



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

SABRINA PEREIRA VIEIRA

**ACOMPANHAMENTO FAMILIAR NAS ATIVIDADES ESCOLARES DAS
CRIANÇAS: PROBLEMÁTICAS E DESAFIOS**

**CAMPINA GRANDE – PB
2021**

SABRINA PEREIRA VIEIRA

**ACOMPANHAMENTO FAMILIAR NAS ATIVIDADES ESCOLARES DAS
CRIANÇAS: PROBLEMÁTICAS E DESAFIOS**

Artigo apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduação em Pedagogia.

Orientadora Profa. Me. Ruth B. de Araújo Ribeiro.

CAMPINA GRANDE - PB

2021

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

V658a Vieira, Sabrina Pereira.

Acompanhamento familiar nas atividades escolares das crianças [manuscrito] : problemáticas e desafios / Sabrina Pereira Vieira. - 2021.

29 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2021.

"Orientação : Profa. Ma. Ruth B. de Araújo Ribeiro , Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Ensino fundamental. 2. Relação família-escola. 3. Tarefa escolar. 4. Aprendizagem. I. Título

21. ed. CDD 372

SABRINA PEREIRA VIEIRA

ACOMPANHAMENTO FAMILIAR NAS ATIVIDADES ESCOLARES DAS CRIANÇAS: PROBLEMÁTICAS E DESAFIOS.

Artigo apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduação em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 29/04/2021

BANCA EXAMINADORA

Ruth B. Araújo Ribeiro

Profa. Me. Ruth B. de Araújo Ribeiro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Diana Sampaio Araújo

Profa. Dra. Diana Sampaio de Araújo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Livânia Beltrão Tavares

Profa. Dra. Livânia Beltrão Tavares
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Instituição de trabalho.....	15
Gráfico 2 - Tipo de instituição em que os filhos estudam.	22
Gráfico 3 - Grau de escolaridade dos pais/responsáveis.	22

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA JUNTO À FAMÍLIA.....	7
2.1 O surgimento dos grupos escolares	9
<i>2.1.1 Anos noventa – o construtivismo e a educação da criança: um novo olhar para a atividade de casa</i>	11
<i>2.1.2. O dever de casa e suas implicações na relação família e escola</i>	12
3 METODOLOGIA E SUJEITOS DA PESQUISA.....	14
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	15
5 CONCLUSÃO	26
REFERÊNCIAS.....	27

ACOMPANHAMENTO FAMILIAR NAS ATIVIDADES ESCOLARES DAS CRIANÇAS: PROBLEMÁTICAS E DESAFIOS

Sabrina Pereira Vieira*

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender como tem se estabelecido a relação da família e escola no que tange às tarefas escolares das crianças do Ensino Fundamental I, tendo em vista que a participação ativa da família na vida escolar de seus filhos é um fator de suma importância, uma vez que a educação, quando proporcionada em parceria entre as duas instituições (família e escola), pode orientar, de forma positiva, o desenvolvimento da aprendizagem da criança de maneira mais significativa. Para tanto, apoiamos-nos teoricamente em Kuhlmann (2005), Carvalho (2004), Piaget (2014), entre outros. Usamos como metodologia de pesquisa as abordagens qualitativa e quantitativa, tendo como suportes questionários e representações gráficas. Com esta pesquisa, concluímos que ainda há necessidade da interação entre família e escola no tocante às atividades de casa. Elas necessitam de uma maior abrangência da participação da família, pois acreditamos que uma educação de qualidade só será efetivada quando família e escola pensarem no bem comum: educação de qualidade para todos e uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Família. Escola. Tarefas escolares. Aprendizagem.

RESUMEN

El presente trabajo buscó comprender como se ha establecido la relación de la familia y escuela con respecto a las tareas escolares de niños de educación primaria, teniendo en cuenta que, la participación activa de la familia en la vida escolar de sus hijos es un factor de gran importancia, una vez que la educación, cuando es proporcionada en cooperación entre las dos instituciones (familia y escuela) puede guiar, de manera positiva, el desarrollo del aprendizaje de los niños de forma más significativa. Por esta razón, nos basamos teóricamente en Kuhlmann (2005), Carvalho (2004), Piaget (2014), entre otros. Usamos como metodología de la investigación los abordajes cualitativos y cuantitativos, teniendo como herramientas cuestionarios y representaciones gráficas. Con esta investigación, concluimos que todavía hay necesidad de la interacción entre familia y escuela en lo que se refiere a los deberes de casa. Ellos necesitan de una mayor participación de la familia, puesto que creemos que una educación de calidad solo será efectiva cuando la familia y la escuela piensen en el bien común: educación de calidad para todos y un aprendizaje significativo.

Palabras clave: Familia. Escuela. Tareas escolares. Aprendizaje.

* sabrinasilv@mail@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Quando pensamos acerca da educação da criança, compreendemos que o entendimento sobre educar caminhou junto ao sentimento de infância durante um longo processo civilizatório. O historiador Ariès (1960), por exemplo, apresenta, na obra *História Social da Criança e da família*, a evolução desse sentimento, o qual, no decorrer da civilidade, foi sendo ressignificado, trazendo para a contemporaneidade leis que asseguram à criança, ao adolescente e ao jovem o direito à educação.

Desse modo, a família, junto à sociedade/escola, busca meios para, da melhor forma possível, colaborar com o desenvolvimento da educação da criança. No entanto, embora esse debate venha acontecendo durante várias décadas, ainda nos dias atuais fatores como a aprendizagem da criança no espaço familiar, a exemplo das tarefas escolares em casa, sofrem, por parte de algumas famílias, conflitos e tensões quando se pensa na mediação realizada através dessas atividades.

Diante dessa problemática, lançamos mão de algumas hipóteses, a exemplo do baixo grau de escolaridade dos pais/responsáveis, a saída da família para o mercado de trabalho e uma sociedade em alto nível de estresse, o que pode afetar o processo de aprendizagem das crianças.

Desse modo, temos como objetivo geral compreender como tem se estabelecido a relação da família e escola junto às tarefas escolares das crianças do Ensino Fundamental I e, como objetivos específicos, pretendemos: i) perceber o desenvolvimento cognitivo das crianças que possuem ou não assistência dos pais/responsáveis nas atividades escolares dos seus filhos; ii) identificar se a escolaridade da família influencia na não mediação das atividades escolares; iii) compreender se existem diferenças nas mediações das famílias de crianças que estudam em escolas privadas e públicas e iv) comparar os resultados obtidos nos questionários.

Para tanto, buscaremos, através de questionário respondido por pais e professoras, respostas para as indagações aqui propostas. O método utilizado se deu através da pesquisa qualitativa e quantitativa. O primeiro tipo de abordagem nos permite entender, nas respostas dos participantes, sua subjetividade, podendo aparecer, em suas respostas, crenças, valores, atitudes e hábitos do cotidiano. Já no método quantitativo utiliza-se a quantificação de dados (números) obtidos por meio da pesquisa. Nesta abordagem, busca-se ser o mais objetivo possível na análise dos dados.

A escolha desta temática surgiu por perceber que, na minha infância, minha família apresentava dificuldades em me auxiliar nas tarefas de casa, uma vez que os meus familiares não possuíam grau de escolaridade para tal ação. Posteriormente, quando tive a oportunidade de participar dos estágios supervisionados propostos pelo curso de Pedagogia, percebi que muitas crianças das escolas públicas as quais estagiei também sofriam com tal problemática, ou seja, grande parte delas raramente traziam as atividades escolares enviadas para casa respondidas. Esses fatores me inquietaram e fizeram com que eu buscasse respostas para tais conflitos. Para encontrar respostas diante dessa problemática, buscamos nos apoiar em teóricos como Kuhlmann (2005), Carvalho (2004), Piaget (2014), entre outros.

Esperamos que o trabalho que aqui propomos sirva de apoio teórico para todos aqueles interessados em entender o processo relacional entre família e escola nas atividades escolares das crianças.

