



**CAMPUS I**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**JOSELMA MEDEIROS FARIAS**

**ESCOLA, FAMÍLIA E A TAREFA DE CASA**

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2011**

**JOSELMA MEDEIROS FARIAS**

**ESCOLA, FAMÍLIA E A TAREFA DE CASA**

Trabalho Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba em cumprimento à exigência para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup>. M.<sup>a</sup>. Teresa Cristina Vasconcelos.

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2011**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

F224e

Farias, Joselma Medeiros.

Escola, Família e a Tarefa de Casa [manuscrito]. /  
Joselma Medeiros Farias. – 2011.

50f. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em  
Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Educação, 2011.

“Orientação: Profª. Ma. Maria Teresa Cristina  
Vasconcelos, Departamento de Educação”.

1. Educação. 2. Família na escola. 3. Aprendizagem. I.  
Título.

21. CDD 370

**JOSELMA MEDEIROS FARIAS**

**ESCOLA, FAMÍLIA E A TAREFA DE CASA**

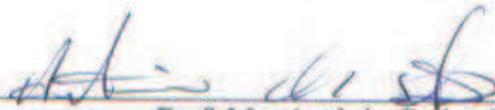
Trabalho Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba em cumprimento à exigência para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovado em 29 de novembro de 2011.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Ma. Teresa Cristina Vasconcelos  
(Orientadora - UEPB)



Prof. Me. Antônio Carlos Santos  
(Examinador - UEPB)



Prof. Ma. Francisca Pereira Salvino  
(Examinadora - UEPB)

Ao meu pai, que sempre lutou para dar o melhor de si aos seus oito filhos, acreditando que podíamos “voar” alto.

À minha mãe, que considero uma verdadeira pedagoga, sem diploma de graduação, mas, diplomada pela vida e pelo Deus em quem crê, e que lhe concedeu a graça de acreditar, como São João da Cruz, testemunhando com a própria vida que “*o amor não cansa, nem se cansa*”.

A todos os meus irmãos e sobrinhos, pessoas que amo e que mais me ensinaram sobre a vida.

A todas as crianças, estes pequeninos tão frágeis e tão fortes, que constituem a razão do trabalho do pedagogo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente a Deus, o centro de minha vida, em quem sempre confiei, acreditando que Ele estaria sempre ao meu lado iluminando minhas escolhas.

Aos meus pais, agradeço pelo amor e pela confiança e em mim depositada.

À minha orientadora, Teresa Cristina, pelos seus conhecimentos, incentivos, dedicação, paciência e confiança no meu potencial, me levaram a acreditar que eu poderia ir até o fim na realização deste trabalho.

Aos professores das escolas onde foram realizadas as pesquisas para este trabalho, por toda atenção que me foram dispensadas.

À minha cunhada Amanda que, com toda simplicidade e carinho, através de palavras de encorajamento, me motivou a concluir este trabalho.

## RESUMO

Este trabalho tem como tema a participação da família nos estudos da criança. O objetivo geral é apresentar até que ponto acontece a participação da família nos estudos da criança, em diferentes realidades como a de uma escola municipal, de uma estadual e de uma particular. De forma específica, pretende-se verificar se há participação da família na orientação da tarefa de casa e se há interesse dos pais ou responsáveis em ir à escola para inteirar-se sobre o desempenho dos filhos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de campo. Dentre os autores cujas concepções fundamentam o nosso estudo destacamos Engels, Ariès, Aranha, Ribeiro, Lopez, Oliveira, Carvalho, Nogueira e Fernandes. O campo da pesquisa é constituído por três escolas, localizadas no bairro Jardim Paulistano, na cidade de Campina Grande – PB, e os sujeitos são as professoras e o professor, os alunos das turmas de 5º ano das três escolas, bem como o responsável por cada um desses alunos. O instrumento utilizado na coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Em linhas gerais, observamos na fala dos professores dos três sistemas de ensino, que a participação da família nos estudos da criança está longe de ser considerada satisfatória, já que, dos cinco entrevistados, três afirmam que a maior parte das famílias não dá assistência aos alunos em suas tarefas de casa, um diz que a metade é assistida, e apenas uma professora se refere ao fato de a maioria de seus alunos não precisar de acompanhamento nas tarefas. Com relação ao fato de pais ou responsáveis irem à escola para inteirar-se sobre o desempenho dos filhos, o posicionamento dos professores não é muito diferente, já que duas professoras dizem que a maioria deles não procura a escola; uma declara que os que mais precisam não procuram; um professor afirma que só a metade procura; e somente uma professora disse que eles procuram. A esse respeito, o posicionamento das famílias contradiz o de quatro professores e se alinha ao de uma professora, pois, a grande maioria afirma que vai às reuniões ou procura a escola para tal finalidade. Ressaltamos a diferença entre escola da rede privada e escolas da rede pública no que diz respeito à participação da família nos estudos da criança. Constatamos que a criança que estuda na rede privada tem mais assistência da família do que a que estuda na rede pública, levando-nos a considerar a influência da situação socioeconômica e do grau de instrução dos pais. Vemos a necessidade de uma mudança de postura de professores e de pais ou responsáveis pelas crianças em relação à tarefa de casa. É preciso que família e escola percebam a importância de uma parceria e da definição do papel de cada uma das instituições, no intuito de contribuir no processo de aprendizagem das crianças. Trata-se, enfim, de uma cumplicidade entre família e escola pelo bem dessas crianças e, sendo a escola o lugar da sistematização do trabalho para o seu desenvolvimento cognitivo, a participação dos pais deve ser considerada no próprio planejamento das tarefas, de modo que a eles não seja cobrado o desempenho de uma função que é própria da escola.

**Palavras-chave:** Família. Escola. Tarefa de casa.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>9</b>
1.1 A ABORDAGEM.....	9
1.2 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA .....	9
1.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS .....	11
<b>CAPÍTULO 2 - FAMÍLIA E ESCOLA.....</b>	<b>12</b>
2.1 SOBRE O CONCEITO DE FAMÍLIA.....	12
2.2 SOBRE O CONCEITO DE ESCOLA .....	18
2.3 SOBRE RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA.....	27
<b>CAPÍTULO 3 - APRENDIZAGEM ESCOLAR E TAREFA DE CASA .....</b>	<b>30</b>
3.1 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM .....	30
3.2 APRENDIZAGEM EM PIAGET E VYGOTSKY .....	30
3.3 TAREFA DE CASA: DIFERENTES ENTENDIMENTOS.....	33
<b>CAPÍTULO 4 - PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA TAREFA DE CASA: A REALIDADE DE UMA ESCOLA MUNICIPAL, DE UMA ESTADUAL E DE UMA PARTICULAR.....</b>	<b>37</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>48</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a participação da família nos estudos da criança. O interesse por pesquisar essa temática se deu em decorrência da preocupação que há algum tempo vimos observando em professores com relação à falta de participação de pais ou responsáveis na vida escolar dos seus alunos. Percebemos que suas queixas a esse respeito tornam-se cada vez mais frequentes.

A nossa vivência como aluna de Pedagogia, cursando disciplinas que proporcionam uma aproximação a conhecimentos, dentre outros, filosóficos, históricos, sociológicos, psicológicos da educação e, evidentemente, pedagógicos, nos levou a refletir sobre essa questão que vem sendo discutida no âmbito do espaço escolar e, até mesmo, fora desse espaço.

O conjunto das questões que o estudo da Pedagogia nos instigou a colocar frente a essa temática, passou a definir-se como problema de pesquisa, enunciado da seguinte forma: se a participação da família nos estudos da criança tem um papel relevante, até que ponto isto acontece, em diferentes realidades como a da escola municipal, da estadual e da particular?

A investigação desse problema adentra diferentes concepções de aprendizagem das quais tomamos conhecimento a partir dos estudos teóricos e do que se desenvolve no cotidiano escolar. Com esta pesquisa, educadores, alunos e familiares destes se deparam com elementos para refletir sobre a participação da família nos estudos da criança. Há, pois, no resultado da pesquisa, um aspecto que pode incidir nestas pessoas, que é operar mudanças na sua concepção e na sua prática.

A forma como professores e familiares de seus alunos encaram essa questão da participação da família nos estudos ainda não tem ocupado suficiente espaço em publicações, apesar da sua importância no estabelecimento de um processo educativo com melhores consequências. E, mesmo tendo clareza dessa importância, a participação da família na vida escolar da criança, na sua forma mais significativa, parece não estar sendo levada em conta na cotidianidade do processo de aprendizagem, o que atesta a relevância social desta pesquisa, no âmbito da educação.

O objetivo geral deste trabalho é apresentar até que ponto acontece a participação da família nos estudos da criança, em diferentes realidades como a de uma escola municipal, de uma estadual e de uma particular.

De forma específica, pretende-se:

1. Verificar se há participação da família na orientação da tarefa de casa;

2. Verificar se há interesse dos pais ou responsáveis em ir à escola para inteirar-se sobre o desempenho dos filhos.

O caminho por nós percorrido na pesquisa permitiu a organização deste trabalho em quatro capítulos. O primeiro apresenta o caminho metodológico, apontando o tipo de abordagem para análise dos dados, apresentando o campo e os sujeitos da pesquisa e indicando os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

No segundo capítulo, mostramos concepções de estudiosos sobre família e escola - buscando melhor compreender porque elas se aliam, ou deveriam se aliar, em uma relação.

No terceiro, apresentamos considerações de alguns autores sobre aprendizagem, destacando contribuições de Piaget e Vygotsky. Neste capítulo, apresentamos também diferentes entendimentos acerca da tarefa de casa.

No quarto capítulo, enfim, apresentamos a análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Estes constam das falas (e dos silêncios) de professores, de alunos e de familiares destes.

## CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DA PESQUISA

### 1.1 A ABORDAGEM

Classificamos esta pesquisa como qualitativa, do tipo estudo de campo, a qual, segundo Minayo,

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (1999, pp. 21-2)

Tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo. (CRUZ NETO, 1999, p.51)

Para esclarecer melhor o nosso objeto de investigação e iluminar a análise dos dados, trouxemos o auxílio de autores/as cujas concepções fundamentam esse objeto, dentre os/as quais destacamos Engels, Ariès, Aranha, Ribeiro, Lopez, Oliveira, Carvalho, Nogueira e Fernandes.

### 1.2 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

De acordo com Cruz Neto, o campo de pesquisa é “o *recorte que o pesquisador faz em termos de espaço*, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. (op.cit., p.53, grifo do autor)

O campo da nossa pesquisa é constituído por três escolas, localizadas no bairro Jardim Paulistano, na cidade de Campina Grande – PB, sendo uma da rede municipal, outra da rede estadual e outra de rede privada de ensino. Quanto aos níveis de ensino, as três instituições oferecem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo que a escola particular oferece também a Educação Infantil.

O autor acima citado afirma que “além do recorte espacial, [...] o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa *dinâmica de interação social*. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada [...]” (ibid, p.54, grifo do autor).

Os sujeitos desta pesquisa são as professoras e o professor, os/as alunos/as das turmas de 5º ano das três escolas, bem como o/a responsável por cada um/a desses/as alunos/as.

A professora da escola municipal é licenciada em Letras, atua em turmas de 5º ano há dez anos e leciona nessa escola há sete. A da escola estadual é licenciada em Ciências Sociais, atua em turmas de 5º ano há três anos e leciona nessa escola há quinze. Ambas são polivalentes, ou seja, ensinam todas as disciplinas.

Na escola particular, as disciplinas são divididas entre três professoras e um professor. Destes, uma professora não quis participar da pesquisa. Nenhum/a tem curso de nível superior. Uma cursou o Pedagógico, atua nessa escola e em turmas de 5º ano há quatro anos; outra cursou o Logos, atua em turmas de 5º ano há sete anos, e é professora desta escola há dez anos. O professor tem um curso de Inglês, feito em escola de idiomas, atua em turmas de 5º ano há dois anos e leciona nessa escola há oito.

Quanto aos/as alunos/as, o quadro abaixo revela alguns dados que os/as caracteriza:

Quadro 1: Dados dos/as alunos/as por escola.

Escola	Nº de alunos/as no 5º ano	Faixa etária	Repetiu algum ano
Municipal	21	10-14	12
Estadual	24	09-13	07
Particular	18	09-12	02

Quanto às pessoas responsáveis pelo acompanhamento escolar dos/as alunos/as, são relevantes as seguintes informações:

Quadro 2: Dados das pessoas responsáveis pelo acompanhamento escolar dos/as alunos/as.

