

## **DEVER DE CASA E RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS EM PROJETOS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR**

Tânia de Freitas **Resende** – UFMG

Roberta Alves **Oliveira** – UFMG

Laís da Silva **Reis** – UFMG

Tereza Cristina Starling de Souza – Rede Municipal de Ensino-BH

Agências Financiadoras: FAPEMIG-CAPES (Edital 13/2012, Pesquisa Aplicada à Educação Básica); CAPES/OBEDUC

### **Resumo**

Este texto busca discutir diferentes concepções, perspectivas e práticas em torno dos deveres de casa e da relação família-escola, reveladas por profissionais de escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte que desenvolvem projetos de educação em tempo integral no ensino fundamental - isto é, nas quais a jornada letiva foi estendida para 7 ou mais horas diárias. Foram aplicados questionários aos coordenadores dos programas de ampliação da jornada escolar e aos coordenadores das turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental em cada escola. Responderam ao questionário 206 profissionais de 173 escolas. Realizaram-se, ainda, estudos de caso em oito instituições. Constatou-se a polêmica que cerca a divisão do trabalho educacional entre família e escola, presente na questão dos deveres de casa e acirrada no contexto da ampliação da jornada escolar. Os resultados indicam a presença de visões deficitaristas e compensatórias em relação às famílias, mas também sinalizam a possibilidade de construção de novos acordos na divisão do trabalho educacional entre família e escola.

**Palavras-chave:** dever de casa, tempo integral, família, escola.

## **DEVER DE CASA E RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS EM PROJETOS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR**

### **1. Introdução**

Este texto tem como objetivo discutir resultados de uma pesquisa que investigou o tratamento dado ao dever de casa em escolas públicas de ensino fundamental que desenvolvem projetos de “tempo integral”, isto é, nas quais a jornada letiva foi

estendida para 7 ou mais horas diárias<sup>1</sup>. O dever de casa foi tomado como prática que, embora aparentemente periférica ao que seria o “cerne” do processo pedagógico, revela dimensões importantes desse processo, por localizar-se “na encruzilhada de numerosos fenômenos constitutivos do mundo escolar e de suas relações com o resto da sociedade” (RAYOU, 2009, p. 10, tradução nossa). Assim, a pesquisa pretendeu, a partir da investigação realizada em torno dos deveres de casa, discutir as concepções de educação em tempo integral, as diferentes escolhas curriculares a elas associadas e a relação família-escola nesse contexto. É sobre essa última dimensão, em particular, que se concentrará este trabalho.

A ampliação da jornada escolar no ensino fundamental é uma importante tendência no atual cenário educacional brasileiro, prevista pela legislação e estimulada por políticas públicas como o programa Mais Educação, do governo federal<sup>2</sup>. Segundo o site do Programa Mais Educação, no ano de 2011 o Programa contava com a adesão de 14.995 escolas, abrangendo 3.067.644 estudantes de “tempo integral”<sup>3</sup>.

Considerando a forte tradição brasileira de funcionamento da escola em turnos de cerca de 4 horas diárias, o “tempo integral” tem diversos tipos de desdobramentos, impactando o funcionamento da instituição escolar em aspectos que vão desde a organização do tempo e dos espaços até o currículo, passando por outros como a alimentação e a higiene dos alunos, a adequação da estrutura e dos recursos, o tipo de profissional envolvido. Esses aspectos têm sido equacionados de diferentes formas, em programas que apresentam diferentes formatos e revelam concepções distintas sobre a educação integral e, com ela, sobre a própria função social da escola (MEC, 2010; CAVALIERE, 2007). Tal realidade configura, dessa forma, um campo fértil para investigações na perspectiva da sociologia da educação, as quais, entretanto, ainda são pouco numerosas.

---

<sup>1</sup> Utilizamos, para definir o “tempo integral na escola”, o critério instituído pela legislação que regulamenta o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Tal Fundo distribui recursos para a educação básica, vinculados ao número de alunos matriculados, associando um maior coeficiente de recursos às matrículas na educação em tempo integral. Considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração *igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo*, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Decreto nº 6.253/2007, art. 4º, grifos nossos).

<sup>2</sup> O Programa Mais Educação visa induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, por meio do aporte de recursos didático-pedagógicos e financeiros vinculados ao desenvolvimento de atividades em uma jornada de no mínimo 7 horas diárias. Ver: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115).

<sup>3</sup> Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16728&Itemid=1120](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16728&Itemid=1120). Acesso em 23/03/2015.

