casa, a avaliação e a organização do trabalho pedagógico presentes no cotidiano das escolas que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental parecem dispensar maiores reflexões. Essa aparente obviedade se configura a partir do discurso cada vez mais presente no meio educacional e social de incentivo à participação dos pais ou responsáveis na vida escolar dos alunos, como forma de promover a melhoria do seu desempenho.

Não há como negar a importância do envolvimento da família para o processo de formação dos estudantes. No entanto, ao cotizar responsabilidades pelo sucesso escolar de seus alunos, as instituições de ensino acabam acentuando as desigualdades já existentes, uma vez que suas condições domiciliares também são diversas e, muito frequentemente, coincidem com a forma como se desenvolvem na escola.

É nesse contexto que o dever de casa se apresenta como uma tarefa escolar que prevê o envolvimento dos responsáveis e é de alguma maneira avaliada pela escola. As repercussões dessa relação na organização do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e na escola como um todo constitui o objeto dessa discussão. Longe de esgotá-la temos como principal objetivo apresentar e discutir parte das impressões sobre o assunto, coletadas por meio de uma pesquisa qualitativa realizada em 2010 em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, por meio dos seguintes procedimentos: observação participante na escola e na turma, desenvolvimento de grupo focal com os pais, realização de entrevistas com os pais, com a professora e com os estudantes, aplicação de questionários aos pais e análise de documentos escolares referentes ao dever de casa e à avaliação.

Apresentamos a comunicação entre pais, estudantes e profissionais que atuam na escola como alternativa que reúne condições de inclusão do dever de casa em um processo avaliativo formativo pelo professor em sala de aula, a partir da construção de uma proposta pedagógica também pensada e edificada coletivamente.

Dever de casa: um breve retrospecto

A tentativa de entender por que algumas práticas escolares se perdem com o tempo e outras resistem a ele, ocupando de forma tão consensual e natural o seu papel no currículo desenvolvido no âmbito das instituições de ensino, evidenciou a necessidade de buscar conhecer melhor as origens do dever de casa.

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

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

12. Repetições em casa - Todos os dias exceto os sábados e dias festivos, designe uma hora de repetição aos nossos escolásticos para que assim se exercitem as inteligências e melhor se esclareçam as dificuldades ocorrentes. (FRANCA, 1952, p. 158-163)

Mesmo não sendo nova, a iniciativa de adotar o dever de casa como componente inerente ao trabalho pedagógico ganha destaque a partir da década de 1990 quando, segundo Paula (2000, p. 154), houve maior incidência de publicações sobre as tarefas de casa e ênfase à sua prescrição como estratégia adequada ao desenvolvimento da responsabilidade, autonomia e conseqüente eficácia do aprendizado.

É neste período que se intensificam as políticas de incentivo à participação dos pais ou responsáveis na vida escolar dos alunos como forma de promover a melhoria do seu desempenho. Documentos oficiais confirmam essa afirmativa, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - número 9394, aprovada em 1996 que, em seu Art. 2º, torna extensivo à família o dever pelo processo de educação, em parceria com o Estado. O dever de casa insere-se neste contexto por consistir em uma atividade presente no dia-a-dia dos estudantes com condições de envolver a família e torná-la corresponsável pela aprendizagem escolar.

O tempo presumidamente existente das tarefas de casa e o crescente destaque que vem sendo dado ao papel dos pais/responsáveis na escolarização dos alunos podem constituir indícios que expliquem a adoção do dever de casa por parte dos professores e sua aceitação por parte dos pais/responsáveis e estudantes de maneira automática e naturalizada, como pôde ser percebido na escola onde foi realizada a pesquisa que originou o presente artigo.

Em nenhum momento do estudo foi declarado por alguém, seja no interior da instituição de ensino ou fora dela, ser ou conhecer algum professor que não fizesse uso do dever de casa. Mesmo durante a vida escolar das pessoas consultadas, a presença do dever de casa sempre foi uma constante. O próprio questionamento a esse respeito causou muitas vezes estranheza, uma vez que sua utilização parecia lógica.