Escola	Faixa Etária	Parentesco					Grau de instrução*					
		mãe	Pai	tia	Avó	irmã	A	FI	FC	EM	EMI	S
Municipal	32-51	16	01	01	-	-	02	13	01	-	-	01
Estadual	29-57	21	01	-	-	-	-	12	05	02	01	-
Particular	15-67	13	01	01	02	01	01	05	01	05	02	04

\*A= Analfabeto/a; FI= Fundamental Incompleto; FC= Fundamental Completo; EM= Ensino Médio; EMI= Ensino Médio Incompleto; S= Superior

### 1.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

A pesquisa de campo possibilita diversas formas de abordagem técnica. A nossa opção foi pela entrevista semiestruturada para buscar informações contidas na fala dos sujeitos da investigação que vivenciam a realidade que está sendo focalizada. Sua forma de efetivação foi de natureza individual e, por meio desse procedimento, pudemos obter dados objetivos e subjetivos.

Conforme Marconi e Lakatos (1990, p. 86), a entrevista “dá oportunidade para obtenção de dados que não se encontram em fontes documentadas e que sejam relevantes e significativos...”

As entrevistas com alunos/as e professor/as foram realizadas nas dependências da escola. Já com os/as responsáveis pelos/as alunos/as, aconteceram em suas residências. O registro das falas dos participantes foi feito por meio da escrita, pela pesquisadora.

## CAPÍTULO 2 - FAMÍLIA E ESCOLA

### 2.1 SOBRE O CONCEITO DE FAMÍLIA

Tratar de um tema que envolve família exige uma compreensão da evolução histórica do seu conceito, uma vez que a família “sofre fortes influências políticas, econômicas, sociais e culturais, ocasionando mudanças nos papéis e nas relações em seu interior, bem como alterando sua estrutura no que diz respeito à composição familiar.” (SIMIONATO e OLIVEIRA, 2003, p.3). Neste sentido, apresentamos a seguir algumas concepções de família, ao longo da história.

No dicionário (FERREIRA, 2004), o termo família é definido como sendo “pessoas aparentadas, que vivem, em geral, na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos ou pessoas unidas por laços de parentesco, pelo sangue ou por aliança”. Mas, muito além de uma simples definição, a família é importante tanto no âmbito de reprodução biológica, como mediadora de seus membros com a sociedade.

Como afirma José Filho (2002, p.15), “a ‘Família’ é o primeiro referencial e permeia toda a nossa existência. Ela proporciona a construção de nossa primeira identidade e nos insere nas relações sociais, tanto em nível emocional, cultural, como socioeconômico”.

Com relação à origem, a palavra família vem do latim e significa servo ou escravo,

sugerindo que, primitivamente, se considerava a família como o conjunto de escravos ou criados de uma mesma pessoa. Essa raiz etimológica alude à natureza possessiva das relações familiares entre os povos primitivos, em que a mulher devia obedecer a seu marido como amo e senhor, os filhos pertenciam a seus pais, a quem deviam suas vidas e, conseqüentemente, os pais se julgavam com direito absoluto sobre eles. Dessa forma, a noção de posse e poder estão intrinsecamente vinculadas à origem e evolução do grupo familiar. A família é “uma instituição mediadora entre o indivíduo e a sociedade, submetida às condições econômicas, sociais, culturais e demográficas, mas que também tem, por sua vez, a capacidade de influir na sociedade” (RATTI, PEREIRA e CENTA, p.62).

Observamos assim, que as relações familiares possuíam um cunho possessivo semelhante ao que regia as relações entre senhores e escravos, guardadas as devidas proporções. O poder circulava na família de forma que esta funcionasse como uma célula social que carregava as situações ou regimes característicos de algumas épocas da história da humanidade.

Estas semelhanças entre sociedade e família, como no caso dos paralelismos que surgem nas questões de poder, no que diz respeito a escravos e senhores, mostram que a

família prepara para a sociedade por reproduzir comportamentos que lhe são próprios. Daí o fato de ouvirmos comumente, nos conhecimentos de senso comum, em situações de repreensão de filhos pelos pais, que se o filho não aprendeu determinado ensinamento em casa ou não o absorveu adequadamente, “o mundo” (a sociedade) o ensinará. Isso denota um tipo de mediação entre sujeito/família/sociedade tal como propuseram acima Ratti, Pereira e Centa.

Os conceitos do termo família expressos até aqui foram se formando ao longo do tempo conforme sua evolução histórica, como sintetizamos a seguir.

## PRÉ-HISTÓRIA

Desde o período pré-histórico, em meio a tantas percepções e experiências, o homem reconheceu que só em família é possível viver humanamente.

O convívio e a ajuda mútua são fatores que caracterizam a família desde suas origens, sendo essa relação de reciprocidade a própria forma de existência humana das sociedades ainda primitivas, é, portanto, a família uma forma de sobrevivência tão antiga e consistente, que um indivíduo solteiro que não constituísse família poderia ter sua própria existência colocada em dúvida, com relação ao mundo natural ao qual era estabelecido (Pe. JOSÉ FILHO, 2002, p.18.).

Desse modo, a família é uma instituição na qual seus constituintes são interdependentes. É válido notar, ainda, que as relações familiares assumem certas particularidades.

Em sua obra *A origem da Família, do estado e da propriedade Privada* (1984), Engels expõe um breve histórico a respeito do desenvolvimento de família desde Bachofen com seu primeiro livro *Direito Materno* (1861), até Morgan fundador da Antropologia Moderna com a publicação do livro *Consangüinidade e Afinidade da Família Humana* (1871), e *A Sociedade Antiga* (1877), o qual aborda numa ordem precisa os três estágios da pré história da humanidade – Estado Selvagem, Barbárie e Civilização – e dos períodos Pré-históricos do desenvolvimento da família. Assim temos:

- Família Consangüínea – Casamento de irmãos carnais e colaterais no meio de um grupo.
- Família Punaluana – Extingue-se o matrimônio entre irmãos colaterais. Esta forma consiste em uma evolução da família consangüínea, pois a estrutura familiar progride formando a gens e se estabelece um sistema de parentesco.

- Família Sindiásmica – Não havia a mínima estabilidade no matrimônio, e a poligamia e infidelidade eram direito apenas dos homens, enquanto exigia-se rigorosamente a fidelidade das mulheres na medida que durasse a vida em comum.
- Família Monogâmica – Nasce da Família Sindiásmica. O matrimônio tem mais solidez que em outras épocas, cabe ao homem a direção da família, enquanto que a mulher deve permanecer no lar e deve ser subordinada ao marido.

## ANTIGUIDADE

A concepção de família na antiguidade está atrelada ao casamento monogâmico, ao modelo patriarcal, à propriedade privada e à religião. De acordo com Nogueira (2008, p.112) “a família ou gens era um grupo mais ou menos numeroso subordinado a um chefe único: o pater famílias, cujo poder ilimitado era concedido pela religião”.

Com relação a este assunto Coulanges (2006, p. 58) se expressa da seguinte maneira:

O que une os membros da família antiga é algo mais poderoso que o nascimento, que o sentimento, que a força física: é a religião do fogo sagrado e dos antepassados. Essa religião faz com que a família forme um corpo nesta e na outra vida. A família antiga é mais uma associação religiosa que uma associação natural.

O casamento foi a primeira instituição formada pela religião doméstica (aquela que se limitava ao círculo de um a casa, em que todas as cerimônias eram celebradas apenas pelos familiares). Era obrigatório para a perpetuação da família e a continuação do culto e por este motivo não era permitido sua extinção, pois com o desaparecimento da família, o culto morreria.

Somente em caso de esterilidade era permitida a anulação do casamento religioso, já que para a perpetuação da religião doméstica deveria nascer filhos deste casamento.

Nessa época “a idéia de propriedade privada estava na própria religião. Cada família tinha o seu lar e os seus antepassados. Esses deuses só podiam ser adorados pela família, só à família protegiam; eram propriedade sua” (COULANGES, 2006, p.56).

Nesse contexto observamos que na antiguidade tanto a constituição da família como o direito de propriedade tinham como objetivo a perpetuação do culto e da religião.

## IDADE MÉDIA

Nessa época surge uma nova forma de família, fundada no modelo de casamento cristão, já que o cristianismo era considerado a religião predominante de praticamente todos os povos ocidentais. A procriação era considerada essencial para a constituição de uma família, por isso, geralmente as famílias eram muito numerosas, a criança era essencial nessa estrutura, pois era o fim último da união. Há ainda um estreitamento dos laços familiares onde a mulher passa a ser parte ativa participando juntamente com o marido e os filhos do modo de produção.

A união não repousa, pois, como na antiguidade romana, sobre a concepção estatista da autoridade do seu chefe, mas sobre esse facto de ordem biológica e moral, ao mesmo tempo, de acordo com o qual todos os indivíduos que compõem uma mesma família estão unidos pela carne e pelo sangue, os seus interesses são solidários, e nada é mais respeitável que a afeição que naturalmente os anima uns para com os outros (PERNOUD, 1997 p. 16).

Segundo Ariès (1981), nesse período “A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança”. Meninos ou meninas eram conservados em casa até os sete ou nove anos, depois levados à casa de outras pessoas como aprendizes, onde ficavam entre 14 e 18 anos. Desse modo não havia apegos afetivos entre pais e filhos, como é comum observarmos nos dias de hoje.

No final da Idade Média até o século XVII a família reassume a missão de educar e proteger seus integrantes, preocupando-se com a carreira e o futuro de sua prole, dividindo esta responsabilidade com a escola que, de acordo com Ariès (1981, p. 231) “deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar instrumento normal de iniciação social, da passagem do estado de infância ao do adulto”.

Portanto, vemos que somente no final da era medieval a mulher e a criança passam a ser valorizadas.

## IDADE MODERNA

Com o advento da modernidade o homem desprende-se da tradição, da visão meramente religiosa do mundo e das explicações religiosas e metafísicas que o levavam a acreditar que todas as coisas no tempo e no espaço eram eternas e imutáveis. “O mundo se

seculariza e a família é olhada não mais da ótica do senso comum, como uma instituição eterna e imutável (CARVALHO FILHO, 2000, p.43).”

Ao contrário da família medieval, diminui o número dos membros da família e, de acordo com Carneiro, Ponciano e Magalhães (2007, p.27) “a família diminuída é saturada de sentimentos e emoções diferenciados. Com isso a responsabilidade dos pais de se oferecerem como um modelo para os filhos aumenta excessivamente”.

Nesse período começa a delinear-se o modelo da família nuclear compreendendo o pai, a mãe e os filhos, com alterações nas maneiras de relacionamento do casal e deste com os filhos, solidificando-se a intimidade familiar, o afeto e a educação. Nesse contexto, afirma Carvalho Filho (2000, p. 47): “é a partir daí que a família deixa de ser somente uma unidade econômica e tende a se tornar um refúgio, um local de afetividade, onde se estabelecem relações de sentimentos entre o casal e os filhos e o lugar de atenção à infância”.

A família moderna adquiriu um novo modelo, seus valores se modificaram e sua organização sofreu fortes mudanças, o autoritarismo do pai foi enfraquecido enquanto que a mãe deixou a vida meramente doméstica para concorrer com os homens no mercado de trabalho. E com esta transformação familiar, ocorreram crises de valores culturais e éticos “A família pensada na ótica da modernidade desnaturaliza-se e desloca-se da tradição, recriando-se continuamente”. (CARVALHO FILHO, 2000, p 42).

Entendemos, portanto, que as transformações no modo de vida familiar da era moderna foram mais profundas que as dos períodos anteriores e que se refletem até os dias atuais, quando a família convive com as mudanças de valores, de padrões éticos, econômicos, políticos, e ideológicos.

## IDADE CONTEMPORÂNEA

No tempo atual a organização da família vem sofrendo mudanças consideráveis, afastando-se cada vez mais do modelo tradicional, ou seja, do modelo patriarcal de Roma, no qual a esposa e os filhos eram submissos ao homem - chefe da família, como também do modelo sacramental medieval com casamentos estáveis e a influência da igreja.

Nesta época, marcada pelo individualismo, observamos que a constituição e a manutenção do casamento sofrem fortes influências dos valores individualistas. Segundo Carneiro, Ponciano e Magalhães (2007, p.30) “O laço conjugal contemporâneo é modelado pelo individualismo e pelas transformações da intimidade”, influenciando, assim, na

constituição familiar, dando origem a múltiplas formas alternativas nas organizações familiares.