Um aspecto necessariamente impactado pela implantação de um programa de tempo integral é a relação da escola com as famílias. Dentre as motivações para tal implantação figuram não somente aspectos mais especificamente educacionais (como melhorar a aprendizagem dos alunos), mas também necessidades sociais que são ligadas à realidade das famílias no atual contexto social (trabalho dos pais, dinâmicas dos grupos familiares, exposição à violência urbana, etc.). No que se refere à perspectiva da escola a respeito das famílias, o modo de compreender essas necessidades e de atendê-las pode revelar visões mais assistencialistas, mais deficitaristas e renunciistas (CAVALIERE, COELHO E MAURÍCIO, 2013)<sup>4</sup> ou uma perspectiva mais democrática de co-responsabilidade e garantia de direitos, sendo lícito supor que tais visões perpassarão a relação família-escola nas suas diferentes dimensões. Além disso, o tempo integral constitui, em si, uma nova forma de divisão do trabalho educacional entre família e escola, com todas as mudanças, tensões e adaptações que isso pode significar no que tange às expectativas recíprocas e às interações entre as duas instâncias.

Nesse cenário, uma prática pedagógica que já se mostrava polêmica no contexto dos turnos parciais tem suscitado novos debates no âmbito da escola de tempo integral: os deveres de casa. Compreendidos como atividades pedagógicas prescritas por professores para serem realizadas pelos alunos fora do período de aulas, em geral no contexto doméstico, os “deveres de casa” ou “tarefas para casa” constituem uma prática já tradicional e até mesmo naturalizada no contexto escolar (PAULA, 2000). Classicamente considerado um dispositivo pedagógico bastante específico e, portanto, pouco focalizado nas pesquisas, o dever de casa tem sido, mais recentemente, tomado como objeto de estudos da Sociologia da Educação, seja como “janela” para a análise das relações família-escola e/ou do currículo escolar, seja como possível fator de impacto no desempenho acadêmico, cuja prescrição tem conseqüências em termos de equidade ou iniquidade educacional (CARVALHO, 2004; RAYOU, 2009; DESLANDES, 2009; RESENDE, 2013).

Trata-se, como assinala Carvalho (2004), de uma prática cultural que integra as relações família–escola e a divisão de trabalho educacional entre as duas instituições; afetando a vida dos estudantes fora da escola e sua rotina familiar, pressupõe uma

---

<sup>4</sup> As autoras identificam, entre educadores envolvidos em projetos de ampliação da jornada escolar, a persistência de visões deficitaristas das famílias, segundo as quais se ressaltam condições de miséria e iniquidade e/ou de negligência que, na visão desses educadores, levariam a uma renúncia dos pais com relação às próprias responsabilidades e a uma transferência das mesmas para a escola.

estrutura de apoio no ambiente doméstico, articulando uma teia de interações entre pais e professores que faz dela um dos principais, senão o principal “meio de interação” (CARVALHO, 2004, p. 95) ou “interface de colaboração” (SYMEOU, 2009, p. 82) entre família e escola. Pode-se afirmar ainda que, ao envolver conjuntamente a família e a escola, os deveres de casa congregam, ao mesmo tempo, as dimensões de complementaridade e de conflito existentes entre ambas. Isso é o que revelam diversos estudos segundo os quais existe, por parte das famílias, uma “adesão crítica” aos deveres, na forma de um consenso ou acordo sobre sua importância, ao lado de uma forte crítica às tensões envolvidas na sua realização (CAILLET e SEMBEL, 2009; SYMEOU, 2009; RESENDE, 2013).

Quando se implanta uma jornada escolar de “tempo integral”, novas questões em relação ao dever de casa se colocam. É pertinente, nesse novo contexto, continuar prescrevendo deveres? Ou os objetivos antes cumpridos pelos deveres podem agora ser assegurados dentro da jornada letiva, possibilitando a supressão das lições extra-aula? Se mantidos, quais seriam os objetivos dos deveres? Eles continuariam sendo realizados em casa, após a jornada letiva integral? Ou haveria na escola um tempo para sua realização? Que tempo seria esse, como seria organizado, com o acompanhamento de que tipo de profissional? Quais os papéis da família e da escola e como as duas instituições interagem nesse novo contexto?

No atual cenário da ampliação da jornada escolar no Brasil, tais questões têm sido enfrentadas no âmbito de programas que, conforme já apontado, apresentam diferentes formatos e adotam distintas perspectivas curriculares com relação à educação integral. Nesse contexto, as soluções construídas com relação aos deveres de casa também são variadas e investigá-las se reveste de interesse, do ponto de vista científico, porque revelam formas diversas de conceber a educação de tempo integral, o currículo, a relação com as famílias e a divisão do trabalho educacional entre elas e a escola.

No que tange aos dois últimos aspectos, os argumentos apresentados nos trechos a seguir são ilustrativos de algumas das tensões que perpassam essa discussão<sup>5</sup>:

A. “A filosofia da Escola Integrada não é fazer dever de casa. Não é abraçar responsabilidade de pai, não é fazer papel de

---

<sup>5</sup> Os trechos foram registrados durante um Seminário de Educação Integral realizado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em 2009. Constituem reproduções das falas de duas “professoras comunitárias” – profissionais que coordenavam, nas escolas, as atividades do programa de ampliação da jornada escolar do município (Programa Escola Integrada) -, durante uma Roda de Conversa sobre o tema do “Acompanhamento escolar”.

babá de luxo. Mostrando nosso trabalho temos conseguido aos poucos que ele seja reconhecido. Levamos o coral da Integrada para cantar no recreio, todos ficam encantados. Nosso papel é trabalhar outros potenciais dos alunos.”