Aparentam ser evidentes também as justificativas que parte dos professores, pais e alunos da escola onde se realizou a pesquisa apresentaram para a utilização dessa prática: *contribuir para a formação de hábitos de estudo; oportunizar aos pais envolver-se com os estudos dos filhos; dar continuidade às atividades de sala de aula; fixar ou memorizar os conteúdos; estimular a autonomia do estudante; auxiliar a aprendizagem e desenvolver a responsabilidade e o compromisso com os estudos.*

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

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

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

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

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

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

Ainda sobre a natureza oculta subjacente aos currículos desenvolvidos nas escolas Apple (2006, p. 81) descreve sua operacionalização como o ensino de princípios e regras do senso comum que, embora não constem dos fins e objetivos formalmente programados pelos professores, são internalizadas pelos educandos, preparando-os para viver segundo a ordem social existente. A escola se apresenta, segundo esse mesmo autor, como instância que cumpre importante papel nesse sentido uma vez que sua própria organização se estabelece a partir de normas consensuais que são ensinadas/apreendidas com o intuito de se adquirir uma padronização de comportamentos e assegurar a manutenção da hegemonia ideológica das classes mais favorecidas.

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

Seja parte do currículo real, seja como elemento do currículo oculto, o intento de promover ou aprofundar as aprendizagens dos estudantes por meio do dever de casa, como foi alegado pelos professores participantes do estudo, evidenciou-se obstaculizado pela avaliação que dele costumava ser feita na escola pesquisada, em função das desigualdades de condições familiares dos estudantes. Estas, por sua vez, mostraram-se intensificadas pelo desencontro de

percepções e práticas relacionadas a essas atividades por parte dos principais atores envolvidos nesse processo – pais, alunos e professores -, como será mais bem explicitado a seguir.

O dever de casa e a avaliação: relações e implicações

Sendo hoje bastante comum o uso dos termos “avaliação contínua”, “avaliação processual” ou ainda “avaliação global” para designar a prática avaliativa desenvolvida pelo professor e/ou pela escola, torna-se perceptível uma forte tendência dos professores a considerar toda e qualquer atividade proposta neste contexto como parte do processo de avaliação ali desenvolvido. As tarefas escolares realizadas em casa não fogem a essa lógica.

Em relação às formas como o dever de casa tem sido avaliado, Carvalho (2000a, p. 124-125, tradução nossa)³ afirma que,

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

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

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

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

³ “Apparently, to minimize the threat of exams, in the name of formative evaluation, or perhaps as a measure of effort intending to countervail plain momentary performance, homework started being graded” (CARVALHO, 2000b, pp. 124-125).

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

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

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

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

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

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

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Além disso, depoimentos de uma significativa parcela de pais ou responsáveis da turma pesquisada em relação ao acompanhamento dos filhos nas tarefas de casa contrastam com a opinião dos professores consultados. De um modo geral os familiares alegaram que, mesmo nem sempre dispondo de tempo ou ainda conhecimento suficiente para o auxílio aos seus dependentes consideravam importantes essas atividades. Essa importância foi associada a variadas explicações no sentido de justificar sua existência, manutenção e, em alguns casos, até mesmo a intensificação da quantidade de tarefas de casa.

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

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

O que ele(referindo-se ao filho) consegue, ele faz à tarde e à noite, quando chego do trabalho, o que ele não conseguiu eu ensino a ele. (Mãe de aluno do 3º ano de escolaridade)

Sentamos (não foi especificado quem eram essas pessoas) na mesa com eles (os filhos), explicamos e vamos acompanhando eles até que terminem. (resposta do questionário - mãe de aluno do 3º ano de escolaridade)

Eu penso assim. São 40 alunos. Fica difícil pra ela (a professora), enquanto pra mim é só um. Já pensou se tiver 40 mães que vão mandar perguntar no outro dia? A professora vai passar as quatro horas ali, só ensinando uma conta. Se eu posso ensinar de uma maneira que ele entenda porque não? (Mãe de aluno do 3º ano de escolaridade)

Eu tento ensinar, quando eu vejo que ele não está conseguindo “pegar” o que eu estou tentando dizer, eu falo pra ele perguntar pra professora. Sabe quando você sabe uma coisa, mas não sabe explicar? Aí eu falo pra ele: pergunta pra professora. (Mãe de aluno do 3º ano de escolaridade)

Até mesmo porque é um pouquinho mais difícil né (referindo-se ao dever de casa)? Eu vi que o Matheus não entendeu. Aí o que é que eu fiz? Eu ensinei pra ele. (Mãe de aluno do 3º ano de escolaridade)