A este respeito, Sarti (2002, p.43) expressa:

No mundo contemporâneo, as mudanças ocorridas na família relacionam-se com a perda do sentido da tradição. Vivemos numa sociedade onde a tradição vem sendo abandonada como em nenhuma outra época da história. Assim o amor, o casamento, a família, a sexualidade e o trabalho antes vividos a partir de papéis preestabelecidos, passam a ser concebidos como parte de um projeto em que a individualidade conta decisivamente e adquire cada vez maior importância social.

Dentre as novas e diversas formas de famílias contemporâneas podemos citar: A sucessão de casamentos com parceiros distintos e filhos de diferentes uniões, ou seja, as famílias multinucleares; casais homossexuais com direito a casamento e adoção legal de filhos; famílias monoparentais, onde os filhos moram com apenas um dos adultos, acontece geralmente em caso de divórcios, separação, ou morte de um dos pais, ou no caso das mães e até de pais solteiros, já que a opção pelas chamadas “produções independentes” são cada vez mais freqüentes; famílias com filhos frutos das novas tecnologias de reprodução ou fertilização etc.

Nesse contexto, percebemos que a família acaba sendo influenciada pelas modificações nas relações conjugais de modo que surgem formulações familiares complexas tais como as que citamos. A complexidade familiar contemporânea proveniente dos motivos já explicitados é confirmada por Peixoto, Heiborn e Barros (2006, p. 10) da seguinte forma:

As relações entre família e sexualidade vêm sendo modificadas significativamente nas últimas décadas, de um lado presenciamos um longo processo que tornou a conjugalidade um domínio relativamente autônomo da família, orientado por dinâmicas internas nas quais a sexualidade ocupa um lugar central. E, de outro verificamos que o exercício da atividade sexual deixou de ser circunscrito à esfera do matrimônio. Essas mudanças redefinem o vínculo entre os dois pólos; em nome da sexualidade (e do amor como ideologia) e da dinâmica societária que produz novos direitos ligados a tal esfera, tem origem os fenômenos das famílias homossexuais ou homoparentais. O cenário torna-se assim cada vez mais complexo.

Convém salientar que o matrimônio foi, durante muito tempo, e ainda é, embora em proporção menor, a base inicial de uma família. Porém, com as modificações que sofreu a constituição familiar também se modifica sendo autônoma do matrimônio. Em conseqüência, surgem as novas formas familiares, anteriormente colocadas, constituintes da complexidade da família contemporânea.

## 2.2 SOBRE O CONCEITO DE ESCOLA

Ao atentarmos para o ato de *educar* podemos, desde sempre, colocá-lo como pertencente a nossa vivência cotidiana pelo fato de nos ser familiar. Assim, trazemos a educação para a esfera do aprendizado de atividades diárias ou passagem de experiências dos mais velhos para os mais novos. Corroborando este pensamento, Brandão (2007, p. 32) diz que o espaço escolar “é o lugar da vida e do trabalho: a casa, a oficina, o barco, o mato, o quintal.”

Por outro lado, é comum ainda, na atualidade, remetê-lo a uma instituição que seria responsável pela educação de forma sistemática: a Escola.

Brandão (2007) salienta também que a escola surge da necessidade de uma divisão das tarefas a realizar e da separação hierárquica dos saberes que se estende às formas de trabalho em um processo que já criava desigualdades. Assim,

[...] o saber comum da tribo se divide, começa a se distribuir desigualmente e pode passar a servir ao uso político de reforçar a *diferença*, no lugar de um saber anterior, que afirmava a *comunidade*. Então é o começo de quando a sociedade separa e aos poucos opõe: *o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe*. Então é quando entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de *saber* e as de *ensinar a saber*. Este é o começo do momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma “todos” no educador (BRANDÃO, 2007, p.27).

A divisão de saberes passa a criar a diferença à medida que o saber é reservado para alguns, os da elite.

Os gregos estabeleceram as denominações *tecne* e *teoria*. A primeira referente ao um saber menos nobre, aquilo que se ensina para que se faça. A segunda, por sua vez, é um saber, de certa forma superior, que se ensina ao homem livre e geralmente nobre para ser utilizado na vida sem objetivos diretamente ligados aos trabalhos manuais.

Essas desigualdades influenciam as chamadas *escolas de bairro* que mantêm a divisão proposta revelando a desvantagem dos que não pertenciam às elites.

[...] surgem em Atenas escolas de bairro, não raro “lojas de ensinar”, abertas entre as outras no mercado. Ali um humilde mestre-escola, “reduzido pela miséria a ensinar”, leciona as primeiras letras e contas. O menino escravo, que aprende com o trabalho a que o obrigam, não chega sequer a esta escola. O menino livre e plebeu em geral pára nela. O menino livre e nobre passa por ela depressa em direção aos lugares e aos graus onde a educação grega forma de fato o seu modelo de “adulto educado” (BRANDÃO, 2007, p.40).

Vê-se que nas *lojas de ensinar*, misturadas às outras, alguns tinham a oportunidade de aprender ensinamentos básicos, primeiras letras e contas, relacionadas à *tecne* em virtude de sua finalidade, mas não conseguiam prosseguir seus estudos, o que geralmente ocorria com os meninos livres e plebeus. Outros, como o *menino escravo*, não tinham sequer esta chance.

Esta divisão de oportunidades de acesso ao ensino já era “um motor” de desigualdade social na época.

A configuração referida acima é o início da sistematização que faz com que a educação tome as formas de ensino, trazendo, conseqüentemente, a necessidade de um agente de ensino, o educador, ou seja, a figura resultante da transformação do “todos”, a comunidade.

Parece, *a priori*, que não há nada mais lógico do que remeter à escola o ensino e a educação. Contudo, devemos considerar que nem sempre foi assim, uma vez que, a escola demorou a ter o contorno que percebemos hoje.

Segundo Fujita (2008), em 4000 a.C os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme, uma das primeiras formas de escrita. O seu ensinamento se dava de pai para filho. Embora se possa falar de aulas ministradas para um único aluno em formato parecido com as aulas do pai para o filho. Esse modo particular de ensinar foi se tornando mais coletivo até que encontramos os primeiros modelos de escola utilizados pelos gregos, tal como referido há pouco. A forma espontânea de ensinar que predominou até o século V, foi substituída quando a responsabilidade de ensinar, que cabia prioritariamente aos pais, foi dividida com outros “professores”. No caso dos gregos temos como exemplo os sofistas que já ensinavam seus discípulos de modo mais sistematizado.

Antes de haver um espaço específico como um prédio destinado para o ensino, “as aulas” eram dadas ao ar livre. Só posteriormente os romanos destinaram um prédio para isso e o denominaram *escola*. Entretanto, nos objetivos educativos estava embutida uma ideologia política de imposição dos costumes aos povos dominados, bem como a necessidade de solidificação de sua cultura.

Com essa ideologia romana implícita em seus objetivos educativos junto com a configuração do surgimento da escola na Grécia torna-se possível ver a ligação entre as relações de superioridade e inferioridade e o processo educativo. Na Grécia, a divisão de oportunidades de adquirir o conhecimento criava a desigualdade social e alimentava a sua permanência marcando a superioridade por parte da elite. Já Roma, tentava, por meio de uma educação politicamente tendenciosa, manter a sua superioridade sobre os povos dominados.

Esses recortes sobre a história da instituição escolar marcam seu surgimento. Vale acrescê-los agora de observações sobre os momentos em que se expandiu significativamente.

Beaune (2004) coloca os séculos XIV e XV como importantes momentos de expansão do número das escolas para crianças dos sete aos catorze anos. Os historiadores conhecem melhor estas instituições na Inglaterra e na Itália. Este êxito da instituição deveu-se principalmente à ação da Igreja que teve a incumbência de ensinar para possibilitar o estudo da Bíblia com a precisão que se exigia para este tipo de estudo.

Nos últimos anos da Idade Média tem-se uma ênfase especial na escrita e no estudo do latim e da língua vulgar. O livro, tido como um objeto sagrado e distante de todos na Alta Idade Média começa a fazer parte do cotidiano das pessoas a exemplo dos livros de contas ou dos que serviam ao meio comercial e, logo depois, ao rural. Dessa forma, os livros tomam outros domínios além daqueles aos quais se restringiam anteriormente, isto é, o eclesiástico e o político.

A escola torna-se um importante instrumento para que o jovem adquira a habilidade de escrita, já que ela acaba sendo requisitada para obtenção de emprego de modo a ser encarada como vantagem para o possuidor de seu conhecimento. O estudante francês, por exemplo, que se tornava clérigo, estando, portanto sob os ensinamentos da Igreja, como responsável pela educação, obtinha benefícios como a isenção de impostos. Além disso, aqueles que tinham acesso à escola possuíam simultaneamente um símbolo de *status*. Daí a utilização da expressão “*scolae scalae* (a escola é uma escada)” (BEAUNE, 2004, p.49), o que não difere tanto dos pensamentos atuais que associam o nível escolar da pessoa à sua posição social.

Entre os séculos XVI e XX, tempo da modernidade europeia, que se inicia já no século XV com o período da renascença, considerada como marco do início da idade moderna, aumenta consideravelmente o interesse pela educação “principalmente pela proliferação de colégios e manuais para alunos e professores” (ARANHA, 2006, p.125). O surgimento dos colégios, do século XVI ao XVIII, foi um fenômeno correlacionado ao aparecimento da nova imagem da família e da infância visto que, na Idade Média misturavam-se adultos e crianças de idades variadas na mesma classe, passando, a partir do século XVI, por uma maior organização, separando-se em graus de aprendizagem.

Uma das maiores manifestações do século XVI foi a reforma protestante tendo como responsável o monge alemão Martinho Lutero, a qual quebrou o monopólio que a Igreja Católica exercia na Europa. Como reação, a Igreja Católica desencadeou a Contrarreforma, cujas diretrizes foram decididas no Concílio de Trento (1545-1563).

Em termos de educação, o protestantismo, através do pensamento Luterano causou uma reforma integral do sistema de ensino alemão, inaugurando a escola moderna, cujos reflexos se estenderam pelo Ocidente e perduram até os dias de hoje. Quanto à

Contrarreforma Católica, teve como uma das principais medidas a fundação da Companhia de Jesus, responsável pela catequese dos povos da Ásia, África e América e o combate à heresia e à expansão do protestantismo. Segundo Aranha (2006, p.127), a Igreja Católica criou ainda outras ordens que deram sua contribuição à educação, porém é dada mais atenção ao colégio dos jesuítas por ter exercido influência tanto na “concepção da escola tradicional européia, como também na formação do povo brasileiro”.

Nesse contexto, o século XVII ficou conhecido como “o século do método”, pois de acordo com Aranha (2006, p.151),

[...] começou uma nova forma de pensar que partiu do problema do conhecimento. Filósofos como Descarte, Bacon, Lock, Hume, Espinosa discutiram a teoria do conhecimento segundo questões de método, isto é, colocando em discussão os procedimentos da razão na investigação da verdade, antes de permitir teorizar sobre qualquer tema.

Já o século XVIII foi o chamado “século das luzes”, tendo o iluminismo (movimento cultural criado a fim de reformar a sociedade e o conhecimento prévio) como uma das principais marcas do século. “Luzes significam o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo” (ARANHA, 2006 P. 172).

Com relação ao século XIX Cambi (1999, p. 492) afirma que

[...] desenvolve-se um processo bastante articulado no que diz respeito à instituição-escola, embora não dividido em etapas homogêneas e manifestado de formas diferente nos vários países europeus e americanos. Realiza-se, de fato, um processo que produz um crescimento social da escola, um desenvolvimento na sua organização, um papel político mais forte.

É nesse século que se estabelece com a intervenção cada vez maior do Estado a escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória.

Os principais pedagogos dessa época foram Pestalozzi, um dos defensores da escola popular extensiva a todos; Froebel que defende a atividade lúdica como importante para o desenvolvimento sensório-motor e idealiza métodos para aprimorar as habilidades; Herbart considerado por alguns estudiosos como pai da pedagogia científica, segundo o qual, a conduta pedagógica segue três procedimentos básicos: o governo, a instrução e a disciplina.

Com relação ao século XX, Aranha (2006, p. 239) afirma que mesmo tendo sido um tempo de crises e mudanças, na área da educação “foi bastante rico em experiências educacionais e no pluralismo de teorias pedagógicas”. A prática educativa volta-se para um

sujeito humano novo, abre-se às massas, estabelece novos protagonistas (a mulher, a criança o deficiente). Já no final do século começaram a surgir novas ideias relacionadas ao uso de novas tecnologias, visando facilitar a comunicação, já que a maioria das crianças recebia mais informações através de meios audiovisuais do que impressos.