- B. “Será que o aluno deve fazer o dever de casa na escola? Nesse caso, em que momento a família vai acompanhar esse filho? Temos criança que a mochila vai para casa no final de semana e volta do mesmo jeito na segunda, os pais nem olham. Tem mochila que parece uma lata de lixo, de tão desorganizada. Se não tiverem que olhar o dever, o que esses pais vão olhar?”

Nos dois trechos se observam questionamentos à realização dos deveres de casa no âmbito de projetos de ampliação da jornada escolar (no caso, o Programa Escola Integrada, da rede municipal de ensino de Belo Horizonte). No primeiro trecho levanta-se uma discussão relacionada às funções da ampliação da jornada, discussão essa cuja relevância deve ser ressaltada, mas que não é o foco principal deste trabalho. Interessa aqui, especialmente, que em ambos os trechos está presente a ideia do acompanhamento aos deveres como uma “responsabilidade de pai”, que estaria sendo assumida pela escola, no caso de os deveres passarem a ser realizados durante a própria jornada letiva. No segundo trecho observa-se um discurso que acentua a omissão das famílias diante da vida escolar dos filhos, revelando o temor de uma desresponsabilização ainda maior destas se o papel de acompanhamento aos deveres for transferido para a escola. Nesse contexto, os deveres a serem realizados em casa, sob a supervisão dos pais, são vistos como uma forma de assegurar certa participação destes na escolaridade da prole.

Tais trechos são significativos, para a discussão proposta neste texto, por não revelarem posições isoladas. Quanto ao discurso da omissão parental, embora já fortemente questionado na literatura (LAHIRE, 1997), ele continua muito presente entre os profissionais da educação. Cavaliere, Coelho e Maurício (2013) identificam-no entre educadores envolvidos com programas de ampliação da jornada escolar, afirmando ser muito comum, entre eles, a crítica à “transferência de responsabilidades” para a escola e ao “papel substitutivo” assumido por esta em relação à família. Para essas autoras, “a ampliação da jornada em meios populares agrava a postura da escola de culpabilização dos pais” (p. 267). No que tange à perspectiva apresentada no trecho B com relação aos deveres de casa, trata-se de uma visão que acentua a função destes como uma das “tecnologias sociais” para promover o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos

(KRYGER e RAVN, 2009) – visão essa que também continua muito difundida, apesar dos diversos estudos que apontam a possibilidade de efeitos contrários ao esperado, tendo em vista as desigualdades de condições de acompanhamento aos deveres pelas famílias (CARVALHO, 2004; DESLANDES, 2009; RAYOU, 2009).

O presente texto busca contribuir para esse debate, discutindo diferentes concepções, perspectivas e práticas em torno dos deveres de casa e da relação família-escola, reveladas por profissionais de escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte que desenvolvem projetos de educação em tempo integral no ensino fundamental. Os dados foram obtidos no contexto de uma pesquisa, atualmente em fase de conclusão, que será sintetizada no próximo item do texto, para em seguida se passar à discussão propriamente dita.

## 2. Os caminhos da pesquisa

A pesquisa envolveu todos os municípios da região metropolitana de Belo Horizonte que, no ano do estudo de campo (2014) tinham projetos de tempo integral sendo desenvolvidos em pelo menos dez escolas de sua rede pública municipal e autorizaram a realização do estudo: Belo Horizonte, Contagem, Ribeirão das Neves, Lagoa Santa, Ibirité, Sabará<sup>6</sup>. Além disso, contemplou também as escolas estaduais do município de Belo Horizonte que participavam do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI).

Em uma etapa exploratória, foram levantadas informações sobre os programas de tempo integral desenvolvidos nessas redes de ensino. Constatou-se que se tratava de programas que, na grande maioria das escolas, funcionavam conforme o modelo de “turno e contraturno”. Nesse modelo, as escolas mantêm um turno de “ensino regular”, organizado tal como antes da implantação do programa, e ampliam as oportunidades educativas ao ofertar atividades diversificadas no outro turno (contraturno).

Considerando esse formato, foram elaborados três tipos de questionários: (1) para os responsáveis pelo programa de ampliação da jornada em cada escola (professores comunitários, coordenadores do contraturno); (2) para o(s) coordenador(es) pedagógico(s) (ou cargo equivalente) responsável(is), no turno regular, pelos mesmos alunos atendidos no programa de tempo integral (no caso, alunos do 1º ao 3º ano do

---

<sup>6</sup> O município de Betim também foi contatado; porém, não foi incluído na pesquisa porque a autorização não foi fornecida em tempo hábil pela Secretaria Municipal de Educação.

ensino fundamental<sup>7</sup>); (3) para os profissionais que acumulavam essas duas funções na escola.