2 OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA JUNTO À FAMÍLIA

Para uma melhor compreensão acerca da relação família-escola-criança, é necessário que voltemos um pouco na história e percebamos como se deu o processo histórico da construção da infância, bem como da educação. De acordo com Cortez (2011), no que tange a este aspecto, podemos nos ater à evolução das relações das famílias com as crianças de algumas décadas atrás, a exemplo disso temos a Idade Média, conhecida como um longo período da história, a qual é datada desde o século V até o século XV. Neste período, a infância só era considerada até o momento em que criança mamava. Essa época se estendia desde os primeiros anos de vida até por volta dos seis/sete anos de idade. Após o desmame, a criança começaria a frequentar os mesmos ambientes que os adultos e já não era mais considerada como criança. De acordo com Kuhlmann (2005):

Aos sete anos marcava-se uma transformação na vida das crianças. Mudavam-se os trajes, diferenciavam-se os gêneros, atribuíam-se responsabilidades. Ampliavam-se as relações sociais, seja pela entrada no mundo do trabalho ou do estudo, muitas vezes com a saída de casa, seja pelo maior convívio com os grupos de pares, que irão rivalizar com a família nas influências sobre a socialização das crianças (KUHLMANN, 2005, p. 240).

Ainda de acordo com o autor supracitado, nesta época, a família/sociedade não tinha o sentimento de infância que conhecemos hoje, as famílias não desenvolviam afetividade por suas crianças, nem lhes dava os cuidados necessários desta fase da vida. As crianças costumavam brincar com jogos de adultos e participavam de festas noturnas adequadas somente para adultos, além da precariedade quanto aos cuidados em relação à saúde da criança, que eram vistas como adultos em miniatura, resultando, também, na falta de cuidados referentes à higiene e à alimentação.

Atualmente, temos um aporte de leis que regem a proteção à criança e ao adolescente, as quais deixam claro que muito evoluímos em relação ao conceito do que é ser criança, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). No artigo 2º, do ECA, afirma-se que: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Já o artigo 4º ainda assegura que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente).

Percebemos que, ao longo dos tempos, a compreensão do que é infância foi ressignificada de acordo com as necessidades civilizatórias de cada época. Ou seja, cada tempo trouxe sua contribuição para o âmbito da educação da criança. Houve um período, por exemplo, em que as crianças eram percebidas como autocêntricas e esse fato, no contexto do processo civilizatório foi sendo, ressignificado.

Outrossim, é o desabrochar do sentimento de infância que vem ocorrer já na Idade Moderna. Nessa perspectiva, de acordo com Ariès (1981, p.156, *apud* Cauvilla,

1999, p. 73), “o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia”. A criança, então, começa a ser vista pela sociedade não mais como um adulto em miniatura, mas, sim, como criança com suas necessidades singulares. Conforme Elias (2012, p. 469), as crianças “não são simplesmente adultos pequenos. Elas vão se tornando adultas, individualmente, por meio de um processo social civilizador que varia segundo o estado de desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização”.

Desse modo, é nesse período que a sociedade (elitizada) começa a despertar para importância da fase infantil e compreender que a criança é um ser social que tem necessidades específicas de acordo com sua faixa etária, são seres indefesos que precisam dos cuidados e afetos de um adulto para seu desenvolvimento pleno. Elias (2012) vai além quando diz:

Contudo, esse descobrimento das crianças, certamente, não se limita a um progresso do conhecimento sobre infância e da compreensão sobre elas. Trata-se de algo a mais, talvez, se pudéssemos denominar como uma necessidade que as crianças têm de viver a sua própria vida, uma maneira de viver, em muitos sentidos, distinta do mundo da vida dos adultos, apesar da sua interdependência com estes (ELIAS, 2012, p. 470).

Ademais, quando lançamos nosso olhar um pouco mais adiante na história, no período da Idade Moderna, sob contexto da então Revolução Industrial do século XVIII ao século XIX, pode-se fazer uma reflexão, primeiramente, a respeito do papel da mulher na sociedade, visto que, de acordo com Carvalho (2004), em tempos remotos, a mulher tinha sua função focada nos afazeres domésticos, bem como nos cuidados com os filhos, logo, com o advento da Revolução Industrial, como afirma Perosini (2017), a mulher passa a ter uma grande mudança neste papel social. Foi a partir de então que muitas mulheres das camadas pobres da sociedade iniciaram o trabalho fora do lar, o que possibilitou a elas a oportunidade de começar a caminhar, a pequenos passos, a estrada da autonomia e da liberdade (o que não ofusca o fato de que o trabalho em questão era insalubre e desigual em relação ao gênero masculino). Não diferente da mulher, muitas crianças também foram levadas às fábricas para lá serem exploradas no trabalho infantil.

Baseando-se na história, sabemos que com o passar dos anos, a indústria se deu conta da necessidade de oferecer estudo a grande massa de trabalhadores, o verdadeiro intuito era qualificar a mão-de-obra que lhes tinham à disposição. Assim, acreditamos que, conseqüentemente, a indústria iria, mais uma vez, se beneficiar da classe trabalhadora, uma vez que, alfabetizados, eles iriam proporcionar, para a indústria, um serviço eficaz, de qualidade. Nessa direção, a indústria teria em suas mãos trabalhadores disciplinados e moldados conforme aquilo que lhes era ensinado, ou seja, as normas-padrão da classe dominante (a burguesia).

Dessa forma, pressupomos que a chegada da revolução industrial proporcionou ao capitalismo um grande desenvolvimento e mudanças em todas as áreas da sociedade, bem como, especificamente, na família da classe trabalhadora que teria, agora, a necessidade de alguém que cuidasse de suas crianças, visto que as mulheres, que antes só podiam cuidar do lar, agora, trabalhavam fora de casa junto ao marido com o intuito de aumentar a renda.

De acordo com Mendes (2015), o início do século XX, no Brasil, é marcado pela fundação de instituições pré-escolares, de cunho assistencialista, devido à grande

demanda que as famílias da classe trabalhadora possuíam, pois precisavam de um local onde pudessem deixar os seus filhos. Para Mendes (2015):

estas instituições assistencialistas, destinadas para o atendimento educacional dos filhos da classe operária brasileira, não eram consideradas um direito dos trabalhadores, mas uma “dádiva” dos filantropos, reforçando a imposição hierárquica da classe dominante na educação (MENDES, 2015, p. 100).

Outrossim, conforme Kuhlmann (2000, p. 8), é “em meados da década de 1970, as instituições de educação viveram um lento processo de expansão”. Para o autor, esse período foi um momento de debates e embates dos movimentos de luta das creches e dos profissionais das mesmas, os quais buscavam romper com o caráter assistencialista que, até então, as creches possuíam (KUHLMANN, 2000). Sabemos que, com esse longo processo de transformação gerado no decorrer dos anos, as creches começam a ganhar força de instituição educacional, tendo como fruto de suas lutas avanços e conquistas, como, por exemplo, a constituição de 1988 que, no artigo 205º, relata: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Reforçando essa ideia, trazemos Corsino (2012) quando afirma que “a Constituição de 1988, a ser direito das crianças: é responsabilidade do poder público municipal oferecer creches e pré-escolas a todas as crianças cujas famílias desejem esses serviços ou deles necessitem” (CORSINO, 2012, p. 17).

Desse modo, a creche, então, passa ser o lugar que oferece às crianças, além de cuidados básicos para vida e de assistência as famílias carentes, o desenvolvimento de novas habilidades e competências, que abrangem o âmbito das relações sociais e de autoconhecimento.

2.1 O surgimento dos grupos escolares

De acordo com Sousa (1998), no Brasil, os grupos escolares surgem, primordialmente, no Estado de São Paulo, no período de 1908-1930:

A criação surge, portanto, no interior do projeto político republicano de reforma social e de difusão da educação popular – uma entre várias medidas de reforma da instrução pública do Estado de São Paulo implementadas a partir de 1890. A implantação dessa nova modalidade escolar teve implicações profundas na educação pública do Estado e na história do país (SOUSA, 1998, p. 30).

Assim, para Paiva (2010), o novo modelo de governo republicano buscava romper com a forma autoritária de comando da anterior monarquia, a fim de conquistar a simpatia do povo, já que os cidadãos, agora, tinham o poder de eleger os seus governantes. Demonstra-se, a partir de então, um cuidado voltado para a educação da população, com o propósito de controlar a sociedade através daquilo que lhes seria ensinado nos grupos escolares, tendo como principal interesse a disseminação dos seus ideais:

A educação transforma-se, então, em objetivo de preocupação nacional, sendo reconhecida pelo Estado como uma necessidade pública, pois a nação deve prosperar. Para isso, necessitou-se estabelecer um sistema educacional completo e ainda conduzir o povo para esta educação. Na verdade, trata-se de moldar uma nação, demarcar os parâmetros que deveriam nortear o comportamento dos cidadãos e dos grupos sociais, cuidando, no entanto, para que a não se alterasse profundamente a ordem vigente ou os privilégios conquistados no passado (PAIVA, 2010, p. 32).