Nos tempos atuais, o uso dessas novas tecnologias se faz cada vez mais necessário na escola, pois “desenvolvem-se a uma velocidade verdadeiramente vertiginosa as possibilidades de acesso à informação por via informática e reconhece-se o poder de quem é detentor da informação”. (ALARCÃO, 2001, p. 09). Para esta autora,

[a escola] constitui um espaço, um tempo e um contexto de aprendizagem e desenvolvimento. E mesmo que, por força das novas tecnologias, a aprendizagem desprenda-se da necessidade de espaços coletivos e tempos simultâneos, ela não deixará nunca de realizar-se em contexto, talvez em comunidades aprendentes interconectadas, às vezes globalmente interconectadas. *Nem por isso se poderá deixar de pensar em escola. Com novas configurações; porém na sua essência, escola.*(Grifo nosso)

Desta forma, não podemos descartar a idéia de que a escola ainda exerce uma importante função social, e por seu dinamismo e vivacidade deve sempre estar atenta e se propor aos movimentos de transformações e avanços, às novas exigências humanas e sociais em termos dos novos parâmetros de aprendizagem que exigem novos tipos de mediação.

Trazendo as reflexões sobre os primórdios da escola no Brasil, encontramos um início marcado pela vinda dos jesuítas (Companhia de Jesus) para o país em 1549.

Ribeiro (2007), expressando-se sobre a história das instituições escolares no Brasil, coloca que, buscando o desenvolvimento satisfatório do processo de colonização, os portugueses resolveram estabelecer o Governo Geral não para substituir as capitânicas hereditárias, mas para apoiá-las. Dentre as medidas tomadas por D. João III, estava a catequização e instrução dos povos indígenas das novas terras, uma vez que a instituição católica portuguesa precisava expandir-se no movimento de contra-reforma em reação à expansão do protestantismo em crescimento.

Com o avanço do processo de colonização, os objetivos de catequizar e instruir os povos indígenas foram tomando formas que serviam aos interesses dos colonizadores e os índios foram escravizados, assim como, mais tarde, os negros trazidos da África, para trabalhos forçados.

Os colonizadores portugueses perceberam que seria mais proveitoso colonizar por povoamento e cultivo da terra do que pela ocupação. O trabalho com a terra ficou a cargo dos

povos escravizados que serviam aos interesses da burguesia mercantil portuguesa por serem mão de obra de baixo custo e por seu caráter de mercadoria enquanto humanos coisificados.

Certamente não era a estes trabalhadores que a escola chegaria, mas sim aos que se beneficiavam do trabalho escravo bem como a seus descendentes. Sobre este assunto, Ribeiro (2007, p.20) assim se expressa:

Num contexto social com tais características, a instrução, a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que, segundo o modelo de colonização adotado, deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.

A educação escolarizada inicialmente direcionada aos índios pelos jesuítas, que recebiam subsídios do governo para o ensino, privilegiou posteriormente os filhos de colonos e mamelucos, tendo em vista a necessidade de atender aos interesses e capacidades da colônia. Sendo os jesuítas os únicos educadores por profissão que eram apoiados pela colônia, restou-lhes a incumbência de atender também a estes últimos.

O ensinamento ministrado pelos jesuítas começava segundo Ribeiro (2007, p. 21),

[...] pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico, e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado aula de gramática e viagem de estudos à Europa.

Inicialmente, havia a intenção de imputar os ensinamentos mais básicos e de cunho profissionalizante a alguns, enquanto outros, geralmente os da elite poderiam ter acesso à continuação de seus estudos beneficiando-se com a viagem a Europa, por exemplo. Contudo, isto acontece à medida que os interesses burgueses são favorecidos, o que implica um processo bem semelhante ao que citamos acima em relação ao processo grego de escolarização.

Em 1599 o plano de estudos aplicado pelos jesuítas era cada vez mais concentrado na educação européia denotando o objetivo de estender o ensino escolarizado apenas aos filhos de colonos, já que os recursos financeiros recebidos pelos jesuítas já não eram muitos.

Os índios seriam apenas catequizados em detrimento do plano anterior de também instruí-los. A instrução vai em direção única, de modo a reforçar a ideologia somente trabalhista oculta na educação dos colonizados.

Depois, no período de governo do Marquês de Pombal (1750-1777), os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 acusados de obscurantismo cultural e envolvimento político.

Em 1808 a educação passou a restringir-se claramente às elites. Somente a partir do período da Primeira República, também conhecida como República Velha, que durou de 1889 a 1930, o Brasil começou a progredir no que diz respeito à educação e instituições escolares.

Foi uma época marcada por uma série de reformas deflagradas em alguns estados, que contribuíram efetivamente para o processo educacional brasileiro, a começar com a Reforma Constitucional de Benjamin Constant, em 1890, “que tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino como também a gratuidade da escola primária”. (RIBEIRO, 1992, p. 68).

Esta reforma tinha como objetivos transformar o ensino em formador de alunos para cursos superiores e substituir a predominância literária pela científica.

Em 1911 ocorreu a Reforma Rivadávia Correia que, retomando a orientação positivista, pregava a liberdade de ensino, a possibilidade de oferta de ensino que não fosse por escolas oficiais, sem privilégios acadêmicos e frequência, sem diplomas (substituído por um certificado de assistência e aproveitamento); transferiu os exames de admissão ao de ensino superior para as faculdades.

Já na Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, houve a reoficialização do ensino, a reforma do ensino secundário e regulamentação do acesso às escolas superiores.

No ano de 1925 aconteceu a Reforma Luís Alves/Rocha Vaz, que tinha como meta organizar o Departamento Nacional de Ensino na busca de estabelecer uma ação conjunta entre Governo Federal e os Estados, no sentido da difusão do ensino primário e da extinção dos exames preparatórios parcelados (sistema de exames que por si só expressava um conceito preparatório, imediatista e restrito dos estudos secundários).

Nesta mesma época, compreendendo os anos de 1920 e 1930, que foram anos fecundos em matéria de discussões acerca de Educação e Pedagogia, realizaram-se outras reformas educacionais estaduais que, na visão de Ribeiro (1992, p 73) “revela uma oscilação entre a influência humanista clássica e a realista ou científica”. As Reformas deste período foram as seguintes; Lourenço Filho (CE – 1923), Anísio Teixeira (BA – 1925), Francisco Campos (MG – 1927), Fernando Azevedo (No antigo Distrito federal, hoje Rio de Janeiro – 1928) e Carneiro Leão (PE – 1928). Foi também neste período que surgiu no Brasil o movimento da Escola Nova, que de acordo com Saviani (2008, p. 7)

[...] tem como ponto de partida a Escola Tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares.

Saviani (2008, p. 10) afirma ainda que

A “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às classes populares, as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade de ensino destinado às elites.

O movimento da Escola Nova surgiu como uma tentativa de superar a Escola tradicional demasiadamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos. Os objetivos da Escola nova voltam-se para a compreensão da natureza psicológica da criança e orientação de métodos para estimular o interesse.

Passando pela segunda República, Estado Novo até chegar à Nova República a educação brasileira vai sofrendo uma série de transformações conforme as exigências de cada época. Apesar das dificuldades, a oferta de escolarização foi ampliada. “De 1936 a 1951 o número de escolas primárias dobrou e o de secundárias praticamente quadruplicou, ainda que esta expansão não fosse homogênea, por se concentrar nas regiões urbanas dos estados mais desenvolvidos” (ARANHA, 2006, p.309).

O fim do regime do Estado Novo foi marcado pela adoção de uma nova constituição que, na área da educação, daria competência à união para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, além de determinar a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário.

O final da Nova República ficou marcado pela promulgação da Lei nº. 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevista pela constituição de 1946, que ficou mais conhecida como LDB, e também por uma profunda efervescência ideológica e conseqüente produção teórica no campo da educação.

A primeira LDB foi promulgada após intenso debate que aconteceu entre os defensores do ensino público e gratuito e os defensores dos interesses privados, com a vitória

destes, pois a lei não destacava o dever do Estado com a Educação, dividindo-o com a iniciativa privada.

Os anos de 1964 a 1985, época do Regime Militar, ficaram conhecidos como “Anos de Chumbo”. Neste período, o nacional-desenvolvimentismo foi abandonado, adotando-se para a educação um modelo para reforma do ensino baseado numa série de acordos entre o governo brasileiro e o americano.

Dez anos depois da promulgação da primeira LDB foi implantada no país a Lei 5692/71 gerando reforma do 1º. e do 2º. Graus, em 1971. A referida lei definia Diretrizes e Bases do ensino de 1º. e 2º. graus e trazia alterações no sentido de conter os aspectos liberais firmadas na lei antecedente constituindo um ensino tecnicista para atender ao regime vigente, voltado para a ideologia do Nacionalismo Desenvolvimentista.

Esta lei permaneceu em vigor até 1996 quando foi sancionada a nova LDB nº. 9394/96 baseada no princípio do direito universal de educação para todos. Esta lei trouxe várias mudanças em relação às leis antecedentes. A educação escolar passa a ser composta de dois níveis: educação básica e educação superior, sendo a primeira formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Quanto às modalidades de ensino conta-se com a educação profissional, educação de jovens e adultos e educação especial.

As inúmeras transformações que vem ocorrendo nos últimos anos, em especial após o início do século XXI, vêm comprometendo a educação não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, com a inclusão de novos temas de discussão. Novos tempos, novos modos de vida, novas tecnologias, exigem mudanças que o sistema educacional, com sua estrutura pesada e excessivamente enraizada nos padrões clássicos, tem dificuldade de acompanhar.

Do breve histórico sobre o surgimento e expansão da escola temos a base para entender a instituição escola como a conhecemos atualmente.

Definindo, antes de tudo, o termo *instituição*, podemos dizer segundo Ferreira (2004), que se trata de uma “associação ou organização de caráter social, educacional, religioso, filantrópico, etc.”. Nesta definição cabem exemplos como as instituições Igreja e Família que servem à educação, sendo, portanto, instituições educacionais. Todavia, tendo em vista os objetivos deste estudo, de pesquisar algo pertinente à escola, vale determo-nos a um tipo específico de instituição educacional: a escolar.

A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para

crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo (PCN, 1997, p. 45).

Segundo Saviani (2007, p. 9) a palavra “escola” vem do grego e tem como significado etimológico, o lugar do ócio, isto porque na antiguidade houve a divisão dos homens em classes que também acarretou a divisão da educação, de maneira que a classe dominante (que não precisavam trabalhar para sobreviver, pois tinha a posse da terra), cujos membros dispunham “do ócio, de lazer de tempo livre”, passou a se organizar na forma escolar, “contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho”.

Neste sentido, o autor acrescenta que

[...] já na origem da instituição educativa ela recebeu o nome de escola. Desde a antigüidade a escola foi se depurando, se complexificando, se alargando até atingir na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para se aferir todas as demais formas de educação. (SAVIANI, 2007, p. 10).

Percebemos, então, que, desde suas origens até os dias atuais, a escola vem sofrendo novas determinações e configurações, com “um caráter formativo, um movimento de transmissão de um saber que se deve integrar num sistema de conduta e, ao mesmo tempo, num conjunto de limites e interdições” (ENRIQUEZ, 1997, p.73, *apud* WERLE, 2007, p.19). Podemos entendê-la, portanto, como *uma instituição social que tem por finalidade o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, através da aprendizagem dos conteúdos, de forma contextualizada.*

### 2.3 SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Com as mudanças na organização do tempo, impostas pela modernidade, ou mesmo as modificações de valores sociais que especificavam a função da família, tem sido transferida à escola a responsabilidade pela educação do sujeito. Isto, de certa forma, começa a modificar mais uma vez sua configuração tendo em vista a abrangência de seu papel em relação à formação do ser humano.

Devido às novas exigências sociais da era moderna, a partir da década de 30 houve, no Brasil, transferência de parte das funções educativas da família para o estado. A esse respeito, no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, Azevedo et al (1932, p. 43), assim se referem:

A educação, que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado.

Porém, esta decisão não significava o afastamento total da família de suas funções educativas já que esta, segundo Cunha (1997, p. 48) continuava “sendo o ambiente natural de sustentação do indivíduo, local onde se formam as inclinações e os ideais de vida [...] e a base para a formação moral da pessoa”. Por isso, explicita o Manifesto:

O estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais – a família e a escola, que operavam de todo indiferentes, senão em direção diversas e às vezes opostas. (AZEVEDO et al, 2010, p. 43).