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Quando ele não sabe, eu ensino. Às vezes eu deixo que ele traga a dúvida para a professora. Quando ele começa a ficar acomodado. Ele vai me perguntando, eu vou respondendo, daqui a pouco ele só olha e já quer que eu dê a resposta. (Mãe de aluno do 3º ano de escolaridade)

Não é que você tem que ensinar. Mas se necessário porque não? Levar para a professora sem fazer... só quando não consigo ensinar. (Mãe de aluno do 3º ano de escolaridade)

Ao assumir o ensino dos filhos, como foi declarado por alguns pais, no intuito de auxiliá-los na realização do dever de casa, além de contribuir para negar “o status profissional e o saber especializado da professora” (CARVALHO, 2006, p. 97), os pais carregam junto a possibilidade de camuflar as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes. Tal atitude pode vir a constituir um entrave à prática de uma avaliação formativa por parte da professora, uma vez que pode dificultar sua percepção quanto à necessidade de adotar medidas que propiciem o avanço dos estudantes. Além disso, conduzir os estudantes a mascarar uma realidade pode contribuir para a construção ou para o reforço da visão distorcida do erro, levando as crianças a percebê-lo como a confirmação de suas impossibilidades e não como parte do processo ensino/aprendizagem (ESTEBAN, 2002, p. 58).

A solicitação de ajuda dos responsáveis a fim de garantir a realização correta do dever de casa foi também revelada pelas crianças da turma em que foi realizado o estudo por meio do relato de situações envolvendo grande conflito. Foram bastante comuns entre os alunos da turma pesquisada depoimentos como:

Minha mãe fica nervosa e grita comigo. (Aluna do 3º ano de escolaridade)

Quando eu não sei fazer o dever de casa minha mãe faz gritando comigo e fala que eu sou burra. (Aluna do 3º ano de escolaridade)

Quando a minha mãe me ensina... fala, fala, fala e eu erro, ela me coloca de castigo. (Aluno do 3º ano de escolaridade)

Quando não faço certo minha mãe me belisca. (Aluno do 3º ano de escolaridade)

Uma vez meu irmão não estava conseguindo fazer o dever de casa, meu pai pegou e bateu a cabeça dele na mesa e no outro dia foi minha mãe que puxou a orelha dele, aí sangrou. (Aluna do 3º ano de escolaridade)

Mesmo considerando que são feitos espontânea e assistematicamente, os julgamentos informais realizados pelos pais ou responsáveis podem ser tão impactantes para o aluno

quanto a aplicação de procedimentos formais de avaliação. Hadji (2001, p. 17) afirma que essa forma de avaliar

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

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

A maioria dos alunos participantes do estudo declarou preferir não recorrer a outras pessoas no momento de realizar as tarefas de casa a fim evitar conflitos. Entretanto, todos os que dispunham dessa ajuda disseram utilizar-se dela em casos de dúvidas, mesmo correndo risco de agressões. Disseram ainda procurar levar para a sala de aula as tarefas sempre realizadas de forma correta, evitando tornar públicas suas dificuldades.

O fato de não revelarem facilmente suas dificuldades pode ser indicativa de que essas crianças já desenvolveram uma visão culposa do erro que, segundo Luckesi (1997, p. 50-51), pode ser adquirida tanto dentro como fora do contexto escolar, a partir do castigo que comumente dele emerge. O autor (*idem*, p. 53) adverte ainda para a vergonha e o medo de não saber que essa culpa acaba desencadeando, levando os indivíduos à internalização de condutas em que “cada um fica como se estivesse engessado, impossibilitado de expandir seus sentimentos e necessidades vitais”.

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

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

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

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

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

Independentemente da forma como tinham suas tarefas de casa analisadas pela professora de seus filhos, a maioria dos pais e alunos colaboradores do estudo declarou conhecer como gostaria de ter suas tarefas de casa avaliadas, de modo que elas contribuíssem para suas aprendizagens. Entre as crianças surgiram opiniões como:

Eu queria que ela (a professora) sentasse com a gente e mostrasse o que a gente errou. Quando ela corrige no quadro tem gente que nem corrige. (Aluna do 2º ano de escolaridade)

Eu acho que ela (a professora) tinha que corrigir de cada um porque senão o aluno pode corrigir quando ela corrige no quadro. E se a gente não fizer de novo a gente não aprende. (Aluna do 4º ano de escolaridade)