Portanto, os grupos escolares surgem não somente como uma oportunidade de alfabetização e autonomia para a sociedade, mas, prioritariamente, como um instrumento de consolidação dos ideais do governo republicano da época, que estaria moldando os futuros eleitores à sua maneira, projetando uma sociedade civilizada e moral, tendo em vista que o lema do novo regime era “Ordem e Progresso”. Os grupos escolares eram escolas modernas para sua época, visto que outrora o ensino era realizado em casas, agora, porém, as escolas ganham prédios adequados, professores qualificados, livros e até mobília própria.

À medida que o poder político da época constatou que através da educação conseguiria difundir seus ideais, a educação passou a ter voltada para ela a atenção nacional que via, também, o analfabetismo como a principal fonte dos problemas da nação. Percebeu-se, então, a necessidade de se criar um plano que iria reger a educação de todo o país, “buscando a formação do cidadão de uma mesma pátria, com a escola sendo vista como a instituição responsável pela formação do sentimento de cidadania” (PAIVA, 2010, p. 31). Nesse sentido,

Com os grupos, deu-se início a racionalização e padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, novos procedimentos de ensino. Enfim, a produção de uma possível nova cultura escolar (PAIVA, 2010, p. 33).

Dessa forma, a escola, agora, estava se estabelecendo como um meio de propagar a ordem e a disciplina, uma vez que a indisciplina era vista como inimiga da apreensão dos conteúdos ensinados na escola. Com o intuito de aprimorar as instituições de ensino como o um todo, foi criado, no ano de 1962, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), como fruto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961 (LDBN). Tal plano foi criado com o objetivo de orientar as metas educacionais dos sucessivos oito anos de escolarização. Somente no ano de 1988 o plano ganha força de lei e ele vem objetivar:

à elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Lei 010172-2001 - 09-01-01 – PNE).

Entretanto, vale ressaltar que, mesmo com todo o avanço que a educação ganha nesse período na história do Brasil, ainda teríamos um grande trajeto pela frente, dado que ainda prevalecia o ensino tradicional nas escolas. Nesse modelo de ensino, o professor era o principal responsável e detentor do conhecimento. Assim, aluno era considerado uma tábula rasa, na qual o professor depositaria todo o seu

conhecimento, dessa forma, o discente não tinha voz em seu processo de aprendizagem, e o seu conhecimento era medido através de trabalhos, provas e/ou tarefas de casa.

2.1.1 Anos noventa – o construtivismo e a educação da criança: um novo olhar para a atividade de casa

De acordo com Ferrari (2008), a teoria construtivista surge no século XX, com a obra do biólogo, psicólogo e epistemológico estudioso Jean Piaget. Apesar de não ser um teórico da área educacional, Piaget tem alguns escritos sobre a educação, que deram grande contribuição para a história da educação. De acordo com Mahfoud e Sanchis (2010), a teoria construtivista aborda o processo de aquisição do conhecimento, a qual afirma que, para que o saber seja adquirido, o indivíduo passa por fases, sendo elas: assimilação, acomodação e equilíbrio. A equilíbrio é a fase em que a criança recebe novas informações externas, em seguida, muda suas estruturas mentais em função de encarar a nova informação recebida, acontecendo assim, a acomodação. Dessa maneira, o teórico entende que a criança interage com o meio que a cerca e que ela consegue modificar esse meio neste processo de interação. Sob esta perspectiva, o sujeito constrói o conhecimento através de um processo de interação com o objeto de conhecimento, como afirma Mahfoud e Sanchis (2010):

Essa construção só é possível através de uma interação, mediada pela ação do sujeito, em que dois conceitos são centrais: a assimilação e a acomodação. O sujeito age, tanto quando incorpora a experiência aos esquemas de interpretação já elaborados (assimilação), como quando modifica seus esquemas para aproximar-se melhor da realidade (acomodação) (MAHFOUD; SANCHIS, 2010, p. 21).

Assim, acreditamos que, sem dúvidas, a educação baseada em estímulos e respostas, na qual o professor é um mediador do conhecimento e a criança é o sujeito da aprendizagem, é uma educação significativa, visto que o professor vai buscar meios/estímulos que chamem a atenção de seus alunos para uma resposta que não precisa ser considerada certa ou errada, mas que deve ser vista por meio de uma situação propícia para a aprendizagem. É importante ressaltar que o construtivismo não é uma metodologia de ensino, mas, sim, uma teoria que estuda o processo de aquisição do conhecimento, necessária de ser compreendida por professores e futuros professores, para que estes se utilizem de tais pressupostos em seu cotidiano escolar, a fim de produzir uma educação significativa para nossas crianças. É essencial que se compreenda que a criança precisa de um estímulo externo para o despertar de suas estruturas mentais em resposta ao estímulo, constituindo, assim, a aquisição do conhecimento. Desse modo, Leão (1999) vai nos dizer que:

o conhecimento não é concebido apenas como espontaneamente descoberto pela criança, nem como mecanicamente transmitido pelo meio exterior ou pelo adulto, mas como resultado dessa interação na qual o indivíduo é sempre ativo. Contrariando todas as formas de modismos educacionais, Piaget efetivamente elabora uma teoria do conhecimento e não um método de ensino (LEÃO, 1999, p. 201).

Nessa perspectiva, o construtivismo visa apresentar como se desenvolve o intelecto humano no processo de aquisição do conhecimento, estando ele baseado nas interações do homem com o meio. Encontramos, aqui, uma evolução do pensamento acerca do aluno aprendiz, ele não é visto mais como uma tábula rasa pronta para receber o conhecimento, mas, agora, é compreendido como um indivíduo que recebe estímulos, responde a estes estímulos, modifica o objeto de conhecimento e é modificado por este objeto de conhecimento.

Assim, acreditamos que é de fundamental importância que a escola se aproprie dos pressupostos que esse aporte teórico nos proporciona, não como metodologia a ser seguida, mas como um suporte para o desenvolvimento de métodos que vão de encontro às carências de seus educandos, tendo em vista que o advento do construtivismo trouxe para a educação um marco importante no rompimento com o método tradicional de ensino, fato que desencadeou em um novo olhar para as propostas de atividades em sala de aula, assim como também nas tarefas enviadas para casa.

A descaracterização das propostas tradicionais permeou boa parte das escolas brasileira, buscando novas estratégias metodológicas, nas quais a criança aparece como construtora de aprendizagens em uma perspectiva de interação lúdica com o adulto ou com seus pares. O que queremos dizer é que a escola pode levar em consideração princípios da teoria construtivista para moldar sua metodologia de ensino, transformando o espaço escolar num lugar propício para aprendizagem, visto que, no processo de aquisição do conhecimento, não temos apenas um sujeito atuante como outrora no ensino tradicional ocorria, agora, são alunos, professor e objeto do conhecimento contribuindo para o processo de aquisição da aprendizagem.

2.1.2. O dever de casa e suas implicações na relação família e escola

De acordo com Carvalho (2004), muito se indaga acerca do real propósito do dever de casa: se surgiu com o intuito de castigar ou ajudar os estudantes. Ao longo da história e mais precisamente por volta do século XX, essa ferramenta foi cada vez mais usada pelas mais diversas instituições de ensino. A autora ainda apresenta o surgimento da tarefa de casa e como o seu papel foi mudando com o passar dos anos, visto que inicialmente a mesma “surgiu como ocupação apropriada para os estudantes das classes médias (cuja reprodução estava associada ao sucesso acadêmico)” (CARVALHO, 2004, p. 96-97). Ao longo do tempo, o dever de casa tornou-se algo inerente ao currículo educacional, tornando-se essencial para o bom desenvolvimento da aprendizagem do educando, com o intuito, também, de promover o maior envolvimento dos pais/responsáveis nas atividades escolares das crianças, o que, segundo Carvalho (2004), conseqüentemente, seria uma transferência da responsabilidade da escola para a família.

Sob o olhar escolar, percebe-se que a participação ativa dos pais/responsáveis no processo educacional dos filhos se dá, na maioria das vezes, na medida em que eles vão a reuniões de pais e mestres ou se os mesmos proporcionam assistência às crianças em casa com as atividades enviadas (CARVALHO, 2004). É a partir daí que as tensões nas relações da família com a escola são geradas, pois a escola só considera “bom aluno” aquele que tem suas tarefas de casa em dia, “as professoras recorrem aos pais quando se sentem frustradas e impotentes – quando os/as estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento, com

os quais elas não conseguem lidar” (CARVALHO, 2004, p. 44), assim como também os pais não veem a necessidade de participar da vida escolar dos filhos, se esses vão bem e não recebem nenhuma advertência da escola.