A aplicação desses três tipos de questionários teve como propósito diagnosticar, em termos gerais, como a questão do dever de casa tem sido tratada nas escolas participantes da pesquisa, identificando os desafios encontrados e as soluções já construídas pelas equipes escolares, bem como buscando levantar elementos sobre as concepções dos educadores – e confrontando as perspectivas dos responsáveis pelo programa de extensão da jornada com as dos educadores do chamado “ensino regular”. Os questionários foram preparados em modelo digital, em *website* construído especificamente para este fim, utilizando como ferramenta o *SurveyMonkey* para questionários pela *web*<sup>8</sup>.

Para a aplicação dos questionários, enviou-se uma correspondência digital aos responsáveis pelo turno e pelo contraturno de todas as escolas envolvidas nos programas de ampliação da jornada das redes de ensino participantes da pesquisa. A correspondência, contendo a apresentação da pesquisa e um *link* para o questionário digital, foi enviada para 734 profissionais de 356 escolas<sup>9</sup>. Responderam ao questionário, ao todo, 206 profissionais de 173 escolas. O município de Belo Horizonte foi o que teve mais forte representação na pesquisa, tanto pelo maior número total de escolas e de profissionais quanto pelas taxas de resposta em geral maiores (Tabela 1). Dentre os profissionais que responderam ao questionário, 51,5% eram responsáveis pelo programa de tempo integral da escola, 33,5% eram coordenadores ou supervisores pedagógicos e 15% acumulavam essas duas funções.

**Tabela 1**  
**Número de escolas e de profissionais que receberam e que responderam ao questionário, por município e rede de ensino**

Município - Rede de Ensino	Escolas que RECEBERAM o questionário	Escolas que RESPONDERAM o questionário	Profissionais que RECEBERAM o questionário	Profissionais que RESPONDERAM o questionário
Belo Horizonte - Municipal	163	89	348	103

<sup>7</sup> O foco em turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental foi definido por se tratar de um momento da escolaridade no qual, de forma geral, os deveres já são prescritos sistematicamente e, ao mesmo tempo, as crianças ainda tendem a ter pouca autonomia para realizá-los, necessitando da supervisão de adultos.

<sup>8</sup> Ver: <https://pt.surveymonkey.com>

<sup>9</sup> Havia escolas com mais de um coordenador pedagógico para o 1º ciclo (podendo essa divisão de trabalho acontecer por área, por turno, por turmas, etc.) e escolas em que uma única pessoa acumulava as funções de coordenador pedagógico e de coordenador do tempo integral.

Belo Horizonte - Estadual	72	40	150	51
Contagem - Municipal	45	18	80	20
Ibirité - Municipal	13	5	24	11
Lagoa Santa - Municipal	15	7	32	8
Ribeirão das Neves - Municipal	32	10	66	8
Sabará - Municipal	16	4	34	5
<b>Total</b>	<b>356</b>	<b>173</b>	<b>734</b>	<b>206</b>

Fonte: dados da pesquisa

Na segunda etapa da pesquisa de campo, selecionamos algumas escolas para estudos de caso. A partir das respostas ao questionário, buscamos contemplar instituições com diferentes realidades que apresentassem diferenciais na resolução de problemas com o dever de casa e/ou na dinâmica de comunicação entre suas equipes, e/ou ainda, na articulação entre família e escola. Foram visitadas oito instituições, todas de Belo Horizonte, sendo quatro da rede municipal e quatro da rede estadual de ensino<sup>10</sup>. Realizaram-se, ao todo, 11 entrevistas - com coordenadores do turno, do contraturno e com outros educadores (professores, diretora) -, além de análise de documentos, observações, contatos informais com oficinairos e com outros profissionais das escolas.

### **3. O tratamento dado ao dever de casa e a relação escolas-famílias nos programas de tempo integral investigados**

Dentre as escolas que responderam ao questionário, a grande maioria desenvolve projetos de ampliação da jornada nos quais as crianças permanecem 7 ou mais horas diárias em atividades escolares, podendo essa jornada chegar a 9 horas<sup>11</sup>. Nesse contexto, observam-se diversas situações em relação à realização dos deveres de casa pelos alunos, como indica a Tabela 2, a seguir:

<sup>10</sup> A circunscrição ao município de Belo Horizonte foi resultante tanto da aplicação dos critérios mencionados para a seleção das escolas quanto de questões operacionais (aceite da escola, compatibilização de agendas, organização dos deslocamentos, etc.).

<sup>11</sup> Considerando as escolas cujos profissionais responderam à questão sobre a duração da jornada letiva (n= 137), 97 % têm jornadas com 7 ou mais horas diárias, todos os dias da semana, sendo que em 23,5% dos casos, a jornada tem 9 ou mais horas letivas por dia.