“Desse modo, a família perdeu sua função de educadora e, em seguida, foi chamada de volta ao terreno da educação para auxiliar o Estado educador” (CUNHA, 1997, p. 48). Porém, na trajetória dessa relação, percebemos traços de tensões que permeiam este assunto, especialmente se tratando da área educacional, visto que, pesquisadores das áreas da Psicologia e Ciências Sociais também têm explorado esta temática, embora sob outra ótica.

Os conflitos desta relação já são percebidos durante esse processo de transição, pois, segundo Cunha (1997, p.48), “a família e a escola eram vistas como instâncias educacionais não harmônicas, obrigadas a conviver”.

Mesmo sabendo que é fundamental a união destas duas instâncias educacionais para o desenvolvimento do educando, é triste perceber que ainda nos dias de hoje a história não mudou muito neste sentido. A família culpa a escola pelo insucesso da aprendizagem do filho e, por outro lado, a escola reclama a ausência dos pais na vida escolar dos filhos/alunos, como afirma Polato (2011):

Pais esperam ações dos professores e esses dizem não caber a eles tais tarefas. Professores, por sua vez, depositam nos pais expectativas que eles não têm condições - ou não sabem como - cumprir. No meio disso, estão os alunos, que, diante do fracasso escolar, transferem o ônus ao professor. Esse jogo de empurra gera uma série de equívocos e mitos sobre o relacionamento entre a família e a escola, prejudicando o estudante, que deveria ser a prioridade de todos.

A autora acrescenta ainda: “se a escola e a família são os principais responsáveis pela Educação, era de esperar uma parceria azeitada. O que se vê, no entanto, é uma relação tensa. Uma das grandes queixas é a falta de envolvimento dos pais na vida escolar”.

Confirmando e complementando o raciocínio de Polato, Lopez (2002, p.75) esclarece que “o fato é que não é fácil definir o papel que cabe aos pais na escola e no conjunto do sistema educacional, porque não é fácil distinguir os temas que lhes são próprios daqueles em que o papel deveria ser complementar”.

Em defesa da relevância da educação dada pela família, Baltazar et al (2006, p.45) afirma que “não há melhor escola de formação cultural, social e psicológica que o próprio lar [...] é no lar que as pautas culturais e sociais são aprendidas”. Por outro lado, este autor aponta também a importância da escola, neste processo, afinal

a criança chega na escola levando consigo aspectos constitucionais e vivências familiares, porém o ambiente escolar será também uma peça fundamental em seu desenvolvimento. Estes três elementos – aspectos constitucionais, vínculos familiar (sic) e ambiente escolar – constituirão o tripé do processo educacional. (p. 47)

O autor dá também atenção ao filho/educando desta relação quando afirma que “o desejo de saber e obter prazer pelo saber certamente está mediatizado, em primeiro lugar, pelos pais e, mais tarde pelos professores e pela escola. Um pode compensar o outro, ou até pode anular seus efeitos” (BALTAZAR et al, 2006, p. 49).

Lopez (2002, p.77), enfatizando o valor desta cumplicidade entre família e escola pelo bem da educação, afirma que,

De modo geral, a participação dos pais deve se concretizar no auxílio à atuação pedagógica escolar. Isso implica propiciar à escola o suporte necessário para que a educação escolar seja o fruto de coordenação e coerência entre as atuações dos professores e da família. Por parte da escola, essa participação dos pais deve ser considerada no próprio planejamento das tarefas que os professores realizam [...] ao planejar o que fazer na aula, os professores devem prever o que os alunos farão ao sair dela, e aqui aparece a importância do papel dos pais”.

O autor acredita que “a eficácia da educação escolar depende do grau de implicação, enfim, do grau de participação dos pais; do mesmo modo que a educação familiar não deve encontrar na escola uma concepção oposta a sua” (LOPEZ, 2002, p. 82).

Nesse contexto, compreendemos a importância da integração entre a família e a escola no sentido de propiciar ao filho/educando segurança na aprendizagem, formando cidadãos capazes de enfrentar as situações complexas da vida e da sociedade. Porém, é necessário que nesta parceria ambas as instituições ajam com coerência em direção aos objetivos que desejam alcançar.

## CAPÍTULO 3 - APRENDIZAGEM ESCOLAR E TAREFA DE CASA

### 3.1 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

O conceito de aprendizagem é bastante amplo, variando de autor para autor, considerando as áreas do conhecimento onde é mais aplicada como no caso de algumas escolas da Psicologia que a vêem como processo dinâmico na modificação adaptativa do comportamento do indivíduo. Já no campo da Educação, refere-se ao desenvolvimento de aptidões, interesses e conhecimentos (LIBÂNEO, 1994), ao que este autor chama de aprendizagem organizada, que acontece na escola e que está majoritariamente ligado ao processo de socialização.

Nesta mesma linha de raciocínio, Gomes e Pereira (1999, p.11) afirmam que “é essencial compreender o processo de aprendizagem, porque ele e a maturação constituem as duas maiores influências que afetam o comportamento humano”.

De acordo com o dicionário (FERREIRA, 2004), “aprender” significa “tomar conhecimento; ficar sabendo; reter na memória; estudar; procurar tirar proveito do que se vê ou se observa em”. Contudo, a Psicologia amplia ainda mais este conceito levando em consideração o desenvolvimento do indivíduo como um todo e as diversas possibilidades de aprendizagem existentes. Não cabendo, portanto, num só conceito, todas as situações referentes ao processo de aprendizagem.

Aprender é um processo lento, gradual e complexo, presente em todas as situações da vida, e é usado como objeto de análise desde a antiguidade até os dias atuais, especialmente pela Psicologia, que tem tomado a aprendizagem em um tema constante de investigação. Esta área do conhecimento considera que aprendizagem e desenvolvimento são processos integrados e, conforme Moreira (1996, p.8), “para que a educação seja efetiva é necessário que o conteúdo psicológico ajude a compreender que estes fatores aparentemente opostos, são interdependentes”.

### 3.2 APRENDIZAGEM EM PIAGET e VYGOTSKY

Ao explorarmos o termo aprendizagem, não podemos deixar de registrar a contribuição de dois estudiosos que influenciam sobremaneira as formas de pensar e fazer a educação no Brasil, atualmente, e que são referência no que se refere a essa temática: Jean Piaget e Lev Semenovich Vygotsky.

Jean Piaget (1896-1980) foi um cientista suíço que construiu uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança, a que chamou de epistemologia genética. Vem dele a idéia de que o aprendizado é construído pelo aluno e é sua teoria que inaugura a corrente construtivista. (JEAN PIAGET..., p.55).

De acordo com Macedo (s/d), considerar a aprendizagem numa perspectiva piagetiana implica ter em conta que Piaget escreveu sobre o desenvolvimento da criança e não sobre sua aprendizagem. Para o criador da epistemologia genética, o desenvolvimento seria uma aprendizagem no sentido lato e ele é o responsável pela formação dos conhecimentos.

A teoria piagetiana pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis. Neste sentido, ela indica a existência de quatro períodos ou estágios principais que cobrem seqüencialmente o desenvolvimento cognitivo: o sensório motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal. Todos os indivíduos evoluiriam obedecendo a essa seqüência invariante que compreende um maior grau de sofisticação na medida em que se avança na direção do último estágio.

Para Piaget o processo de desenvolvimento é independente dos processos conhecidos de aprendizagem e sem maturação suficiente não há desenvolvimento (PIAGET, 1973, apud SOUZA FILHO, 2008). De acordo com ele, o conhecimento não é imanente nem ao sujeito, nem tampouco aos objetos; é construído a partir da interação entre ambos. O eixo central, portanto, é a interação organismo-meio e essa interação acontece através de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo ao longo da vida.

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo bielo-russo cuja obra ressalta o papel da escola no desenvolvimento mental das crianças e é uma das mais estudadas pela pedagogia contemporânea (LEV VYGOTSKY..., p.58).

Zacharias (s/d) informa que ele “construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento”. Para ele, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. (VYGOTSKY, 1984, p.97, apud OLIVEIRA, 1995, p.56).

Oliveira (idem) esclarece que existe um percurso de desenvolvimento que, em parte, é definido pelo processo de maturação do organismo individual, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento. Essa concepção

liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. E essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas idéias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de **zona de desenvolvimento proximal** (Ibid., p.58, grifo da autora).

Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (1984, p.97, apud OLIVEIRA, 1995, p.60)

Depreende-se daí que o processo de ensino-aprendizado deve ter como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola. Como o aprendizado é o próprio objetivo do processo escolar, o professor tem o papel de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

O psicólogo bielorusso define o conhecimento na perspectiva de transformação. O sujeito é transformado através da interação com o meio social, ou seja, o social interfere sobre o individual. Sua visão sócio-construtivista do desenvolvimento tem ênfase no papel do ambiente social no desenvolvimento e na aprendizagem. É uma teoria que destaca as contribuições da cultura, da interação social e a dimensão histórica no desenvolvimento mental. “O desenvolvimento está, pois alicerçado sobre o plano das interações (BOCK, FURTADO E TEIXEIRA, 1999, p.109)”. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, num processo de relação interpessoal e intrapessoal. Desta forma o sujeito do conhecimento, para Vigotsky, não é apenas passivo, nem somente ativo; ele é interativo.

Nesta teoria postula-se ainda que: “aprendizagem e desenvolvimento são processos integrados” (MOREIRA, 1996, p. 71), de modo que, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento.

Segundo Oliveira (1995, p. 56), “é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural não ocorreriam”.

Ao nascer, a criança se integra à história e à cultura de seus antepassados próximos e distantes, que se caracterizam como peças importantes na construção de seu desenvolvimento. Ao longo desta construção estão presentes: as experiências, os hábitos, as atitudes, os valores e a própria linguagem daqueles que interagem com a criança em seu grupo familiar. Está ainda presente, nesta construção, a história e a cultura de outros indivíduos com quem a criança se relaciona e em outras instituições próximas como, por exemplo, a escola e/ou outros contextos sociais.

De acordo com Vygotsky, a capacidade intelectual do indivíduo não está somente naquilo que ele é capaz de realizar sozinho, mas na construção do conhecimento de forma coletiva e partilhada. Portanto, o nível de desenvolvimento mental de um aluno, não pode ser determinado apenas pelo que consegue produzir de forma independente; é necessário conhecer o que consegue realizar, muito embora ainda necessite do auxílio de outras pessoas para fazê-lo. Vygotsky mostra, através do conceito de zona de desenvolvimento proximal, o quanto a aprendizagem influencia o desenvolvimento.

Dessa maneira é lícito dizer que a aprendizagem é um processo social que se realiza por meio das possibilidades criadas pelas mediações do sujeito e dado no contexto sócio histórico que o rodeia.

Muito embora a aprendizagem que ocorre antes da chegada da criança à escola seja importante para seu desenvolvimento, Vygotsky atribui um valor significativo à aprendizagem escolar, visto ser a escola um ambiente socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade.

### 3.3 TAREFA DE CASA: DIFERENTES ENTENDIMENTOS

Ao buscarmos referencial teórico para a realização deste trabalho, observamos que a tarefa de casa (TC) ou dever de casa (no dizer de vários autores) ainda não é uma temática muito explorada. No entanto, “embora pouco estudado, ou problematizado, o dever de casa é uma prática cultural que há muito integra as relações família–escola e a divisão de trabalho educacional entre estas instituições”. (CARVALHO, p. 94).

Em sua abordagem histórica para melhor compreensão deste assunto, Carvalho (p.96-97) esclarece a procedência da tarefa de casa, descrevendo que

Nos primórdios da escolarização compulsória, as escolas que serviam às comunidades/ famílias rurais e urbano-industriais não enviavam trabalho escolar

para casa, porque então as crianças e jovens participavam do trabalho real por razões de sobrevivência. O dever de casa escolar surgiu como uma ocupação apropriada para os estudantes das classes médias (cuja reprodução estava associada ao sucesso acadêmico) e tornou-se parte do estilo de vida dos grupos sociais escolarizados e daqueles que valorizavam a escolarização como estratégia de mobilidade social ascendente.

Sobre a atualidade da tarefa de casa Nogueira (2002, p. 33) assegura ser

Uma realidade tanto nos países desenvolvidos como nos subdesenvolvidos. Que seja freqüente nos países subdesenvolvidos não é de se estranhar. Alguns educadores justificam a prática como consequência das precárias condições socioeconômicas. Para eles, a adoção da TC explica-se pelo fato de o tempo em que o aluno fica na escola ser muito pouco, e o currículo, extenso, sendo por isso necessário estender os estudos para a casa dos alunos.