De acordo com Carvalho (2004), o objetivo principal exposto por professores quanto ao dever de casa é o de fixação dos conteúdos ministrados em sala de aula. O dever de casa abre diversas possibilidades referentes à interação da família com a escola. Nessa direção, Carvalho (2004) aponta para a necessidade de se ter um maior cuidado no manuseio dessa ferramenta. Supondo que a escola é uma instituição consciente da repercussão de suas ações na vida do seu aluno, bem como na família deles, a escola precisa usar esse meio de maneira que favoreça a aprendizagem do aluno, como também para que o diálogo entre escola e família seja harmonioso.

Dessa forma, para Carvalho (2004), os profissionais da educação devem repensar a maneira como o dever de casa é direcionado, desenvolvendo empatia com aqueles que são responsáveis pelo acompanhamento do dever de casa da criança, visto que o contexto familiar de cada criança demarca uma particularidade de cada indivíduo. No geral, quando se olha para a população que frequenta as escolas públicas do Brasil, vê-se, em sua maioria, cidadãos carentes, em que os pais, muitas vezes, por falta do capital cultural, não acompanham seus filhos na resolução das tarefas de casa, tendo em vista, também, o fato de, em alguns casos, não terem sido alfabetizados ou não conseguirem resolver o que foi solicitado pelo professor nas tarefas. Isso pode ocasionar um grande problema, visto que grande parte dos deveres de casa são estruturados de tal maneira que as crianças não conseguem executá-los sem o auxílio de um adulto.

Assim, a maioria das crianças permanecem sem a assistência que precisariam para efetuarem as tarefas e findam por não realizar o dever de casa. Na escola, recebem advertência dos professores pelo fato de não terem realizado o dever de casa e, conseqüentemente, traumas escolares são gerados decorrentes de toda essa problemática. Desse modo, nos questionamos: seria esse o momento em que a escola poderia desenvolver um olhar global para tal problemática, tendo como intuito promover, na criança, a verdadeira autonomia, para que ela possa ter, em sua tarefa de casa, a possibilidade de realizá-la, se possível até mesmo sozinha, desenvolvendo o que propõe o construtivismo Piagetiano, bem como o socio-construtivismo de Vygotsky, em que o aluno é dado como um participante ativo no seu processo de construção do conhecimento?

Para Carvalho (2004), o dever de casa produz desigualdade entre os alunos, visto que nem todos têm acesso a aparelhos com internet para pesquisa, bem como, na maioria das vezes, seus pais/responsáveis não são alfabetizados e não possuem capital cultural suficiente para dar-lhes suporte quanto ao dever de casa ou até mesmo suas ocupações profissionais não lhes permitem que o façam. Carvalho (2004) ainda questiona:

Por que não conceber a educação escolar independentemente da contribuição da família no dever de casa? Por que não seguir a lógica de quanto melhor a qualidade da escola, menos dever de casa? Por que aceitar as sanções implícitas e explícitas do dever de casa sobre a família, a política-prática do dever de casa revela contradições, potenciais conflitos e implicações importantes para um projeto de equidade e pluralidade cultural via escola, que necessitam ser pesquisada (CARVALHO, 2004, p. 102).

Desse modo, é de fundamental importância que escola, principalmente na figura dos professores, repense e reavalie a necessidade do dever de casa, tendo em

vista que vivemos em uma sociedade democrática, que, por sua vez, busca a igualdade, sendo o dever de casa um caminho que gera desigualdade, conforme nos indica Carvalho (2004).

Ainda de acordo com a autora, o dever de casa é também um meio de avaliação muito utilizado pelos professores. Algumas crianças que, por diversos motivos, não conseguem realizá-lo, são, na maioria das vezes, marginalizadas pelo próprio professor, tendo em vista como outrora foi citado que os alunos que devolvem a tarefa de casa respondida, geralmente, são vistos pelo professor como alunos exemplares.

Carvalho (2004) ainda nos diz que tensões entre família e escola são geradas através do dever de casa, assim como também as implicações de gêneros estão implícitas em meio a esta problemática, visto que esta proposta de relação da família com escola através do dever de casa “pressupõe a típica família de classe média cuja mãe se dedica exclusivamente aos filhos e ao lar” (CARVALHO, 2000, p. 152). Assim, acreditamos que, na atualidade, este modelo de família, denominado patriarcal, não é o único e dominante. Temos, na maioria das vezes, mães chefes de família que precisam trabalhar fora para conseguir o sustento de seus filhos e, quando chegam em casa, precisam cuidar dos afazeres domésticos. Carvalho (2000) afirma que:

Outra implicação totalitária e perversa do dever de casa é que ele impõe não apenas um modelo particular de relação família-escola e de papel parental, reforçando a tradicional divisão sexual de trabalho na família. Ora, o modelo típico de ambiente familiar associado ao sucesso escolar baseia-se numa divisão de trabalho em que a responsabilidade pelos filhos ainda recai mais sobre as mães do que sobre os pais (CARVALHO, 2000, p. 151).

Há que se levar em consideração a realidade da clientela que se utiliza das escolas públicas no Brasil. Para Carvalho (2004), a escola tem colocado a causa do fracasso escolar na falta de participação dos pais na vida escolar de seus filhos. No entanto, acreditamos que, se tivéssemos uma escola pública de qualidade com os recursos necessários para o bom desenvolvimento do ensino as crianças, possivelmente, os alunos não necessitariam tanto do auxílio de um adulto em casa para realizar as suas tarefas de casa.

3 METODOLOGIA E SUJEITOS DA PESQUISA

Para desenvolver esta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, a qual busca compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalha com a vivência, com a experiência, com cotidianidade e com a compreensão das estruturas e instituições como o resultado da ação humana objetiva. “Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inesperáveis” (MYNAYO, 1993, p. 24), de maneira que oportuniza ao pesquisador uma maior flexibilidade nas formas de coleta dos dados, rompendo, portanto, com a ideia positivista de uma produção científica.

A escolha por esse método nos leva a aprofundar situações que envolvem o cotidiano educacional juntamente com a família do aluno (a). Além disso, também percebemos a necessidade de trabalhar com o método quantitativo, através de representações gráficas. O método quantitativo, segundo Fonseca (2002), refere-se a dados que podem ser quantificados. O autor afirma que “a pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as

relações entre variáveis, etc.” (FONSECA, 2002, p. 20). Para Fonseca (2002), a união dessas duas abordagens na pesquisa permite ao pesquisador uma coleta de dados mais completa.

Dessa maneira, foram elaborados dois questionários: um para pais/responsáveis de alunos do Ensino Fundamental I, o qual foi composto por seis questionamentos, baseados nos objetivos propostos. Esses questionários foram distribuídos entre pais de alunos de escolas públicas e privadas da cidade de Campina Grande-PB. Eles foram respondidos por cinco pais/responsáveis de alunos de escolas públicas e cinco pais/responsáveis de alunos de escolas privadas, somando um total de dez pais. Dos sujeitos da pesquisa, nove são do gênero feminino e um do gênero masculino; o outro questionário foi elaborado com nove perguntas, o qual foi direcionado para dez professoras, sendo cinco da rede privada e cinco da rede pública de ensino, todas da cidade de Campina Grande - PB.

Devido ao atual contexto pandêmico ocasionado pelo vírus da Covid-19, tomamos as medidas de precauções necessárias para a coleta de dados desta pesquisa e, como forma de prevenção, utilizamos instrumentos on-line para o envio dos questionários, evitando o contato e o manuseio de materiais, como folhas de papel dos questionários. O aplicativo utilizado para o envio do link do material foi o WhatsApp. É preciso destacar que elaboramos tal material em uma ferramenta on-line do Google, denominada de Planilhas.

Por questões de ética acadêmica, iremos utilizar, para representar as dez professoras participantes, a nomenclatura: P1; P2; P3; P4 e P5, para professoras da rede pública. E, para professoras da rede privada: P6; P7; P8; P9; e P10. Já para os dez pais/responsáveis, utilizaremos como referência: R11; R12; R13; R14 e R15, sendo diretamente referente a pais que têm seus filhos como estudantes da rede pública de ensino e R16; R17; R18; R19 e R20 para os pais de alunos da rede privada de ensino.