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Eu gosto mais quando ela (a professora) corrige no quadro porque fica mais fácil o dever, mas assim eu não aprendo. (Aluno do 3º ano de escolaridade)

Eu queria que ela (a professora) passasse nas carteiras e explicasse direitinho pra gente. Pedacinho por pedacinho. Enquanto a gente não terminasse o dever ela não saía de lá. (Aluna do 2º ano de escolaridade)

Eu acho que é melhor quando ela (a professora) corrige no caderno porque se a gente errar ela (a professora) vai corrigir e a gente vai saber como que é jeito certo. Se ela (a professora) não falar a resposta, aí a gente tenta... tenta até conseguir. (Aluna do 2º ano de escolaridade)

No que se refere aos pais, foi declarado:

Eu acho o cúmulo do absurdo fazer correção geral no quadro. Se é uma coisa rigorosa, tem que cumprir. Se até o pai é chamado na escola se a criança não fizer o dever de casa então ela tem que ir mesa por mesa. Lógico. Tem muito aluno. É muito “puxado” para o professor. Então eu acho que elas deviam ir nas mesas dos alunos que deixam a desejar. [Se corrigiu no quadro e a criança só consertou no caderno] eu acho que não adiantou nada. Não aprendeu. Não aprendeu comigo (em casa), não aprendeu na escola. (Mãe de aluna do 3º ano de escolaridade)

Avaliar no meu ponto de vista é saber o que ele fez certo, o que ele não fez se ele fez correto, porque ele acertou aqui, porque ele errou lá. Essa é uma boa avaliação no meu ponto de vista. E a partir disso colocar ele pra acertar, ensinar a ele. Falar: você errou aqui porque fez assim, e é assado. (Mãe de aluno do 3º ano de escolaridade)

Tem que corrigir o dever de um jeito que dê pra eu ver se está certo ou errado. Se ela não fizer certo eu dou umas puxadas de orelha nela. Tem professora que coloca certo ou errado. A professora não coloca certo ou errado nas respostas dela. Se eu soubesse eu poderia ajudar mais e até aprender também, né? (Mãe de aluna do 3º ano de escolaridade)

Não sei o tempo dela (da professora), não sei se ela dá aula só um período, mas eu acredito que ela teria que olhar um por um, ver qual foi a dificuldade que a criança teve, ver se a criança deixou alguma atividade em branco. (Mãe de aluna do 3º ano de escolaridade)

É uma péssima atividade pra avaliar. Por exemplo, se o aluno faz as continhas na calculadora. Ele fez. Mas como ele fez? Ela (a professora) não vai saber como ele fez. Ele (o dever de casa) é importante, mas não para avaliar. (Mãe de aluno do 3º ano de escolaridade)

Eu acho que ela deveria perguntar para um aluno, ele dá a resposta ela anota e depois ela vai debatendo a dúvida de cada aluno. Não sei se ela teria tempo de atender um a um, mas pelo menos daqueles que tem mais dificuldade deveria. (Mãe de aluno do 3º ano de escolaridade)

Deve avaliar (a professora). Ela vai olhar ali como é que tá a resposta da criança. Por aquilo ali a criança vai ver se está certo ou se tá errado. Tem gente que acha errado as pessoas chegar e falar: olha, você errou nisso. Pelo contrario, eu aceito pra mim e sempre ensinei (referindo-se ao filho):

você nunca deve ficar nervoso ou baixar o seu astral quando alguém apontar o seu erro porque é em cima do seu erro que você vai aprender. (Mãe de aluno do 3º ano de escolaridade)

Pela avaliação da professora não dá pra saber como é que está o conhecimento dele. Eu faço ditados aos finais de semana pra ver como ele está. (Mãe de aluno do 3º ano de escolaridade)