Nesse caso, segundo a autora (p.34), a tarefa de casa seria “uma tentativa de suprir, ou ao menos minorar, as deficiências do sistema escolar”. Porém, ela observa que há também escolas de tempo integral que adotam a prática da tarefa de casa, tanto no Brasil como em outros países.

É comum escutarmos questionamentos sobre a necessidade dos deveres de casa. Para estas questões, Lopez (2002, p.139) afirma que “a resposta pode ser apenas uma: depende do que se pretende conseguir com eles”.

A respeito dos questionamentos, Nogueira (2002, p.17) se posiciona afirmando que a maioria dos estudiosos não se preocupa em tratar desta questão. “A regra é o silêncio, sobre objetivos, origens, finalidades, cuidados, metodologias ou procedimentos para avaliação de tal prática”.

A autora alega ainda que “questionar a TC é uma atitude educativa que só poderá enriquecê-la. O fato de ela ter suas origens na proposta tradicional não impede que venha a se adequar a novos tempos. A TC pode ser uma prática positiva, mas será preciso repensá-la a fundo” (NOGUEIRA, 2002, p. 46).

Para alguns educadores, a tarefa de casa se justifica em razão de seus objetivos tradicionais já determinados, ou seja, “de fixação, revisão, reforço e preparação para aulas e provas, na forma de leituras e exercícios”. (CARVALHO, p. 94).

No entanto, de acordo com Nogueira (2002, p. 36), “há educadores que, na prática, não concordam com a afirmativa de que o objetivo da TC é ‘fixar o que foi visto em aula’”. Com relação à intensidade da prática da TC, a autora ressalta que a “intensiva presença da TC se faz notar até a 5ª série [6ºano]”, diminuindo a partir da 6ª série [7ºano], devido ao acréscimo de outras atividades em que os alunos devem concentrar sua atenção, em função de

avaliações, como provas e trabalhos para a nota. Outra das prováveis explicações para diminuição diária e sistemática da tarefa de casa é o fato de que até a 4ª série [5ºano], na maioria das vezes, há apenas um professor para cada turma, ficando mais fácil a correção cotidiana dessas tarefas.

A respeito da participação da família, especialmente dos pais, na tarefa ou dever de casa, Fernandes (2011) afirma que, “as famílias precisam saber qual o papel delas: ajudar o filho a criar uma rotina de estudos e nunca realizar nada por ele”. Ela esclarece que “ao mesmo tempo em que é um elo entre a escola e a família, a lição de casa também pode representar um ponto de conflito entre as duas instâncias”, por causa das queixas e reclamações de ambas as instituições no que se refere à responsabilidade própria de cada uma.

Nesse contexto, a autora lista algumas sugestões para que os educadores escolares, já nas primeiras reuniões do ano, conversem com os pais no sentido do que se evitar e do que fazer, para que estes problemas sejam amenizados.

Ela sugere que os pais não interfiram na lição, fazendo correções ou as próprias atividades pelos filhos. Eles devem ficar cientes de “que um dos objetivos da atividade é promover a autonomia do aluno e que, portanto, é ele quem tem de fazê-la”. Também, se deve evitar acusar as famílias de falha no acompanhamento da vida escolar dos filhos, sem saber em que situação vivem. Assim, segundo a autora, deve-se sondar “quais são as condições de vida e o nível sociocultural das famílias para avaliar o tipo de acompanhamento escolar que elas podem proporcionar aos filhos”.

Outra sugestão da autora é que a escola deve evitar é “culpar o aluno por não ter feito uma tarefa que exija a consulta a livros e à internet se ele não possui esses recursos em casa”. Para Fernandes, o que se deve fazer é averiguar as reais possibilidades da família obter o material necessário ou acompanhar os filhos a “bibliotecas ou telecentros”, quando a tarefa abranger pesquisas. Considerar ainda, que nem sempre há pessoas em casa com disponibilidade de tempo para esse fim. Evitar, também, criticar a família quando a tarefa não for entregue. Para a autora, o correto é orientar os pais para que o aluno informe ao professor na aula seguinte se não conseguiu fazer o trabalho, “e que a dificuldade não é motivo para castigos e punições - que não contribuem para a aprendizagem”.

Por fim, Fernandes recomenda, que os professores não devem “cobrar dos pais uma ação mais efetiva deles para que a criança aprenda”, mas, assegurar que a aprendizagem dos alunos ocorra na escola, que é responsável por isso. Mesmo que os pais tenham conhecimento sobre o conteúdo da tarefa, possivelmente eles não possuem conhecimento pedagógico. A tarefa de ensinar é do professor.

Sobre a participação da família na tarefa de casa dos filhos, Carvalho (p. 101) declara que:

Os discursos a favor do dever de casa englobam duas concepções e possibilidades: atividades de aprendizagem em casa, intencionalmente envolvendo os pais e atividades que os estudantes podem desempenhar independentemente. Porém, as mães sabem que a construção da independência é um processo gradual e que a maioria dos estudantes não consegue dar conta do dever de casa sem ajuda. Enfim, as condições mencionadas apontam para um modelo de família particular, que conta com um adulto (geralmente a mãe) com tempo livre, conhecimento e uma disposição especial para educar. Há uma continuidade entre a feminização do magistério e a educação doméstica, e o dever de casa tem dependido da doação do tempo (trabalho gratuito) das mães, sobrecarregando aquelas que exercem trabalho remunerado fora de casa.

Ela afirma, ainda, que “há três condições necessárias aos pais para realmente acompanharem o dever de casa: tempo livre, conhecimento sobre as matérias escolares e pedagogia, e vontade e gosto”. A falta dessas condições pode ser interpretada sob “o apelo moral do discurso do sucesso *versus* fracasso escolar relacionados ao apoio ou negligência dos pais”.

Na conclusão de seu trabalho sobre o dever de casa, Carvalho (2011, p.103) atribui o “nó da parceria família-escola” como sendo uma questão essencialmente política, afirmando que:

Se fosse valorizado ou tivesse condições de ser implementado igualmente por todas as famílias, não necessitaria de regulação formal. Por isso, a política de intensificação do dever de casa pode ser interpretada como um caso de educação da família (de determinadas famílias) e de política cultural, ao submeter os valores educacionais da família à meta de eficácia escolar e aos conceitos prevalentes de sucesso individual. Se, por um lado, o dever de casa poderia ser visto como um incentivo à construção do *habitus* requerido pelo sucesso escolar e pela empregabilidade, por outro lado, como afirmam Kralovec & Buell (2000), é uma maneira de remodelar vidas para se adequarem aos requisitos do capitalismo corporativista.

Portanto, diante da opinião dos autores referidos na abordagem deste tema, observamos que a tarefa de casa, tendo objetivos bem definidos, pode beneficiar a aprendizagem dos alunos. E que a parceria entre família e escola pode igualmente ser fecunda na aprendizagem dos filhos/alunos, se cada uma das duas instituições compreender seu papel, buscando desempenhá-lo com a competência cabível a cada uma das partes.

## CAPÍTULO 4 - A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA TAREFA DE CASA

Nossas concepções e idéias sobre as pessoas, as coisas e o mundo podem ser representadas por meio de nossas falas, assim como dos nossos silêncios. É com base nas falas e silêncios de professores, seus alunos e familiares destes que pretendemos apresentar até que ponto acontece a participação da família nos estudos da criança em diferentes realidades, como a de uma escola municipal, de uma estadual e de uma particular.

Verificando se há participação da família na orientação da tarefa de casa, detectamos o seguinte nas entrevistas:

### 1. Da escola municipal

A professora diz que sua maior dificuldade na profissão é a *“falta de interesse tanto dos alunos como dos pais, pois estes não se envolvem com a vida escolar dos filhos”*. Ela afirma que passa tarefa de casa *“quase todos os dias”*, o que, no seu ponto de vista, serve como *“um incentivo para o compromisso com a escola, para torná-los [os alunos] mais responsáveis”*. Explica que *“nem todos”* os alunos costumam fazer as tarefas de casa, que, diante delas, reagem *“muitas vezes, com desinteresse, preguiça. Mas há alguns que gostam”*, e que *“poucos têm ajuda em casa, dos pais ou familiares”*.

Segundo Fernandes (2011), deve-se sondar *“quais são as condições de vida e o nível sociocultural das famílias para avaliar o tipo de acompanhamento escolar que elas podem proporcionar aos filhos”*. Fazemos uso dessa citação, porque, durante as visitas domiciliares para entrevistar as famílias, constatamos a situação de miséria em que elas vivem, residindo em casas improvisadas, construídas com os mais diversos materiais encontrados na rua (papelão, plásticos, pedaços de madeiras etc.).

Quanto aos alunos, dos 21 foram entrevistados 19, e quanto aos responsáveis por estes alunos, foram entrevistados 17.

No que se refere ao fato de a professora passar ou não tarefa de casa e com o auxílio de quem os alunos a fazem, apresentamos as respostas no quadro a seguir:

A professora passa tarefa de casa?		Quem ajuda nas tarefas de casa?	
Aluno/a	Responsável	Aluno/a	Responsável
<b>A1- Não.</b>	<i>É muito difícil...Só algum trabalho. Mas tarefa do dia a dia ela não passa não.</i>	Não respondeu.	<i>Quando ela faz trabalho, tem ajuda das meninas [colegas de classe].</i>
<b>A2 - Direto, não. Ela passa o exercício na sala. Quando não dá tempo fazer, a gente leva para casa.</b>	<i>Passa.</i>	<i>Faço sem ajuda.</i>	<i>Ela faz sozinha.</i>
<b>A3 - Mais ou menos</b>	<i>Acho que passa.</i>	<i>De vez em quando, minha mãe.</i>	<i>Ele faz sozinho.</i>
<b>A4 - Às vezes.</b>	<i>Acho que passa.</i>	<i>Ninguém me ajuda em casa não.</i>	<i>Ele faz sem ajuda... eu não sei ensinar.</i>
<b>A5 - Às vezes, porque a gente responde tudo aqui.</b>	<i>Passa sim.</i>	<i>Faço sem ajuda.</i>	<i>Ela faz sem ajuda.</i>
<b>A6- Não...às vezes.</b>	<i>Passa.</i>	<i>Faço sem ajuda.</i>	<i>Ela faz sem ajuda.</i>
<b>A7- Tem dia que ela passa, tem dia que não passa.</b>	<i>Não foi entrevistado/a.</i>	<i>Faço sem ajuda.</i>	-
<b>A8- Passa.</b>	<i>Sim.</i>	<i>Minha irmã mais velha...não sei dizer não.</i>	<i>Às vezes ela faz com minha ajuda ou da irmã dela.</i>
<b>A9- Passa.</b>	<i>Passa.</i>	<i>Faço sem ajuda.</i>	<i>Sou eu, porque sou a mãe e tenho mais competência.</i>
<b>A10- Passa.</b>	<i>Não foi entrevistado.</i>	<i>Meu pai, de vez em quando, porque eu moro com ele.</i>	-
<b>A11- Passa.</b>	<i>Sim.</i>	<i>Faço sem ajuda.</i>	<i>Ele faz sem ajuda.</i>
<b>A12- Passa.</b>	<i>Passa.</i>	<i>Faço sem ajuda.</i>	<i>Ele faz sem ajuda.</i>
<b>A13- Passa.</b>	<i>Passa.</i>	<i>Minha mãe, ...minha irmã</i>	<i>A irmã, porque é a que mais convive dentro de casa. Às vezes, faz só.</i>
<b>A14- Passa.</b>	<i>Passa.</i>	<i>Faço sem ajuda.</i>	<i>Ela faz sem ajuda.</i>
<b>A15- Passa.</b>	<i>Passa sim.</i>	<i>Meu irmão, porque ele só fica em casa.</i>	<i>Às vezes ela faz só e às vezes o irmão ensina, porque ele tem mais tempo.</i>
<b>A16- Sim.</b>	<i>Ele nunca traz. Eu não sei se é porque ele não faz ou porque ela não passa.</i>	<i>Meu primo ... sei não.</i>	Não respondeu.
<b>A17- Passa.</b>	<i>Passa não. Passa lá [na escola],... porque em casa ele não faz de jeito nenhum. Eu pedi que ela não passasse porque é trabalho perdido.</i>	<i>Minha irmã, porque ela faz o 6º e eu o 5º. Ela sabe mais.</i>	Não respondeu.
<b>A18- Passa.</b>	<i>Passa.</i>	<i>Faço sem ajuda.</i>	<i>Ela faz sem ajuda.</i>
<b>A19- Passa.</b>	<i>Passa.</i>	<i>Faço sem ajuda.</i>	<i>Ela faz sozinha.</i>

A respeito do silêncio das mães de A16 e A17 quanto a quem os orienta nas tarefas de casa, podemos inferir a sua ausência nesses momentos com base nas respostas que elas deram quando lhes foi perguntado se a professora passa tarefa de casa.