**Tabela 2**  
**Situação das crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental que frequentam o programa de tempo integral da escola, em relação ao dever de casa, segundo os profissionais que atuam no programa\***

Situação em relação aos deveres de casa	Nº de respostas	%
As crianças não têm deveres de casa.	5	3,5
As crianças fazem os deveres em casa.	10	7,5
As crianças fazem os deveres no contraturno.	43	31,5
As crianças fazem alguns deveres no contraturno, outros em casa.	37	27,0
Somente algumas crianças e/ou turmas fazem os deveres de casa no contraturno.	31	22,5
Nenhuma criança faz dever no contraturno, mas não sei informar se as crianças têm deveres ou não.	6	4,5
Não responderam a questão	5	3,5
<b>Total</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>

\*Nesta tabela estão agrupados os dados dos questionários (1) e (3), ou seja, coordenadores do contraturno e profissionais que acumulam essa função com a de coordenação do ensino regular.

Fonte: dados da pesquisa

Observa-se que a supressão dos deveres de casa é uma realidade em pouquíssimas escolas. A grande maioria prescreve deveres e, na maior parte dos casos, acontecem momentos de realização destes na escola, seja por todos os alunos que participam do programa de ampliação da jornada (31,5% das respostas), seja por alguns deles (22,5%), ou seja, ainda, em alternância com a realização de deveres no espaço doméstico (27%). É reduzido o número de respondentes segundo os quais os deveres são realizados sempre em casa (7,5%). Tal situação já indica, para as instituições retratadas nesta pesquisa, certa reconfiguração na divisão do trabalho educacional entre família e escola, no que tange aos deveres de casa e ao acompanhamento à escolaridade por parte da família que eles, tradicionalmente, pressupõem. Interessou-nos investigar as concepções dos educadores escolares com relação a essas mudanças.

Alguns itens do questionário buscavam uma aproximação com relação a essas concepções, propondo afirmações que sinalizam diferentes perspectivas a respeito dos deveres de casa na escola de tempo integral<sup>12</sup>. Diante de cada afirmação, o(a)

<sup>12</sup> Tais afirmações foram elaboradas de modo a tentar sintetizar perspectivas já identificadas entre educadores, em contatos anteriores (em projetos de pesquisa e de extensão universitária) e/ou por meio da literatura pertinente.

respondente deveria manifestar sua concordância ou não. Os resultados obtidos, expressos na Tabela 3 (a qual agrega as porcentagens de respostas dos três tipos de questionários)<sup>13</sup>, indicam que há concordância da grande maioria apenas com relação aos itens que reafirmam a importância dos deveres de casa e de sua realização no espaço doméstico, mesmo quando a criança fica na escola em jornada ampliada (itens A, B e C, sendo que em todos eles a porcentagem de respostas condizentes com essa perspectiva foi superior a 80%). Com relação aos demais itens, muitos dos quais envolvem concepções a respeito da relação com as famílias, as opiniões se dividem muito mais.

Assim, se nas respostas aos itens D e H as maiores porcentagens são de profissionais que parecem favoráveis à realização de deveres de casa no contraturno (47% e 43,5%, respectivamente), tal posição não chega a ser majoritária, havendo grupos significativos que indicam o contrário ou que assinalam “não concordo nem discordo”. Observa-se, nesse caso, uma diferença de concepções quanto às funções do contraturno, entre aqueles que vêem nele a possibilidade de reforçar conteúdos do turno regular, inclusive por meio da realização de deveres (posição defendida por quase metade dos respondentes) e os que acreditam que a ampliação da jornada deve priorizar atividades e linguagens diversificadas em relação àquelas já trabalhadas no ensino regular – não cabendo, portanto, a realização de deveres de casa nesse contexto. Nesse aspecto, a polêmica em torno do dever de casa contribui para sinalizar uma questão central dos processos de ampliação da jornada escolar, que é a dos objetivos e funções dessa ampliação.

**Tabela 3**  
**Opiniões dos profissionais a respeito dos deveres de casa na escola de tempo integral**

Afirmações	Opinião dos respondentes* (em % de respostas)		
	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo
A. Se a criança permanece em atividades escolares em tempo integral, os deveres de casa se tornam desnecessários.	89	6	5
B. As atividades escolares do tempo integral NÃO substituem os deveres de casa.	10,5	7,0	82,5
C. Os deveres para serem feitos em casa são essenciais para desenvolver a autonomia e/ou hábitos de estudo do aluno.	7,5	6	86,5
D. Uma das funções do contraturno é reforçar os conteúdos do	37,5	15,5	47,0

<sup>13</sup> A comparação entre os resultados dos três questionários para essa questão não será aqui realizada por questão de espaço e de foco do trabalho.

ensino regular, inclusive por meio da realização de deveres.				
E.	Realizar os deveres no contraturno é uma estratégia válida para enfrentar as desigualdades de condições entre os alunos / famílias.	19,5	12,5	68
F.	Não se pode cobrar das famílias o acompanhamento aos deveres quando elas não têm condições para isso.	54,5	15,5	30
G.	Promover a realização dos deveres na própria escola é substituir o papel das famílias.	37,5	23,5	39
H.	Os deveres de casa não são tarefa do contraturno porque este deve priorizar atividades e linguagens diversificadas para a formação integral da criança ou jovem.	43,5	23,5	33
I.	A realização dos deveres no contraturno prejudica o acompanhamento da vida escolar dos filhos pela família.	46	21,5	32,5

\* Coordenadores do ensino regular, coordenadores dos programas de ampliação da jornada escolar e profissionais que acumulam as duas funções na escola.