Embora coincidente quanto à forma de a professora avaliar os deveres de casa, o posicionamento dos pais e dos alunos da turma investigada e ouvidos na pesquisa demonstra ser contraditório às suas próprias práticas. Mesmo que se ocupasse de analisar individualmente os deveres de casa — a fim de apropriar-se das condições de aprendizagem de cada estudante e trabalhar a partir das necessidades daí identificadas, como foi sugerido — a professora dificilmente teria uma visão real desse quadro, uma vez que tanto os pais como os alunos declararam se esforçar ao máximo para levar as tarefas de casa sempre prontas e corretas, independentemente da forma utilizada para conseguir tal feito. A imagem ideal de estudante que pais e dependentes intentam passar — como foi percebido — ao camuflar necessidades de aprendizagem pode ser considerada parte do “ofício de aluno”, discutido por Perrenoud (1995, p. 64), o qual afirma que, ao assimilar o currículo, o discente mostra-se capaz de desempenhar o seu papel “sem perturbar a ordem nem exigir um acompanhamento particular”. Considerando que o exercício qualificado do “ofício de aluno”, nesse caso, a realização frequente e correta dos deveres de casa pelos alunos, foi avaliada positivamente pela maior parte dos educadores da instituição de ensino pesquisada, pode-se depreender que as atitudes de pais e alunos em relação ao dever de casa corresponde ao que a escola espera deles.

A incoerência no posicionamento de pais e alunos demonstrou ser coerente com o pouco valor atribuído ao dever de casa pela professora da turma investigada. O depoimento dado pela docente em uma entrevista exemplifica tal assertiva:

O dever de casa na minha avaliação não pesa tanto não. Tem um peso, mas não é... eu diria aí de uns 30%. Sabe onde que eu avalio mesmo? Aqui. Não dá pra eu... não é verídico pra mim. Tem alunos que aprendem num piscar de olhos. Eles já até deixaram de fazer tarefa de casa. Se são crianças que eu sei que são espertas e que elas aprendem... mas eu vejo isso é aqui. É como eu disse 70% da minha avaliação está aqui, eu andando... eu mexendo... eu olhando...

Mesmo assegurando que a maioria das atividades que enviava para casa era acompanhada de orientações quanto à forma como gostaria que fosse realizada pelos

estudantes, essa professora evidencia não acreditar nesse tipo de atividade justamente pelas dúvidas que permaneciam a esse respeito. Foi ainda declarado por essa professora:

O dever de casa não é muito verídico, porque ele [o aluno] não estava na minha presença e eu não sei se ele fez só. Algumas tarefas eu mando: “Eu quero que faça sozinho”. Eu procuro trabalhar sempre essa questão da honestidade. Eu sempre pergunto: “Fez sozinho? Precisou de ajuda?” Algumas crianças, eu vejo que elas fazem sozinha sempre. Tem vez que eu identifico letra diferente... na tarefa deles.

No entanto, a frequência com que essa professora declarou utilizar-se de tarefas de casa, ou seja, por quatro dias durante a semana, aliada ao tempo também a elas destinado de, aproximadamente, 40 minutos em cada uma dessas aulas, distribuídos entre a orientação e a correção de dever de casa (totalizando mais de 106 horas de aula durante o ano letivo), não se coaduna com a inexpressividade por ela atribuída a essas atividades como fonte de informação para sua prática avaliativa, uma vez entendido que avaliação e aprendizagem caminham lado a lado.

A dissonância de opiniões e práticas entre as famílias, os estudantes e a professora colaboradora do estudo sugere um desacordo entre esses segmentos, o que, aparentemente, tem obstaculizado o êxito de estratégias pedagógicas como o dever de casa, uma vez que os envolve de alguma forma. Esse pressuposto pode ser indicativo da necessidade de um maior envolvimento das famílias não só com o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula pesquisada, mas da escola como um todo.

Avaliação dialogada: possibilidades

Ao longo do estudo foram encontrados indicativos de que, por constituir uma prática que visa favorecer a construção do conhecimento pelo aluno, as avaliações a que costumam ser submetidas as tarefas de casa podem ser apontadas como um dos aspectos que parecem comprometer a relação direta entre a realização regular dessas atividades e o avanço nas aprendizagens.

Foi possível perceber que a avaliação do dever de casa pode efetivar-se permeada de dúvidas e contradições, o que acaba atribuindo a essa prática um valor secundário e destoante do uso frequente com que costumam ser encaminhadas tarefas para serem feitas no período extraescolar. O espaço de tempo que o dever de casa demonstrou ocupar quase diariamente nas aulas e em casa evidenciou-se não devidamente proveitoso, se não forem proporcionadas condições que favoreçam as aprendizagens dos estudantes. Essa possibilidade passa,

supostamente, por uma avaliação do dever de casa que propicie ao próprio aluno perceber e assumir com naturalidade suas fragilidades a fim de encontrar caminhos que visem à superação dos prováveis obstáculos e faculte ao professor — a partir da credibilidade depositada nesse tipo de atividade — a apropriação das necessidades de aprendizagem, a fim de encaminhar ações no sentido de auxiliá-los.