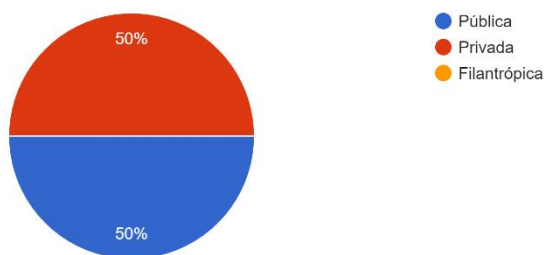
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, partiremos para a análise dos questionários de acordo com as perguntas e os objetivos propostos por nós neste trabalho. A pergunta inicial do questionário foi acerca da instituição de trabalho das professoras, indagando-as se seria pública ou privada.

O gráfico que segue representa a quantidade de participantes da pesquisa. Trazemos, no gráfico 1, a representatividade de 50% das professoras que fazem parte de instituições de ensino de escolas públicas e 50% das que fazem parte do corpo docente de escolas da rede privada, objetivando uma melhor visibilidade no que tange ao quantitativo dos participantes, para que possamos compreender se existem diferenças nas mediações das famílias de crianças que estudam em escolas privadas e públicas:

Gráfico 1 - Instituição de trabalho.

1. Instituição de trabalho:
10 respostas



Fonte: pesquisadora, 2021.

A segunda pergunta foi sobre a formação acadêmica das professoras e obtivemos as seguintes respostas:

PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA

P1: Superior completo.

P2: Pós-graduação em Supervisão Educacional.

P3: Licenciatura Plena em Geografia e Especialização em Gestão e Análise Ambiental.

P4: Licenciatura em Pedagogia.

P5: Pedagógico (escola normal).

PROFESSORAS DA REDE PRIVADA

P6: Pedagógico (escola normal).

P7: Licenciatura plena em Pedagogia.

P8: Licenciatura plena em Pedagogia.

P9: Licenciatura plena em Pedagogia.

P10: Licenciatura plena em Pedagogia.

Ao observarmos as respostas da segunda pergunta, podemos perceber que, de um total de dez professoras, temos sete professoras Licenciadas em Pedagogia, outras duas possuem o Pedagógico (escola normal) e uma não tem a formação específica na área. Com base nesta coleta de dados, percebemos que a maioria das professoras têm a Licenciatura plena em Pedagogia, todavia, ainda existe profissionais de outras áreas que atuam como pedagogas ou, ainda, algumas professoras que possuem o Pedagógico (escola normal), que, por diversos motivos, não conseguiram continuar a se especializar na área.

Acreditamos que uma boa qualidade na formação acadêmica do educador pode contribuir para uma proposta mais adequada/avaliativa nas atividades que são enviadas para serem realizadas em casa pelas crianças. É preciso salientar, entretanto, que não estamos aqui para desmerecer outras formações não especializadas, mas, sim, para reforçar a importância da formação superior no curso de licenciatura em Pedagogia, uma vez que este apresenta um currículo direcionado para a primeira etapa da educação básica.

Na pergunta três, questionou-se aos participantes qual seria o objetivo ao se enviar as atividades escolares para serem realizadas em casa. Como respostas, obtivemos, das professoras da rede pública, os seguintes resultados:

PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA

P1: Desenvolver a autonomia e responsabilidade em realizar a atividade fazendo a apropriação do conhecimento referente aos conteúdos e assuntos trabalhados em sala de aula.

P2: Para que os alunos fixem os conteúdos estudados em sala de aula, busquem novos saberes e fiquem em contato direto com o conteúdo estudado.

P3: Com o objetivo de reforçar os conteúdos trabalhados em sala de aula, verificando o nível de aprendizagem do aluno.

P4: Para fixação dos conteúdos vistos em sala.

P5: Fixar os conteúdos já estudados.

Já as da rede privada disseram que:

PROFESSORAS DA REDE PRIVADA

P6: Complemento da aprendizagem.

P7: Auxiliar o trabalho da escola e os pais acompanharem o ano letivo.

P8: Para reforçar o conteúdo visto em sala.

P9: Reforçar o conteúdo visto em sala de aula e auxiliar no seu desenvolvimento educacional.

P10: Fixar o conteúdo que foi dado em sala de aula, estabelecer uma rotina e para que o aluno construa sua autonomia.

É evidente, na fala de todas as professoras, tanto as de escolas públicas quanto as professoras da rede privada de ensino, que o objetivo principal da tarefa de casa é “fixar os conteúdos trabalhados em sala de aula”. Já em algumas falas, como das P1, P2 e P10, nota-se que, para além da fixação dos conteúdos, as atividades teriam como objetivo promover a autonomia da criança, assim como também proporcionar a busca de novos saberes e o acompanhamento dos pais no ano letivo de seus filhos. No entanto, essas respostas nos trouxeram uma inquietação, pois compreendemos que o termo “fixar” se apresenta como um entendimento mecanizado da aprendizagem, já o termo “a promoção da autonomia” está vinculado a uma concepção mais construtivista. Vale ressaltar, contudo, que as afirmações acima nos deixaram inquietas em compreender até que ponto essa autonomia é estabelecida no que tange a concepções de fixação das tarefas. Sabemos que o ideal, na proposta da atividade de casa, é a promoção da autonomia e, possivelmente, as professoras ainda se confundem um pouco com esta concepção.

Desse modo, Carvalho (2004) confirma essas respostas quando diz que o envio das tarefas de casa “tem sido justificado pela construção da independência, autonomia e responsabilidade do estudante por meio do desenvolvimento de hábitos de estudo e pontualidade” (CARVALHO, 2004, p. 94).

Já a professora P7, apresenta, em sua resposta, que o objetivo do envio das tarefas de casa vai além da fixação do conteúdo, abrangendo, também, o acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos. Nesse sentido, acreditamos que a presença dos pais nas tarefas de casa das crianças muito pode contribuir para um melhor desenvolvimento escolar na sala de aula. Sabemos que a parceria entre família e escola é de fundamental importância para uma educação de qualidade. Assim, Carvalho (2004) diz que a tarefa de casa é uma “janela” na qual poderemos observar como a família e escola têm se relacionado junto às tarefas escolares enviadas para casa. Acreditamos que, quanto mais parceria, mais ampla é essa “janela” que fornece benefícios para as crianças.

Em relação à pergunta 4, questionou-se quantas vezes por semana as atividades escolares são enviadas. As professoras das redes públicas e privadas responderam:

PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA

P1: De segunda à sexta-feira.

P2: Todos os dias.

P3: Três a quatro vezes.

P4: Todos os 5 dias.

P5: Geralmente, nos 5 dias da semana.

PROFESSORAS DA REDE PRIVADA

P6: 5 vezes por semana.

P7: 5 vezes, por opção e metodologia da diretoria da escola.

P8: Todos os dias da semana.

P9: De segunda à sexta

P10: Todos os dias.

Ao observarmos as respostas das dez professoras, percebemos que somente uma não envia as tarefas de casa todos os dias da semana e que P7 salientou que envia os cinco dias da semana por escolha da diretoria da escola, tendo em vista que P7 faz parte de um corpo docente de uma escola de rede privada. Para nós, ficou nítido, na fala das professoras, que a tarefa de casa é considerada como uma ferramenta complementar no processo de ensino, porém, na prática tornou-se essencial no exercício professoral, haja vista que a maioria das professoras enviam tarefas de casa todos os dias semana. De acordo com Carvalho (2004), o dever de casa passou a ser algo indispensável e inerente aos currículos escolares. No entanto, compreendemos que não é apenas a quantidade de atividades de casa que vai fazer diferença no aprendizado da criança, mas a qualidade das questões propostas, independente da frequência do envio delas.

Na pergunta cinco do questionário, indagou-se se as crianças costumam responder, com frequência, as atividades de casa. Coletamos as seguintes respostas:

PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA

P1: Parcialmente.

P2: Na escola pública, as devolutivas vêm com menos frequência. Enquanto na escola privada, as devolutivas são imediatas.

P3: Às vezes, ficam sem responder, quando aplicamos atividades num nível mais elevado.

P4: É bem relativo, sempre têm aqueles que não respondem.

P5: Nem todas.

PROFESSORAS DA REDE PRIVADA

P6: Na maioria das vezes, sim.

P7: Sim.

P8: Geralmente, sim, exceto aqueles que os pais não acompanham a vida escolar do aluno.

P9: Dificilmente não respondem.

P10: Sim.

De acordo com a pergunta 5, constatamos que as professoras da rede pública têm menor retorno no tocante à devolução das tarefas de casa, fato que observamos, também, nos estágios realizados ao longo do curso de Pedagogia, pois as professoras, frequentemente, reclamavam, dizendo que grande parte da turma não trazia os deveres de casa respondidos ou, então, traziam com muito atraso em relação ao prazo determinado, o que nos permite dizer que esse não é um episódio isolado, mas, sim, é um processo que acontece em outros períodos de tempos.