## 2. Da escola estadual

Apresentando várias dificuldades que enfrenta na profissão, a professora diz que a primeira delas *“é a falta de estrutura familiar e, em decorrência disso, a falta de acompanhamento”*. E completa a resposta com um desabafo: *“Há quatro dias que cobro”*.

Quanto a passar tarefa de casa, afirma: *“Normalmente, todos os dias. Só não em dias ... assim ... que tem jogos. Embora que às vezes venham, às vezes não venham [feitas] ... mas eu sempre passo”*.

A seu ver, a tarefa de casa *“é um complemento ...é uma revisão para que o aluno possa reviver as atividades”*. Esse modo de pensar sobre a tarefa de casa se justifica em razão de seus objetivos tradicionais já determinados, ou seja, *“de fixação, revisão, reforço e preparação para aulas e provas, na forma de leituras e exercícios”*. (CARVALHO, p.94).

Porém, lamenta: *“A minoria faz ... mas, a maioria ... é preciso estar cobrando, cobrando, cobrando. Só uns 4 ou 5 têm aquele compromisso”*. Lastima, ainda, que os alunos *“não correspondem muito”* diante delas, e que *“agem com o mesmo desinteresse das tarefas de classe: não questionam, não perguntam, não tiram dúvidas. Não sabem nem que têm dúvidas. Eles não param para fazer nada. Fazem tudo assim ... a toque de caixa”*.

Quanto à ajuda nas tarefas de casa, ela repete enfaticamente: *“A maioria não tem. A maioria não tem.”*

Todos os 24 alunos foram entrevistados. Quanto aos responsáveis por eles, foram entrevistados 21.

No que se refere ao fato de a professora passar ou não tarefa de casa, 23 alunos afirmaram que ela passa. Um destes chegou a enfatizar: *“Ela passa, e muito!”* Apenas uma aluna respondeu de modo diferente: *“Às vezes”*. Os 21 responsáveis responderam afirmativamente.

Quanto a quem ajuda os alunos a fazer as tarefas, as respostas da maioria dos alunos coincidem com as dos responsáveis por eles:

- 16 alunos responderam que fazem a tarefa de casa sem ajuda. Destes, 05 argumentaram:
  - *“Faço sozinho. Com ajuda eu acho que a pessoa erra mais. É melhor sozinho, porque a pessoa tem mais consciência de pensar.”*
  - *“Faço sem ajuda. Minha mãe não sabe de nada. Eu sei mais do que ela.”*
  - *“Faço sem ajuda, porque não gosto que ninguém me ajude.”*
  - *“Faço sem ajuda. Só na de Matemática minha irmã Andréa ajuda, porque ela é a única que fica em casa, ... e ela sabe.”*

- *Faço sem ajuda. Só quando não sei, aí eu pergunto, mas ...quem me ajuda ... eu acho que ... assim ... meu pai. Além dele querer que eu faça, ele ainda fica gritando pra mim (sic) fazer rápido. Eu tenho que saber a resposta.*”

Vemos nessas falas uma possibilidade de que essas crianças tenham vivido experiências negativas quanto a orientação de tarefas de casa. Neste sentido, Fernandes recomenda que os professores não devem “cobrar dos pais uma ação mais efetiva deles para que a criança aprenda”, mas, assegurar que a aprendizagem dos alunos ocorra na escola, que é responsável por isso. Mesmo que os pais tenham conhecimento sobre o conteúdo da tarefa, possivelmente eles não possuem conhecimento pedagógico. A tarefa de ensinar é do professor.

Dos responsáveis pelos 16 alunos, 11 corroboraram as respostas deles. Dos demais, uma mãe explicou: *“Geralmente sem ajuda. Só quando é mais difícil, me pede ajuda.”* Outra desabafou: *“Às vezes eu dou uma ajuda. Quando eu sei. Sou só eu e ela em casa. Ela sofreu muito com a saída do pai, de casa. Era muito apegada a ele.”* Outra foi bem sincera: *“Não gosto muito de ajudar não. Eu não tenho paciência.”*

- 05 alunos disseram que fazem a tarefa de casa com ajuda e as mães de todos confirmaram.
- 03 alunas apresentaram um meio termo em suas respostas:
  - *“Mais ou menos. Tem dia que faço com ajuda, tem dia que não,”*
  - *“Tem vez que é com ajuda, mas tem vez que eu faço só.”*
  - *“Ajuda, só em Matemática.”*

Estas respostas também foram confirmadas pelas mães.

Da escola particular:

Uma professora diz que sua maior dificuldade na profissão é *“quando é pra fechar um bimestre, por causa da sobrecarga”*. Ela declara que não passa tarefa de casa todos os dias. Em suas palavras: *“Não. Geralmente na turma do 5º, não”*. No entanto, percebemos certa contradição quando ela explica para que serve a tarefa de casa: *“Pra verificar se houve realmente aprendizagem”*. Logo em seguida ela revela que os alunos gostam de tarefa de casa, mas *“nem sempre costumam fazer porque eles não tinham esta responsabilidade”*, e que em casa eles não têm ajuda. Quanto a este aspecto, ela afirma: *“O 5º ano, sempre é eles mesmo que faz.(sic)”*

A outra professora diz que sua maior dificuldade na profissão é a *“questão do comportamento dos alunos”*. Ela afirma que passa tarefa de casa todos os dias, o que, no seu ponto de vista, serve como *“reforço”*. Explica que *“sempre tem alguns - dois ou três - que*

não fazem”, que “alguns, os pais ajudam, outros já sabem fazer sozinhos” e que, diante das tarefas, “reclamam, se a outra professora já tiver passado outra atividade antes.”

Esta última fala da professora nos faz pensar que não há um planejamento de aulas conjunto, pois ela deixa evidente que desconhece a proposta de trabalho da colega. Entendemos que professores que atuam numa mesma turma dos anos iniciais do ensino fundamental deveriam, pelo menos, tomar conhecimento do trabalho do outro quando não puderem planejar coletivamente.

O professor, referindo-se à sua maior dificuldade na profissão, diz: “Quando não tenho apoio dos pais”. Indagado se passa tarefa de casa e para que ela serve, responde: “Passo, com certeza. Serve para assimilar melhor o conteúdo dado em sala de aula”. Quanto à reação dos alunos diante dessa tarefa, ele declara: “Alguns gostam e outros não gostam”. Afirma que os alunos costumam fazer a tarefa de casa, “porém, a família nem sempre participa, e isto é fundamental”. E completa: “Alguns têm ajuda: 50% sim, e 50% não”.

Quanto à participação dos pais na tarefa de casa, Fernandes (2011), sugere que não interfiram na lição, fazendo correções ou as próprias atividades pelos filhos. Eles devem ficar cientes de “que um dos objetivos da atividade é promover a autonomia do aluno e que, portanto, é ele quem tem de fazê-la”.

Foram entrevistados todos os 18 alunos e os responsáveis por eles.

No que se refere ao fato de os professores passarem ou não tarefa de casa, todos os alunos responderam afirmativamente e três deles deram destaque à quantidade:

- “Muita.”
- “Passam, e muita. Principalmente fulana.”
- “Sim. Bastante.”

Quanto aos responsáveis por esses alunos, todos afirmaram que os professores passam tarefa de casa e, como as crianças, três também aludiram à quantidade:

- “Passam, e muito.”
- “Passam demais.”
- “Passam muita.”

Dois dos responsáveis se referiram à frequência com que os professores passam tarefa de casa:

- “Passam todo dia.”
- “Não regularmente, ... alternadamente.”

Quanto a quem ajuda os alunos a fazer as tarefas, apresentamos as respostas no quadro abaixo:

Quem ajuda nas tarefas de casa?	
Aluno/a	Responsável
A1 - Minha mãe.	A irmã.
A2 - A professora de reforço.	É a professora que ela tem aula de reforço.
A3 - A de Matemática eu faço com ajuda de mãinha e as outras eu faço só.	Sou eu (mãe).
A4 - Mamãe.	Sou eu (mãe).
A5 - Minha mãe. Às vezes eu faço só.	Faz só.
A6 - Faço sem ajuda. Às vezes com ajuda da minha prima.	Quando não está sabendo muito, me pergunta, ou então às meninas (primas).
A7 - De vez em quando é minha vó ... de vez em quando é minha tia, porque só tem elas. Minha mãe foi pra Minas Gerais.	A tia dele. Às vezes até apanha pra fazer. Ele é preguiçoso para estudar.
A8 - A professora de reforço.	A professora de reforço. Às vezes ele faz só ou com os irmãos.
A9 - Minha mãe. Ela é professora ... às vezes não dá nem tempo de perguntar, porque é uma correria.	Se for tarefa de casa, eu (mãe). Se for prova é a avó. Por motivo de tempo.
A10 - Às vezes, quando é de Matemática, eu peço ajuda à minha mãe ou ao meu pai.	Tem coisa ... quando ela sabe, ela faz só e me pede para olhar. Às vezes o pai olha.
A11 - Minha mãe, quando é difícil.	Ele realiza sozinho, na maioria das vezes. Mas, quando tem dívida, eu ou a irmã ensina.
A12 - Minha mãe.	Sou eu (mãe), em Matemática, por exemplo. Mas as teóricas realiza sozinho.
A13 - Faço sozinho.	Ele faz sem ajuda.
A14 - A maioria eu faço sem ajuda. Mas, quando tenho alguma dívida, pergunto a mãinha. Eu escuto as explicações (na sala de aula). As professoras explicam bem. É raro eu perguntar a mãinha. Ela sempre olha minhas tarefas e está sempre certa. (sic)	Hoje ela faz só. Só quando ela tem alguma dívida, ela me pergunta.
A15 - Faço sem ajuda.	Na maioria das vezes, faz sem ajuda. Só quando não entende, espera por mim ou pergunta aos irmãos mais velhos.
A16 - Faço sem ajuda.	No início, eu ajudava, mas depois ela começou a fazer só, a tomar a iniciativa.
A17 - Faço sem ajuda.	Do 4º para o 5º ano, eu deixei ele sozinho.
A18 - Faço sem ajuda.	A professora de reforço, porque eu (avó) só fiz o primário e a mãe dele só chega à noite. Então, foi preciso, mesmo sem poder, botar ele no reforço.

Chamou-nos a atenção a resposta da pessoa responsável por A7, quando diz que chega a usar castigo físico para que ele faça a tarefa de casa. Para Fernandes (2011), o correto é orientar os pais para que o aluno informe ao professor na aula seguinte se não conseguiu fazer o trabalho, “e que a dificuldade não é motivo para castigos e punições - que não contribuem para a aprendizagem”.

Com relação ao fato de pais ou responsáveis irem à escola para inteirar-se sobre o desempenho dos filhos, verificamos o seguinte:

Na escola municipal, a professora afirmou que *“poucos fazem isto”*.

Quanto aos pais ou responsáveis, dos 17 entrevistados, 10 declararam que vão às reuniões e alguns até deram explicações:

- *“É melhor para ver os acontecimentos...o que tá acontecendo entre aluno e professor. Porque, às vezes, o aluno diz uma coisa e o professor diz outra. Até quando não tem reunião eu vou lá saber. E os nossos encontros no meio da rua também”*.
- *“Quando não vou, peço para minha menina ir por mim, porque a escola manda chamar”*.
- *“Acho importante ficar sabendo. Eu vivo na escola”*.
- *“Eu acho muito importante”*.
- *“Eu gosto sempre de estar presente”*.
- *“Participo para saber do comportamento dele...o que está acontecendo na escola”*.

Os demais disseram que só vão às vezes, quando dá tempo.

Na escola estadual, a resposta da professora foi no mesmo sentido da que foi apresentada pela professora de rede municipal, e assim ela se expressou: *“A maioria não. Somente aqueles que vêm deixar os filhos ou que sempre procuram”*.

Quanto aos pais ou responsáveis, 17 disseram que participam das reuniões, dois informaram que vão quando é possível, e dois contaram que às vezes participam. Dentre os primeiros, dois falaram com ênfase:

- *“Eu sempre venho às reuniões. Eu nunca falto. Só quando não dá mesmo”*.
- *“Com certeza. Pra ficar sabendo o que está acontecendo na vida da aluna...o comportamento...”*.

Na escola particular, uma professora se pronunciou em tom de denúncia: *“Nem sempre. Geralmente, os que mais precisam não vêm”*. Contraditoriamente, a outra professora afirmou simplesmente: *“Procuram”*. Já o professor disse que *“50% sim, 50% não”*.