Obs: A ordem dos itens foi mudada nesta tabela em relação à apresentada nos questionários, com a finalidade de facilitar a discussão dos resultados ao reunir itens que tratam do mesmo aspecto.

No que tange à relação com as famílias, a única afirmação que obtém uma maioria mais expressiva de concordâncias (68%) é a de que a realização dos deveres no contraturno é uma estratégia válida diante das desigualdades de condições entre os alunos/famílias. Já as respostas ao item F, embora sinalizando que a maior parte dos respondentes não parece relativizar o papel da família no acompanhamento aos deveres, apresentam uma variabilidade maior, com porcentagem significativa (30%) concordando que o acompanhamento não pode ser cobrado das famílias quando elas não têm condições para realizá-lo. E, com relação às afirmativas G e I, os respondentes se mostram muito divididos.

O conjunto desses resultados, antes de tudo, evidencia a polêmica quanto à discussão apresentada; e, em termos gerais, parece indicar que, na concepção dos profissionais participantes da pesquisa, a realização dos deveres de casa na escola, quando aceita como tarefa do contraturno, é vista mais como uma necessidade derivada das condições de vida das famílias e, portanto, como uma forma de “compensar” suas dificuldades, do que como uma ressignificação dessa atividade diante da ampliação da jornada escolar da criança. A tendência geral é continuar reafirmando a importância dos deveres de casa e o papel da família em relação a eles.

O questionário também oferecia a possibilidade de inclusão de observações dos respondentes e muitos detalharam suas opiniões, permitindo esclarecer alguns pontos de vista expressos acima. Embora tenha havido nuances que não será possível aqui contemplar, apresentaremos algumas posições mais recorrentes.

Uma primeira posição vai ao encontro dos argumentos das professoras comunitárias apresentados na introdução deste trabalho (trechos A e B): trata-se de uma perspectiva que questiona a realização dos deveres de casa na escola, alegando que essa não é uma função da ampliação da jornada e que isso significaria substituir o papel da família, cuja “omissão” ou “negligência” é enfatizada nesses discursos:

“O dever de casa aproxima a família da escola e configura uma possibilidade dos pais acompanharem e atuarem junto à escola no desenvolvimento cognitivo do aluno. Transferir mais esta responsabilidade para a escola e os programas afasta a família da escola e das suas obrigações frente à vida escolar dos filhos. Há algumas regiões em que a composição das famílias é moderna - família mosaico, mesmo assim há alguém responsável por esta criança. O que se precisa pensar é em uma aproximação/formação para os pais que são negligentes com a vida escolar dos filhos: como fazer?” (Coordenadora do contraturno).

“As famílias precisam assumir suas responsabilidades e se organizar para priorizar a educação dos filhos. É absurdo um discurso de que os projetos de educação integral devam assumir as responsabilidades da família.” (Coordenadora do ensino regular).

Uma segunda posição é a de profissionais que, embora reafirmando a responsabilidade dos pais em relação ao acompanhamento da vida escolar dos filhos, enfatizam as dificuldades desse acompanhamento pelas famílias de modo geral, na sociedade contemporânea e, mais particularmente, pelas famílias mais desfavorecidas do ponto de vista socioeconômico; diante disso, defendem a realização dos deveres na escola:

“O dever de casa deve ser obrigação da família, mas existem casos em que os familiares não têm capacidade para ensinar seus filhos, pois não estudaram e também muitas vezes chegam em casa o filho já está dormindo e quando saem os filhos ainda não acordaram, por isso e por alguns outros motivos é válida a oficina de Para Casa na Escola Integrada.” (Coordenadora do contraturno).

Alguns desses profissionais argumentam que os pais têm outras formas de acompanhar a escolaridade dos filhos, que não o acompanhamento direto aos deveres de casa:

“O ‘Para Casa’ é uma oportunidade da criança aprimorar seu conhecimento e exercitar o que aprendeu em sala. Uma das vantagens que percebo em que a criança faça o Para Casa no contraturno é que ela tem a possibilidade de mediação entre pares e uma segunda opinião, no caso, o monitor. A família não fica impedida de acompanhar a vida escolar do filho, o acompanhamento ganha o toque de demonstração do que ele fez e como está fazendo, ele não é obrigado a fazer tudo em casa, pode terminar ou começar no PEI e terminar em casa ou mostrar para os pais conferirem e dar o visto, o elogio, mandar sugestões, aperfeiçoar no horário mais adequado, etc.”  
(Coordenadora do contraturno).