Já a professora P2, da rede pública, respondeu que “na escola pública, as devolutivas vêm com menos frequência. Enquanto nas escolas privadas as devolutivas são imediatas” (o que nos fez entender que ela ensina nas duas redes). Dessa maneira, acreditamos que, independentemente de ser pública ou privada, um fator determinante ligado a esta problemática, além do nível de escolaridade dos pais/responsáveis desses alunos, é o compromisso com a educação dos filhos no que diz respeito à colaboração e ao incentivo na realização dessas tarefas, tendo em vista que quem direciona, em casa, as tarefas escolares enviadas pelas professoras são os próprios pais/responsáveis, os quais, em parte, não possuem capital cultural necessário para mediação das tarefas, fazendo com que essas crianças não tenham sucesso na realização de suas atividades e, conseqüentemente, sejam vistas como alunos de baixo rendimento escolar.

Na pergunta 6, indagou-se às professoras se as famílias apresentam algum grau de satisfação ou insatisfação a respeito das atividades enviadas para casa. As professoras responderam que:

PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA

P1: Sim.

P2: Algumas, sim, devido à falta de tempo para assistirem os filhos.

P3: Satisfação, mas temos aqueles pais que reclamam, pois, ensinando as atividades aos seus filhos, não sobra tempo para o jornal ou para tomar sua cerveja.

P4: Geralmente, não reclamam, só quando o grau de dificuldade é mais elevado.

P5: Os pais que não entendem ou não sabem ler não gostam muito.

PROFESSORAS DA REDE PRIVADA

P6: Satisfatório.

P7: A insatisfação é da menor parte (mas aumentou nas aulas remotas).

P8: Geralmente, ficam satisfeitos, só reclamam quando acham as atividades difíceis ou se forem muitas.

P9: A maioria satisfatória.

P10: Geralmente, não tem reclamação.

Assim, notamos, nas respostas das dez professoras, uma semelhança, que é, em sua maioria, a não reclamação por parte dos pais sobre o envio das tarefas de casa, exceto quando as atividades têm um grau de resolução mais elevado, dificultando o direcionamento dessas tarefas. P3, diferentemente das outras professoras, ressaltou que alguns pais reclamam, “pois, ensinando as atividades aos seus filhos, não sobra tempo para o jornal ou para tomar sua cerveja”. Nessa direção, conforme Carvalho (2004):

a experiência propiciada pelas sessões de dever de casa no ambiente doméstico é assistida pelos pais e familiares e requer considerável dispêndio de tempo e emprego de habilidades pedagógicas, constituindo uma segunda jornada de trabalho deles (CARVALHO, 2004, p. 100).

Dessa maneira, constatamos que, além da falta do capital cultural, esses pais não têm tempo e compromisso suficientes para o auxílio das atividades escolares, que são enviadas, em sua grande maioria, durante os cinco dias da semana. Então, vale refletir: se as tarefas de casa não ensinam por si mesmas e têm um grau de dificuldade, o qual é necessário o auxílio de um adulto para sua resolução, elas estão, realmente, promovendo a autonomia? Elas, de fato, são utilizadas como um reforço escolar ou elas têm se tornando um grande quebra-cabeça? São muitas as indagações que, infelizmente, não poderão ser respondidas neste único trabalho.

A pergunta 7 foi referente à comunicação entre a família e a escola no que tange à realização das tarefas de casa. Ao se indagar se existe comunicação e de que tipo seria a mesma, as participantes da pesquisa responderam:

PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA

P1: Sim, a comunicação existe tanto pessoalmente como pelas agendas.

P2: Sim. Quando a escola é contactada para ajudar a resolver alguma dificuldade, caso ela apresente alguma dificuldade.

P3: Sim. Na escola em que eu trabalho, tem uma agenda diária, na qual toda rotina de sala de aula fica registrada lá.

P4: Sim, geralmente, quando tem algum aluno que 'nunca' responde.

P5: Quando as atividades não vêm respondidas.

PROFESSORAS DA REDE PRIVADA

P6: Sim, através da agenda do aluno e de forma presencial em alguma eventualidade.

P7: Baixa comunicação, onde trabalho não temos contato com os pais, pois eles deixam as crianças na recepção.

P8: Quando os pais não entendem a atividade, falam com o professor pelo telefone ou falam no dia seguinte na escola, ou quando o aluno sente alguma dificuldade em casa.

P9: Sim, através da agenda.

P10: Sim.

De acordo com as respostas da pergunta 7, compreendemos que a comunicação entre pais e professores, relacionada às tarefas de casa, está, basicamente, ligada à dificuldade, por parte dos pais, na resolução de alguma tarefa ou sobre alguma queixa por parte dos professores em relação a atividades não respondidas por seus alunos. Não notamos, na fala dos professores, se há, por parte deles, algum retorno positivo para os pais no que se refere àqueles alunos que cumprem o dever de casa, então, presumimos que a comunicação concernente às tarefas de casa está ligada a algo negativo de ambas as partes, gerando, conseqüentemente, tensões nesta relação.

Na pergunta de número 8, indagamos às professoras acerca de sua opinião em relação ao grau de escolaridade dos pais/responsáveis, questionando se esse fator pode influenciar o desenvolvimento escolar das crianças. As docentes disseram que:

PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA

P1: Em partes, influencia.

P2: É indiscutível. Em geral, quanto maior a escolaridade dos pais, melhor o rendimento do aluno.

P3: Sim.

P4: Sim.

P5: Com certeza.

PROFESSORAS DA REDE PRIVADA

P6: Sim, por conta da forma de conduzir a realização da atividade.

P7: Sim.

P8: Sim.

P9: Sim.

P10: Sim.

Conforme as respostas referentes à questão 8, todas as professoras concordam que o grau de escolaridade dos pais pode ter influência no desenvolvimento escolar de seus filhos. Para Carvalho (2004):

A questão de política educacional é se é viável incentivar a participação dos pais (cujos filhos vão mal na escola) via dever de casa, precisamente daqueles que não participam por falta de capital econômico (tempo livre, dinheiro para pagar aulas de reforço) e cultural (cultura acadêmica e conhecimento atualizado dos conteúdos curriculares) (CARVALHO, 2004 p. 96).

Logo, acreditamos que seria falho medir o desenvolvimento escolar, o comprometimento e a autonomia das crianças sob a ótica da realização ou não realização das tarefas de casa, tendo em vista que o motivo para a falha na devolução dessas atividades pode estar ligada a vários fatores e o capital cultural e econômico é um deles (CARVALHO, 2004).

Na questão 9, perguntamos se as professoras acreditam que existem diferenças no desenvolvimento escolar de crianças que possuem o acompanhamento escolar dos pais/responsáveis daquelas que não são acompanhadas e o porquê. Vejamos as respostas:

PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA

P1: Sim, quando família e escola trabalham juntos em prol do mesmo objetivo, a criança consegue aprender e se desenvolver com mais facilidade.

P2: Há sim! As crianças acompanhadas são mais motivadas e apresentam mais domínio, sobretudo, nos domínios afetivos e cognitivos.

P3: Existe sim. As crianças acompanhadas pelos pais são mais responsáveis no cumprimento de suas tarefas.

P4: Sim, é perceptível que aqueles que são acompanhados pela família têm um melhor rendimento.

P5: Muita, pois aqueles que são acompanhados têm suas tarefas respondidas e mais comprometimento.

PROFESSORAS DA REDE PRIVADA

P6: Sim, quando os pais se interessam pela vida escolar dos filhos, isso mostra às crianças que elas teriam apoio tanto da professora (o) como também de sua família em qualquer dificuldade que ele apresentar, então, isso passaria mais confiança para eles.

P7: Sim, geralmente, aquelas crianças que são acompanhadas com maior frequência pelos pais se desenvolvem de forma mais autônoma, criativa e rápida.

P8: Sim, aqueles que são acompanhados em casa se desenvolvem com mais facilidade, aprendem mais rápido.

P9: Sim, porque as que são acompanhadas têm sempre um resultado positivo.

P10: Sim, as crianças que têm os pais participando de sua vida escolar tendem a ser mais participativas e empenhadas nas atividades.