Especialmente por serem realizadas fora do âmbito escolar, as tarefas de casa e as avaliações a que são submetidas sugerem ainda o envolvimento dos pais ou responsáveis pelos estudantes que, como sujeitos que de alguma forma participam desse processo, precisariam estar articulados com os demais atores envolvidos, ou seja, alunos e professores. O que pôde ser percebido nesse trabalho investigativo foi uma desarticulação entre esses sujeitos, gerando comportamentos artificializados, incompreensões e suspeitas que podem comprometer a avaliação das tarefas escolares feitas em casa e, por extensão, o proveito que possivelmente poderia ser obtido de uma atividade tão rotineiramente presente no dia a dia escolar.

Segundo Perrenoud (1995, p. 90), “da luz que se fizer sobre os [...] modos e condições de comunicação [entre a família e a escola] depende a inteligibilidade do funcionamento e a mudança dos sistemas escolares”. A avaliação das aprendizagens dos estudantes, particularmente por meio das tarefas de casa, demonstra ser um dos aspectos que poderiam ser favorecidos por uma efetiva interlocução entre os segmentos familiar e escolar, uma vez que, como foi observada, sua ineficiência acaba comprometendo o êxito de estratégias pedagógicas pensadas, a princípio, em prol do aprendizado do aluno. A necessidade de uma avaliação dialógica do dever de casa parte do princípio de que

O diálogo é um meio de primeira ordem para a aprendizagem obtida através da avaliação compartilhada. A participação dos sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem é imprescindível para manter a coerência e a coesão necessárias ao correto funcionamento do processo educativo (MÉNDEZ, 2001, p. 57),

Em atividades como o dever de casa, o diálogo presente na avaliação envolvendo, além do professor e dos alunos (sujeitos aos quais se refere o autor), os responsáveis pelos estudantes, possibilitaria a esses familiares o conhecimento sistemático do trabalho desenvolvido em sala de aula, e não apenas por intermédio de tarefas de casa, como foi declarado por alguns pais. Isso facilitaria o efetivo envolvimento destes na própria organização pedagógica desse espaço. Criar condições para que as percepções, sugestões e dificuldades vivenciadas e expressas por cada interlocutor participante desse estudo pudessem

ser ouvidas, discutidas e analisadas conjunta e democraticamente poderia ampliar as chances de emersão de propostas para o encaminhamento de trabalhos escolares que pudessem favorecer as aprendizagens de todos os alunos. Com efeito, uma relação dialogada entre a professora do 3º ano, seus alunos e familiares possivelmente contribuiria para que, juntos, pudessem encontrar alternativas para que o uso das tarefas de casa, bem como a avaliação que delas fosse feita, pudessem ser canalizadas em benefício da aprendizagem indistinta dos estudantes.

A necessidade da comunicação entre pais, alunos e professores no processo avaliativo das tarefas de casa foi aqui apontada como alternativa para maior produtividade pedagógica dessas atividades, uma vez considerada a opinião quase consensual dos interlocutores da pesquisa a favor da prática de enviar deveres escolares para casa. Essa premissa não descarta a possibilidade de que estudantes, em parceria com seus respectivos familiares e professora pudessem, partindo também de uma avaliação dialogada sobre o dever de casa, optar por sua extinção, caso constatassem que suas potencialidades estivessem sendo superadas por suas fragilidades.

Considerando a indissociabilidade do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e na escola, vale neste momento ressaltar a importância de que uma relação interativa entre os professores, seus alunos e respectivos responsáveis possa ser estabelecida a partir de um efetivo envolvimento desses mesmos sujeitos com o trabalho da escola como um todo. A inclusão das famílias e seus dependentes no Projeto Político-Pedagógico em prática na escola pesquisada possivelmente contribuiria para que pudessem se sentir ouvidos e acolhidos a ponto de exporem suas valiosas opiniões (como aconteceu ao longo deste estudo), e, assim, contribuir não só para uma maior produtividade das tarefas de casa como também para o aumento da qualidade do ensino oferecido pela escola. Vale lembrar que resoluções derivadas do diálogo entre as famílias e a escola poderiam conduzir à busca de alternativas para uma organização do espaço escolar capaz de suprir as necessidades de aprendizagens evidenciadas pelas crianças, especialmente daquelas cujas condições familiares não favoreçam o estudo e a realização de atividades escolares no ambiente doméstico, independentemente das razões que justifiquem tal situação.