Uma das observações registradas demonstra uma abordagem que tem sido defendida na literatura sobre relação família-escola, qual seja, conhecer a realidade da família e estabelecer acordos viáveis dentro dessa realidade, valorizando as formas de acompanhamento que os pais possam oferecer (CASTRO e REGATTIERI, 2009):

“Com relação ao papel das famílias, acredito que a escola deve apresentar para as mesmas sua proposta de trabalho e possíveis instrumentos que viabilizem ao aluno condições de aprendizagem que possam garantir que uma das funções da escola, a saber, a aquisição de conhecimentos sistematizados, possa ser garantida. Uma vez que procuramos entender o perfil de famílias que são atendidas pela escola e reconhecer suas possibilidades de auxílio, é com estas possibilidades que devemos trabalhar. Se a mãe ou o responsável assume o compromisso de olhar o caderno ou agenda e entendemos que esta é a forma que temos de auxílio e isto contribui para que o aluno desenvolva hábitos e rotina, recorreremos a estes, uma vez que as possíveis sanções serão compartilhadas com a família.”  
(Coordenadora do ensino regular)

É importante destacar que algumas escolas, promovendo a realização dos deveres de casa no contraturno, mencionam alternativas encontradas para estimular a participação dos pais na vida escolar dos filhos: prescrição mensal de pesquisas a serem realizadas junto com a família; solicitação de visto semanal nos cadernos das crianças; realização de reuniões de pais mais frequentes (os respondentes de duas escolas

mencionaram reuniões mensais); facilitação dos contatos com os filhos quando estes estão na escola integral (telefonemas, desburocratização das visitas, etc.), dentre outras. Segundo 73,8% dos coordenadores do contraturno que responderam ao questionário, as medidas de aproximação entre escolas e famílias se intensificaram após a ampliação da jornada escolar, citando-se predominantemente as reuniões e conversas com os pais. Duas coordenadoras destacaram o convite às mães que demonstram bom acompanhamento dos deveres dos filhos para serem voluntárias ou contratadas pela escola para fazer esse trabalho com os demais alunos.

Conforme indicado na Tabela 2, em muitas instituições há uma alternância de realização de deveres em casa e na escola e em outras, somente algumas crianças fazem deveres na escola. As respostas abertas evidenciaram que, em parte desses casos, a realização de deveres na escola é opcional para os alunos e suas famílias, sendo que alguns profissionais mencionam famílias que fazem questão de que os filhos realizem os deveres em casa, após a jornada letiva ampliada.

Finalmente, cinco escolas, segundo os respondentes, não prescrevem deveres de casa aos alunos, sendo que em duas delas os coordenadores afirmaram que os deveres foram suprimidos após a implantação do programa de ampliação da jornada escolar. Uma dessas escolas foi incluída nos estudos de caso e, em entrevista, uma das professoras justificou a medida, sinalizando, por um lado, uma ressignificação das atividades escolares de modo a cumprir a função de “reforço” esperada dos deveres de casa e, por outro lado - como no depoimento anterior -, apontando a construção de novos tipos de acordos com as famílias, tendo em vista a sua participação na vida escolar dos filhos:

“Aí, eu mandava o 'para casa'. Às vezes, nós do... do regular, nós extrapolamos muito nesses 'para casa'. Sabe? Esses 'para casa', eu acho assim, que é sacrificar a criança. Eu acho que como a criança está o tempo todo aqui na escola, nós temos como fazer um trabalho legal com ela, tirando essa pressão de 'para casa', porque assim, eu acho que 'para casa' pra muita família chama-se conflito. Hoje, o sistema está cobrando da gente muito, *muuito*. E eles estão cobrando conhecimento muito grande da criança, entendeu? (...) os pais que não estão estudando, que não têm uma vida acadêmica formada, eles não dão conta de ensinar esse 'para casa' aos meninos. Sabe, eles cobram hoje de uma criança de seis anos o que é uma sílaba intermediária. O pai lá fora vai saber? Não. Entendeu? (...) os

pais não têm tempo, chegam à noite é que vão ensinar esse 'para casa' para os filhos, aí, começa o conflito familiar. Entendeu? Então, nós abolimos esse 'para casa', a gente dá continuidade, sim, ao que está sendo passado no regular, mas de uma forma mais lúdica, de uma forma mais prazerosa. (...) Aí, cortamos o 'para casa', à tarde as atividades assim, eles adquirem um conhecimento, sim. Sabe, os meninos sabem o que é entrar em um Google hoje e pesquisar sobre um conto infantil, eles sabem pesquisar 'uma continha', como diz eles, né, e ali eles resolvem tudo... tudo *online*. Sabe? Eles têm prazer na hora em que eles vão clicando e resolvendo aquelas contas, formando uma palavra que aparece um palhacinho lá e dá um sorriso para eles na hora que eles acertam tudo. Então, assim, a melhor coisa que aconteceu aqui na escola foi ter tirado esse 'para casa' mesmo, sabe? (...) E assim, não é que nós somos largados, nós mandamos o caderno todo final de semana para casa, para os pais terem um acompanhamento, o pai que é responsável tem um acompanhamento do que está sendo trabalhado com a sua criança o dia inteiro.” (Professora do ensino regular e do programa de tempo integral).