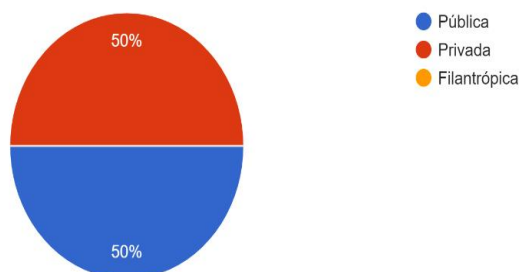
Assim, mais uma vez, houve unanimidade nas respostas relacionadas ao acompanhamento ou não acompanhamento escolar dos filhos, o que nos mostra, novamente, a importância do estabelecimento de uma parceria sólida entre a família e a escola. As duas instituições necessitam tomar consciência acerca da importância da profundidade de sua relação, desse modo, tornar o dever de casa o principal meio de comunicação entre elas pode fazer com que haja o estabelecimento de uma relação superficial e vaga, tendo em vista que o aluno é muito mais do que aquilo que ele responde ou deixa de responder em sua tarefa de casa, este precisa ser considerado em todas as suas dimensões, como a emocional, social, bem como aprendente.

Em seguida, temos a análise dos dados da pesquisa feita com os pais de alunos do Ensino Fundamental I de escolas da rede pública e privada da cidade de Campina Grande – PB. Como dito anteriormente, por questões de ética, vamos preservar o nome das instituições. Para esta análise, selecionamos dez escolas e um familiar de cada uma delas.

Gráfico 2 - Tipo de instituição em que os filhos estudam.

1. Instituição que seu filho estuda:

10 respostas



Fonte: Pesquisadora, 2021.

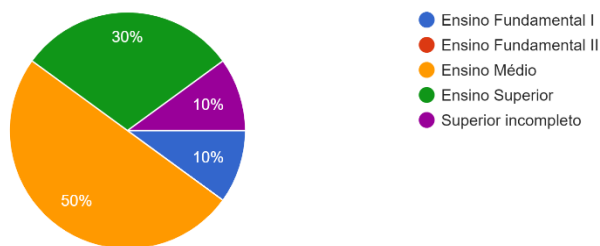
O gráfico 2 apresenta um grupo de pais de alunos do Ensino Fundamental I, o qual representa 50% de alunos da rede pública de ensino e 50% de alunos da rede privada de ensino, somando um total de dez representantes responsáveis como sujeitos da pesquisa. Esta buscará analisar se existem diferenças nas mediações das famílias de crianças que estudam em escolas privadas e públicas.

Já no gráfico 3, vemos o grau de escolaridade dos pais/responsáveis:

Gráfico 3 - Grau de escolaridade dos pais/responsáveis.

2. Grau de escolaridade dos pais/responsáveis:

10 respostas



Fonte: Pesquisadora, 2021.

De acordo com o gráfico 3, podemos perceber que, entre os sujeitos da pesquisa, temos um público de níveis de escolaridade diversificado, o qual nos mostra que 30% dos pais/responsáveis possuem o ensino Superior completo, 10% apresentam nível Superior incompleto, 50% têm o Ensino Médio e 10% possuem o Ensino Fundamental I. Dos 50% dos pais que possuem o Ensino Médio, 40% têm seus filhos matriculados em escolas públicas e 10% em escolas da rede privada. Os 10% que possuem o Ensino Fundamental I também têm seus filhos matriculados em escolas públicas, assim, dos 50% que possuem o Ensino Médio, 10% têm seus filhos matriculados em escolas da rede privada e os 30% que dispõem do nível Superior completo têm seus filhos matriculados em escolas do ensino privado, bem como os 10% restantes que possuem o Nível Superior incompleto possuem seus filhos matriculados em escolas privadas. No decorrer desta análise, observaremos se a escolaridade da família influencia na não mediação das atividades escolares dos seus filhos.

Na pergunta 3, foi questionado aos pais se eles, normalmente, acompanham/auxiliam, com frequência, o seu filho(a) na realização das tarefas de casa. Obtivemos as seguintes respostas:

PAIS/RESPONSÁVEIS DE ALUNO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

R11: Sim. Principalmente nas quais eles têm dificuldade para responder.

R12: Normalmente, sim.

R13: Sim! Acompanho todas as atividades e datas para serem concluídas.

R14: Sim, pois é de suma importância ter um acompanhamento dos pais.

R15: Sim, acompanho em tudo.

PAIS/RESPONSÁVEIS DE ALUNOS DA REDE PRIVADA DE ENSINO

R16: Sim. Estamos sempre preocupados em como estão sendo realizadas as tarefas e no aprendizado do nosso filho, pois a nossa casa é uma extensão da escola e nosso dever como pais é acompanhar e dar suporte.

R17: Sim.

R18: Sim, para que ele possa aumentar o seu desempenho escolar.

R19: Sim! Auxílio, mas deixo a criança livre para raciocinar por ela mesma. Dependendo da resposta, explico se está certo ou errado.

R20: Sim, pois é muito importante ficarmos por dentro do que está acontecendo.

Conforme os dados acima, encontramos tanto na fala dos pais que possuem filhos em escolas da rede pública quanto na fala dos pais que possuem filhos em escolas privadas um posicionamento positivo em relação ao auxílio nas tarefas de casa. Todos afirmam acompanhar e auxiliar na realização das atividades escolares, além de estarem cientes da importância de sua participação no que tange às atividades escolares dos filhos, contrapondo, portanto, com o que foi afirmado pelas professoras das escolas públicas, quando apresentaram, em suas respostas, na pergunta cinco, alguns aspectos negativos em relação às devolutivas das tarefas de casa, sendo estas afirmações algo que, outrora, pudemos constatar também nos estágios do curso de Pedagogia, ocasionando, aqui, numa incoerência em relação às falas de pais e professoras.

Posteriormente, perguntamos aos pais se eles possuem dificuldades na mediação das tarefas e o porquê. E nos foi respondido o seguinte:

PAIS/RESPONSÁVEIS DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

R11: Um pouco. Porque já passei da fase de escolaridade das crianças e muita coisa com o tempo a gente acaba esquecendo.

R12: Sim, pois não lembro.

R13: Não! As atividades são bem direcionadas e de fácil entendimento.

R14: Às vezes.

R15: Um pouco, no meu ensino na minha didática de transmitir.

PAIS/RESPONSÁVEIS DE ALUNOS DA REDE PRIVADA DE ENSINO

R16: Não. Pois o grau de escolaridade do meu filho ainda não exige de muito conhecimento.

R17: Um pouco. Preguiça.

R18: Não, porque sempre estou acompanhando os meus filhos.

R19: Não tenho dificuldade.

R20: Não.

Dentre os cinco pais de alunos da rede pública, quatro apresentam dificuldade na mediação das tarefas escolares, já dos cinco pais que têm seus filhos como alunos da rede privada apenas um demonstrou ter “um pouco” de dificuldade e indisposição de mediar a realização das tarefas de casa. Vale ressaltar que, dos pais que possuem seus filhos matriculados em escolas públicas, quatro possuem o Ensino Médio completo e um o Ensino Fundamental incompleto, enquanto que dos cinco pais de crianças da rede privada um tem o Ensino Médio completo, três possuem Ensino Superior completo e um Ensino Superior incompleto. Dessa maneira, acreditamos que a diferença no nível de escolaridade de pais de crianças de escolas públicas em relação aos de pais de alunos de escola privada é um fator determinante para o êxito nas mediações das tarefas de casa, assim como afirma Carvalho (2004), quando diz que o capital cultural é um fator que influencia diretamente no “sucesso” da mediação das tarefas de casa.

Em seguida, questionamos a esses pais se existe comunicação entre eles e a escola em relação às atividades escolares das crianças. Obtivemos como resposta o seguinte:

PAIS/RESPONSÁVEIS DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

R11: Sim.

R12: Sim.

R13: Sim! A escola se faz presente o tempo todo para auxiliar e sanar dificuldades.

R14: Sim!

R15: Sim.

PAIS/RESPONSÁVEIS DE ALUNOS DA REDE PRIVADA DE ENSINO

R16: Sim. Nós e a escola estamos sempre trocando informações de como está o aprendizado na escola e em casa do nosso filho.

R17: Sim.

R18: Sim.

R19: Sim.

R20: Sim.

Segundo as respostas da pergunta 5, feita aos pais, existe comunicação entre eles e a escola em relação às atividades escolares de seus filhos, o que, mais uma vez, confirma os dados apresentados na pergunta 7, feita às professoras, quando elas também afirmam existir comunicação referente às atividades escolares enviadas para casa.

Dando prosseguimento, indagamos aos responsáveis qual a opinião deles sobre o envio das atividades escolares realizadas pelas crianças em casa:

PAIS/RESPONSÁVEIS DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

R11: Causam um reforço escolar, o que é ótimo para o desenvolvimento escolar da criança.