Tarefas como a inclusão de toda a comunidade escolar no espaço da instituição de ensino, com o propósito de discutir questões de interesse coletivo, que possibilitem revisar saberes e fazeres pedagógicos, entre eles o dever de casa, em prol da promoção das aprendizagens de todos os estudantes, passam pela vontade, interesse e condições de participação das famílias e de seus respectivos dependentes. No entanto, se hoje prevalece nas

instituições escolares “um diálogo entre surdos” (HENRIQUES, 2006, p. 222) — em que cada segmento, família e escola, cumpre o papel que acredita ser o seu, com direito a avaliar separadamente o desempenho do outro segundo suas concepções, gerando muitas vezes relações conflituosas —, isso se deve em grande parte à escola que, por meio de ações patrimonialistas de seus profissionais, termina impondo às famílias que usufruem de seus serviços sentimentos de inferioridade e incompetência diante de seus saberes. A esse respeito, Esteban (2002, p. 17) atesta que

A aceitação da ausência de determinados conhecimentos como ignorância transforma o potencial criativo dos múltiplos saberes em impossibilidade. Na escola, na sala de aula, como nos demais contextos sociais não há espaço para o divergente, para a solidariedade, para a cooperação, para o retrocesso.

Assim, obter o envolvimento efetivo dos estudantes e seus responsáveis na escola pesquisada sugere a necessidade de que seus profissionais revejam suas concepções acerca do interesse e/ou das condições das famílias em participar e contribuir na organização do trabalho escolar, visando à construção de uma educação de fato democrática, cujo objetivo precípua deve ser o de promover as aprendizagens de todos os estudantes. A reconstrução dessa visão faz-se premente, uma vez que “escutar as culturas silenciadas em nossa história é indispensável. Encontrar as trilhas apagadas pela imposição de uma lógica única é fundamental. Fazer emergir as perspectivas abandonadas é essencial para refazer a vida...” (ESTEBAN, 2002, p. 17).

Dar voz aos sujeitos que se encontram hoje emudecidos perante a escola pela valorização de um saber único considerado legítimo seria, portanto, a oportunidade de explorar contradições e reforçar possibilidades de construir uma educação que atenda ao interesse de todos. Reunir tais condições em uma organização escolar provavelmente implicaria viabilizar nesse espaço um ensino significativo a ponto de envolver os alunos e conduzi-los à autonomia de fazeres e saberes escolares e sociais.

A realização desse estudo permite afirmar que, como extensão da escola e do ensino que nela é ministrado, o dever de casa, caso fosse discutido e avaliado por todos os segmentos relacionados ao contexto escolar, teria ampliadas suas chances de favorecer a aprendizagem dos alunos de forma equânime e, portanto, justa.

Diferentes visões e opiniões na construção diária da proposta pedagógica da escola investigada provavelmente resultariam em debates mais polêmicos e prolongados, porém

mais consistentes e profícuos quanto aos seus resultados. Esteban (2002, p. 16) confirma essa assertiva, lembrando que “o pensamento divergente, dissonante e polifônico aporta as maiores contribuições à formulação de alternativas e à resolução dos problemas cotidianos”. Ampliar-se-iam, dessa forma, as chances de assegurar aos educandos o seu inquestionável direito às aprendizagens.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre-RS: Artmed, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. MEC

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo-SP, nº 10, p. 3-155, jul. 2000b.

_____. *Rethinking Family-school relations: a critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2000a.

_____. O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, nº 8, p. 85-102, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2002.

FRANCA, L. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

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

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2001.

HENRIQUES, Maria Eulália de Faria. *Os trabalhos de casa na escola do 1º ciclo da Luz: Estudo de caso*, nº 2, p. 220-243, 2006. Disponível em: <[http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/212/1/B10\(1\).pdf](http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/212/1/B10(1).pdf)> Acesso em: 10 de set. 2010.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo-SP: Cortez, 1997.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. *Avaliar para conhecer - Examinar para excluir*. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

PAULA, Flávia Anastácio. *Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, SP: 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Trad. Júlia Ferreira. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda, 1995.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP: 1993.