Ouvindo os pais ou responsáveis, verificamos que 11 dizem que participam das reuniões, dos quais 09 demonstram valorizá-las. Em suas palavras:

- *“Sim. Porque sempre tem debate sobre o que acontece com os alunos e que, às vezes, a gente nem sabe”*.

- *“Todas as reuniões. Nunca perco. Porque acho muito importante os pais estarem envolvidos na escola”.*
- *“Sempre participo. Quando o horário não dá, eu procuro saber o assunto, porque me interessa em saber o acompanhamento”.*
- *Participo. É lá onde a gente tem informação sobre o comportamento do nosso filho. Vê o acompanhamento... Às vezes, os pais dão tudo para os filhos mas, na realidade, eles querem atenção”.*
- *Todas. Porque eu acho que a gente tem que ficar sabendo o que acontece na vida dos filhos. A escola é muito boa. A psicóloga participa das reuniões”.*
- *Sim, todas. O principal motivo é para estar em contato com a equipe e com os informes”.*
- *Sim. É importante a participação da família na escola”.*
- *Sim. Porque a gente sabe o que ele está fazendo na escola e a gente fala o que está faltando para ele”.*
- *Participo. Vou saber o comportamento, se as atividades estão em dia. Foi aí que descobri que ela não estava fazendo as tarefas”.*

Quanto aos demais, 02 disseram que não participam, 02 falaram que vão muito pouco e um disse que raramente participa. Quatro alegaram falta de tempo e um assumiu que não gosta de reuniões, mesmo sabendo da importância delas.

Diante do exposto, vemos que, do ponto de vista dos professores dos três sistemas de ensino, a participação da família nos estudos da criança está longe de ser considerada satisfatória, uma vez que, dos cinco entrevistados, uma professora afirma que os alunos não têm ajuda dos pais nas tarefas; duas dizem que a maioria dos alunos não recebe assistência; um professor alega que, mesmo sendo fundamental a participação, apenas a metade dos alunos recebe auxílio da família nas tarefas; e apenas uma professora se referiu à pouca necessidade de ajuda por parte de seus alunos.

Referindo-se ao fato de pais ou responsáveis irem à escola para inteirar-se sobre o desempenho dos filhos, o posicionamento desses professores não é muito diferente, já que duas professoras dizem que a maioria deles não procura a escola; uma declara que os que mais precisam não procuram; um professor afirma que só a metade procura; e somente uma professora disse que eles procuram.

Neste sentido, Polato (2011) comenta: “se a escola e a família são os principais responsáveis pela Educação, era de esperar uma parceria azeitada. O que se vê, no entanto, é

uma relação tensa. Uma das grandes queixas é a falta de envolvimento dos pais na vida escolar”.

Confirmando e complementando o raciocínio de Polato, Lopez (2002, p.75) esclarece que “o fato é que não é fácil definir o papel que cabe aos pais na escola e no conjunto do sistema educacional, porque não é fácil distinguir os temas que lhes são próprios daqueles em que o papel deveria ser complementar”.

Do ponto de vista das famílias, no que se refere à orientação da tarefa de casa, vemos que as dos alunos das escolas municipal e estadual quase confirmaram o que disseram as professoras, uma vez que, em seus depoimentos, ficou claro que a maior parte não ajuda os filhos na tarefa.

Quanto às famílias dos alunos da escola particular, os seus discursos não condizem com os dos professores, já que deixam evidente que a maior parte dos alunos é assistida nas suas tarefas.

Em relação ao fato de ir à escola para inteirar-se sobre o desempenho dos filhos, o posicionamento das famílias contradiz o de quatro professores e se alinha ao de uma professora, pois, a grande maioria afirma que vai às reuniões ou procura a escola para tal finalidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tratamos da participação da família nos estudos da criança. A metodologia para abordar essa temática proporcionou a apresentação do dito e do silenciado, e nos permitiu fazer algumas considerações sobre a questão.

Em linhas gerais, observamos na fala dos professores dos três sistemas de ensino, que a participação da família nos estudos da criança está longe de ser considerada satisfatória, já que, dos cinco entrevistados, três afirmam que a maior parte das famílias não dá assistência aos alunos em suas tarefas de casa, um diz que a metade é assistida, e apenas uma professora se refere ao fato de a maioria de seus alunos não precisar de acompanhamento nas tarefas. Neste aspecto, percebemos que, nas falas, como nos silêncios, de familiares dos alunos das escolas públicas esse dado se confirma, quando a maioria assume que não assiste os filhos em suas atividades de casa. Verificamos que não acontece o mesmo com relação aos familiares dos alunos da escola particular, já que suas falas remetem ao seu cuidado para que os filhos sejam assistidos nas tarefas de casa, chegando a contratar uma professora para desempenhar essa função quando não podem assumi-la, seja por falta de tempo, seja por despreparo para tal empreitada.

Com relação ao fato de pais ou responsáveis irem à escola para inteirar-se sobre o desempenho dos filhos, o posicionamento dos professores não é muito diferente, já que duas professoras dizem que a maioria deles não procura a escola; uma declara que os que mais precisam não procuram; um professor afirma que só a metade procura; e somente uma professora disse que eles procuram.

A esse respeito, o posicionamento das famílias contradiz o de quatro professores e se alinha ao de uma professora, pois, a grande maioria afirma que vai às reuniões ou procura a escola para tal finalidade.

Levando em conta o universo da nossa pesquisa que, sabemos, se assemelha a muitos outros, ressaltamos a diferença entre escola da rede privada e escolas da rede pública no que diz respeito à participação da família nos estudos da criança. Constatamos que a criança que estuda na rede privada tem mais assistência da família do que a que estuda na rede pública, levando-nos a considerar a influência da situação socioeconômica e do grau de instrução dos pais.

Estabelecendo a relação teoria-prática, ou seja, associando nossos estudos ao que vivenciamos durante o período de coleta de dados nas escolas que serviram de campo de pesquisa, vemos a necessidade de uma mudança de postura de professores e de pais ou

responsáveis pelas crianças em relação à tarefa de casa. É preciso que família e escola percebam a importância de uma parceria e da definição do papel de cada uma das instituições, no intuito de contribuir no processo de aprendizagem das crianças. Trata-se, enfim, de uma cumplicidade entre família e escola pelo bem dessas crianças e, sendo a escola o lugar da sistematização do trabalho para o seu desenvolvimento cognitivo, a participação dos pais deve ser considerada no próprio planejamento das tarefas, de modo que a eles não seja cobrado o desempenho de uma função que é própria da escola.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2006.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1981.
- AZEVEDO, F. et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife, PE: Massangana, 2010.
- BALTAZAR, J. A. et al. **Família e escola: um espaço interativo e de conflitos**. São Paulo, SP: Arte & Ciência, 2006.
- BARROS, M. L. de; HEIBORN, M. L.; PEIXOTO, C. E. Família geração e cultura *in*: **Família e gerações**. Myrian Lins de Barros (org.). Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2006.
- BEAUNE, C.. Escola, a escada para a ascensão social. **Revista história viva**. Duetto, São Paulo: Ano I, Nº. V, pp. 48 e 49, Março, 2004.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo, SP: Saraiva, 1999.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lex: Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB)**, Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei Nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971. **Lex: Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB)**, Brasília, 1996.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SE 1997.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lourencini. São Paulo, SP: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia e desenvolvimento humano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CARVALHO FILHO, J. B. de. **Marcas de família: travessias no tempo**. 1 ed. Fortaleza, CE: Annablume, 2000.
- CARVALHO, M. E. **Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola**  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a08.pdf>>. Acesso 01/11/11.

CARNEIRO, F. T.; PONCIANO, E. L.T.; MAGALHÃES, A. S. Família e casal: da tradição à modernidade. *In*: Ceneide Maria de Oliveira Cerveny. (Org.). **Família em movimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

COIMBRA, C. M. B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 9, n. 3, 1989. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141498931989000300006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498931989000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 28 jul. 2011.

COULANGES, F. de. **A cidade antiga**. Tradução Frederico Ozanam Pessoa de Barros. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CUNHA, M. V. da. A desqualificação da família para educar. **Cad. de pesquisa**, n. 102, p. 46-64, nov. 1997.

DUARTE, L. F. D. Horizontes do indivíduo e da ética no crepúsculo da família *in*: **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo, SP: Loyola, 1995.

ENGELS, F. **A origem da família da propriedade privada e do estado**. Tradução Leandro Konder. Trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização brasileira, 1984.

FERNANDES, E. **Lição de casa: quatro etapas fundamentais**. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/hora-estudar-sozinho-ver-aprendeu-636176.shtml>>.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0**. 3 ed. Positivo, 2004.

FUJITA, L. **Qual foi a primeira escola?** Disponível em [http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/cultura/conteudo\\_289910.shtml](http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/cultura/conteudo_289910.shtml)> Acesso em 29/07/2011.

GADOTTI, M. **Educação brasileira contemporânea: desafios do Ensino Básico** <[http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0002/Educ\\_Brasileira\\_Contemporanea\\_1997.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0002/Educ_Brasileira_Contemporanea_1997.pdf)> Acesso em 31/07/2011.

GOMES, A. L. L. V.; PEREIRA, M. G. L. (orgs.). **Psicologia da aprendizagem**. Ceará: UVA, 1999.

JEAN PIAGET: o biólogo que pôs o aprendizado no microscópio. **Nova Escola – grandes pensadores**. São Paulo: Abril. Edição Especial.

JOSÉ FILHO, Pe. M. **A família como espaço privilegiado da cidadania**. UNESP-FHDSS, Franca, SP: 2002.

- KOHL, M. de O. **Vygostky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 2. ed. São Paulo, SP: Scipione, 1995.
- KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 3 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.
- LEV VYGOTSKY: o teórico do ensino como processo social. **Nova Escola** – grandes pensadores. São Paulo: Abril. Edição Especial.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPEZ, J. S. **Educação na família e na escola**: como é, como se faz. São Paulo, SP: Loyola, 2002.
- MACEDO, L. de. **A perspectiva de Jean Piaget**. Disponível em <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_02\\_p047-051\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p047-051_c.pdf)> Acesso em: 28 out. 2011.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados**. 2.ed. São Paulo, SP: Atlas, 1990.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MOREIRA, P. R. **Psicologia da educação**: interação e identidade. 2 ed. São Paulo, SP: FTD, 1996.
- NOGUEIRA, J. M. de O. A instituição da família em a cidade antiga *in*: **Fundamentos de historia do direito**. Antonio Carlos wolkmer (org.). 4. ed. Belo Horizonte, MG: Del Rey, 2008.
- NOGUEIRA, M. G. **Tarefa de Casa – uma violência consentida?** São Paulo: Loyola, 2002.
- NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- PERNOUD, R. **Luz sobre a idade média**. Tradução de António Manuel de Almeida Gonçalves. Mem Martins: Publicações Europa-América, [s.d.]. 1997.
- POLATO, A. **Sem culpar o outro**. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/culpar-outro497466.shtml>>. Acesso em 03/11/2011.
- RATTI, A.; PEREIRA, M. T. F.; CENTA, M. de L. **A relevância da cultura no cuidado com as famílias**. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/refased/article/viewFile/8054/5676>>. Acesso em 29/03/2011.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

SARTI, C. A. Família e individualidade: um problema moderno *in*: Maria do Carmo Brant de Carvalho (org.). **Família contemporânea em debate** 4. ed. Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia; teorias da educação, curvaturas da vara, onze teses sobre a educação política**. Coleção polêmicas do nosso tempo vol. 5. 40 ed. Campinas, SP: autores associados, 2008.

SIMIONATO, M. A. W. e OLIVEIRA, R. G. **Funções e transformações da família ao longo da história**. Disponível em <<http://www.abpp.com.br/abppprnorte/pdf/a07Simionato03.pdf>> Acesso em 24/03/2011.

SOUZA FILHO, M. L. de. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan./abr. 2008. Disponível em < [www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?) > Acesso em: 28 out. 2011.

SZYMANZKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2007.

WERLE M. Fontes e historiografia educacional brasileira: contribuição para o debate a partir da produção de conhecimento em história da educação catarinense relativa ao século XIX. *In*: José Claudinei Lombardi, e Maria Isabel Moura Nascimento, (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da Educação**. Campina, SP: Autores Associados: HISTEDBR; 2004.

ZACHARIAS, V. L. C. **Vygotsky e a Educação**. Disponível em <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>> Acesso em: 28 out. 2011.