### **Considerações finais**

Segundo Silva (2003), as relações entre escolas e famílias são complexas, multifacetadas e “armadilhadas”, no sentido de encerrarem potenciais efeitos perversos. Para o autor, tentar mudar o que se passa no interior das escolas sem alterar sua relação com as famílias e a comunidade ou tentar construir um relacionamento mais estreito com as famílias sem mudar o que se passa dentro da escola são duas das “armadilhas”.

Essa abordagem pode fomentar algumas reflexões a partir da discussão que se buscou realizar, neste texto, sobre o tratamento dado aos deveres de casa em escolas que implantam projetos de “tempo integral” e sobre as diferentes concepções que permeiam tal processo.

Assim, a implantação de programas de tempo integral nas redes públicas de ensino, tendo a realidade social das famílias como uma de suas motivações, pode funcionar como uma “armadilha” que intensifique a visão depreciativa sobre essas mesmas famílias. Tal armadilha está presente quando se argumenta contra a realização de deveres de casa na escola com base na ideia de omissão familiar, mas também quando se argumenta a favor dessa realização como “compensação” para as dificuldades familiares. Em ambos os casos, a ampliação da jornada pode vir a se caracterizar como uma mudança da escola a partir de uma relação com as famílias que

em nada mudou, porque se mantém baseada em visões autoritárias a respeito dessas famílias e de suas necessidades e não em processos que as tomem como interlocutores válidos, capazes de, a partir de suas realidades próprias, exercer de modos singulares a co-responsabilidade pelo processo educacional.

Outra armadilha é a de que as tentativas de construir um relacionamento mais estreito com as famílias a partir da implantação dos programas de tempo integral – reportadas pela maioria dos respondentes desta pesquisa – não sejam acompanhadas por mudanças efetivas nas próprias práticas escolares, para além da ampliação da jornada escolar e do acréscimo de atividades que ela representa. A questão do dever de casa parece ser sintomática disso, uma vez que, na maior parte dos casos, não se observa uma reflexão sobre o mesmo – e sobre as possibilidades de ressignificá-lo - no contexto mais amplo de uma discussão do currículo escolar na escola de tempo integral.

Evidentemente, como também afirma Silva (2003, p. 378), as armadilhas “não constituem nenhuma fatalidade”, podendo ser evitadas “se houver uma boa informação sobre os ‘perigos’ que ‘espreitam’”. Isso pôde ser observado, nesta pesquisa, no contato com algumas escolas que parecem avançar no sentido de travar um diálogo mais democrático com as famílias e de construir com elas novos acordos quanto à divisão de responsabilidades relacionadas à educação das crianças.

Finalmente, cumpre ressaltar que, mesmo nessas escolas, cujos profissionais parecem se aproximar de uma visão mais compreensiva – no sentido sociológico – da realidade das famílias, as menções à omissão de muitos pais também se fizeram presentes nas entrevistas. Tal observação parece alertar para uma armadilha no âmbito da própria produção científica sobre as relações família-escola: para desconstruir o “mito da omissão parental” (Lahire, 1997), corre-se o risco de construir outro possível mito, de que nenhuma família é omissa, simplesmente desqualificando como “estereótipo” esse insistente discurso dos profissionais escolares.

### **Referências bibliográficas**

CAILLET, V., SEMBEL, N. (2009). Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe: enseignants, parents, élèves. In: RAYOU, P., op. cit., p. 33-70.

CARVALHO, M.E.P. (2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104.



CASTRO, M. e REGATTIERI, M. (Org.). (2009). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC.

CAVALIERE, A.M. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035.

CAVALIERE, A.M., COELHO, L.M., MAURÍCIO, L.V. (2013). Implicações da ampliação do tempo escolar nas relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G., NOGUEIRA, M.A., ZAGO, N. *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis, Vozes. P. 257-277.

DESLANDES, R. (Org.). (2009). *International perspectives on student outcomes and homework: family-school-community partnerships*. London and New York: Routledge. p. 76-94.

KRYGER, N. e RAVN, B. (2009). Homework in Denmark. What kind of links between family and school? In: DESLANDES, R. op. cit., p. 7-24

LAHIRE, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.

MEC – Ministério da Educação. (2010). *Educação integral / educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*. Brasília: MEC/SECAD. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16727&Itemid=1119](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119) Acesso em 12/09/2012.

PAULA, F. A. (2000). *Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas/SP.

RAYOU, P. (Org.). (2009). *Faire ses devoirs: enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

RESENDE, T. F. (2013). Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias? In: NOGUEIRA, M.A., ROMANELLI, G. e ZAGO, op. cit. p. 199-219.

SILVA, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada*. Interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento.

SYMEOU, L. (2009). Mind the gap! Greek-cypriot parents and their children's homework. In: DESLANDES, R. op. cit., p.76-94.