R12: De aprendizagem.

R13: Auxilia no aprendizado e reforça tudo que foi exposto pelos professores.

R14: Eles criam mais responsabilidade com seus deveres escolares.

R15: Muito bom.

PAIS/RESPONSÁVEIS DE ALUNOS DA REDE PRIVADA DE ENSINO

R16: Em casa, eles podem retificar o que foi passado em sala de aula e ter a confiança de que aprendeu o conteúdo.

R17: Ajudam na fixação dos conteúdos.

R18: Ajuda muito para que eles possam ficar, cada vez mais, por dentro do assunto que foi dado na sala de aula.

R19: O envio de tarefas ajuda a reforçar o aprendizado na escola, assim como também ensina a criança a aprender a ter certa responsabilidade desde cedo, o que, consequentemente, ajudará na vida adulta.

R20: Positivo. Aumenta os conhecimentos deles e estimula estudar mais.

Assim, os dez pais/responsáveis se posicionaram a favor do dever de casa, confirmando o que a escola, no geral, vê como sendo o objetivo do envio das tarefas de casa. Segundo pais e professoras, as atividades enviadas para casa são responsáveis por promover senso de responsabilidade, autonomia, reforço escolar e fixação do conhecimento. Para Carvalho (2004):

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 pode ser vista como uma necessidade educacional, reconhecida por pais e professores, sendo concebida como uma ocupação adequada para os estudantes em casa (CARVALHO, 2004, p. 94).

Dessa forma, entendemos que, apesar dos conflitos que envolvem a relação da família com a escola junto às tarefas escolares enviadas para casa, pais e professores concordam que o dever de casa é uma ferramenta eficaz no processo de ensino e aprendizagem das crianças. No entanto, compreendemos que ainda há necessidade da interação entre família e escola no tocante às atividades de casa, uma vez que elas necessitam de maior abrangência e participação da família junto às atividades pedagógicas das crianças, pois acreditamos que uma educação de qualidade só será efetivada quando família e escola pensarem no bem comum: educação de qualidade para todos e uma aprendizagem significativa.

5 CONCLUSÃO

A tarefa de casa tornou-se uma ferramenta indissociável do currículo escolar, sendo pensada como aquela que irá promover, no educando, a autonomia, a responsabilidade, a prática de estudar em casa, bem como um elemento de reforço escolar e fixação dos conteúdos. As instituições família e escola nutrem, juntas, o mesmo interesse de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do educando, tendo as duas uma visão proporcional acerca da eficácia da tarefa de casa. Foi através desta conjuntura que buscamos visualizar como a relação família e escola tem se estabelecido junto às atividades escolares de crianças do Ensino Fundamental I.

Portanto, mediante a pesquisa realizada, constatou-se, na fala das professoras, que as crianças que possuem assistência dos pais/responsáveis em suas atividades escolares, bem como na sua vida escolar como um todo têm um melhor desenvolvimento cognitivo/escolar. Verificamos, também, no discurso das professoras, com base na sua experiência docente, que o grau de escolaridade da família/pais tem, em parte, influência na não mediação das tarefas de casa, caracterizando-se como uma consequência da falta do capital cultural. Outro fator identificado, nesta pesquisa, foi que encontramos, na fala dos pais que tem seus filhos matriculados em escolas da rede pública de ensino, a dificuldade na mediação das atividades escolares, diferentemente dos pais de alunos de escolas privadas, que, em sua maioria, afirmaram não ter dificuldades na mediação das atividades escolares de seus filhos, demonstrando diferenças nas mediações das famílias de crianças que estudam em escolas privadas e públicas. Dessa forma, acreditamos que tais problemáticas tomaram maiores proporções, devido ao atual contexto de pandemia no qual estamos inseridos.

No entanto, compreendemos que ainda há necessidade da interação entre família e escola no tocante às atividades de casa. Estas necessitam de maior abrangência e participação da família junto às atividades pedagógicas das crianças, pois acreditamos que uma educação de qualidade só será efetivada quando família e escola pensarem no bem comum: educação de qualidade para todos e uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, entendemos que este estudo pode contribuir para que os profissionais da educação possam ampliar sua visão acerca das problemáticas que permeiam a tarefa de casa, levando os mesmos a refletirem a respeito do real objetivo do envio das atividades escolares, bem como considerar que a falta do capital cultural daqueles que são responsáveis por mediar a tarefa de casa pode ser a responsável pelas não devolutivas das atividades respondidas por parte de seus alunos e não a falta de autonomia e compromisso dos mesmos.

É válido ressaltar, ainda, que buscamos ampliar este estudo dentro de uma perspectiva de pesquisa mais profunda, levando em consideração que a observação em sala de aula, entrevistas com professores e pais destes educandos observados poderia nos levar a respostas mais precisas e completas acerca desta problemática e contribuir, de maneira mais eficaz, para a educação do Ensino Fundamental I como um todo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei nº 010172 de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 19 out. 2019.

CAUVILLA, Waldir. Sobre um momento da constituição da ideia de infância: ponto de vista de um historiador. **Estilos da Clínica**, São Paulo, ano 1999, v. 4, n. 6, p. 72-79, jul. 1999.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. ESCOLA COMO EXTENSÃO DA FAMÍLIA OU FAMÍLIA COMO EXTENSÃO DA ESCOLA? O DEVER DE CASA E AS RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA. **Reunião Anual da ANPED**, MG, 2003.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES DE GÊNERO. **Cadernos de pesquisa**, [S. l.], p. 143-155, jul/2000.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. MODOS DE EDUCAÇÃO, GÊNERO E RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA. **Cadernos de pesquisa**, [S. l.], p. 41-58, jan/2004.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores associados, 2012. ISBN 978-85-7496-226-9

CORTEZ, Clarice Zamonaro. AS REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA NA IDADE MÉDIA. **Anais da Jornada de Estudos Antigos Medievais**, Maringá, 2011, p. 1-10, set. 2011.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, 2012, v. 27, n. 3, p. 469-493, 14 set. 2012.

FERRARI, Márcio. Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio. In: FERRARI, Márcio. **Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio**. [S. l.], 1 out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>. Acesso em: 15 set. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

KUHLMANN, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, 2000, p. 5-14, set. 2000.

KUHLMANN, Moysés. **Infância de educação infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. atual. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. 192 p.

KUHLMANN, Moysés. UMA HISTÓRIA DA INFÂNCIA: DA IDADE MÉDIA À ÉPOCA CONTEMPORÂNEA NO OCIDENTE. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, 2005, v. 35, p. 239-241, ago. 2005.

LEÃO, Denise Maria Maciel. EDUCAÇÃO: ESCOLA TRADICIONAL E ESCOLA CONSTRUTIVISTA. **Cadernos de pesquisa**, [S. l.], p. 187-206, jul. 1999.

MENDES, Sara de Lima. TECENDO A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DO BRASIL INFANTIL. **SABERES**, Natal, v. 1, n. 11, p. 94-100, fev. 2015.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1993.

PAIVA, Bruna Maria Morais. **ESCOLARIZAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA**: organização e funcionamento do ensino noturno na Parahyba do Norte (1916-1931). 2010. 125 f. Dissertação mestrado (Mestrado em educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

PEROSINI, Gladison Luciano. A revolução industrial e sua influência na reestruturação da vida familiar. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], 2018, v. 3, n. 03, p. 1-13, 20 dez. 2018.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. CONSTRUTIVISMO: DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS E NO CAMPO DA EDUCAÇÃO. **Revista eletrônica de educação**, [S. l.], p. 18-33, maio 2010.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada em no estado de São Paulo. São Paulo: Editora Unesp, 1998. 183 p.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amigo Jesus, que me deu forças nos momentos mais difíceis durante a minha jornada, Aquele que me deu a mão e me carregou no colo quando foi necessário, toda a minha gratidão.

Aos meus pais, Sandra e Silvano, que sempre foram a minha base de suporte para a vida, bem como à minha irmã, Samara, e à minha sobrinha, Maria Cecília.

Ao meu esposo, Thadeu, que foi o primeiro a me incentivar a dar o primeiro passo nesta caminhada e que me ajudou durante todo este período, me motivando sempre.

À minha querida amiga, Alessandra, pela amizade e companheirismo durante esses anos de vida acadêmica.

À Professora Ruth Ribeiro, pelas leituras sugeridas ao longo desta orientação e pela dedicação e carinho a mim oferecidos.