

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras

Flávia Anastácio de Paula
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Corinta Maria Grisolia Geraldi

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Flávia Anastácio de Paula e aprovada pela Comissão Julgadora. 24/11/2000

Orientadora:

Comissão Julgadora:

2000

FICHA CATALOGRÁFICA

PAULA, Flávia Anastácio de

TÍTULO: Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Corinta Maria Grisolia Geraldi.

Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Palavras chaves

1. Professores: Formação
2. Ambiente escolar
3. Didática
4. Tempo
5. Família

I. Geraldi, Corinta Maria Grisolia

II. Universidade Estadual de Campinas

Para D. Laura com quem desejei ser professora.

Para a amiga Simone Mazzoli Reis e para alunos/as e colegas da E. M. Sandra Rocha, Contagem-MG, com quem virei professora.

Para o João.

Metáfora de oleiro

*Um oleiro estando para se aposentar
escolhe entre as suas peças*

*a que mais gosta
entregando-a ao jovem oleiro.*

*Este a contempla, tateia
sulcos, planos, saliências, demoradamente.*

E quebra.

Cada pedaço é delicadamente quebrado.

*Cometem o sacrilégio
colocando juntos no aranhol
o barro queimado ao barro virgem.*

*Por muito tempo,
sairá nas peças do jovem oleiro,
feitas com risco e sem riscos,
fragmentos do velho.*

*No início grandes, depois pequenos,
Até que um dia, não os perceberá mais.*

E virá outro oleiro, outra peça, outr...

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Corinta Maria Grisolia Geraldi, pela confiança, carinho, amizade e paciência, pela orientação segura, pela leitura cuidadosa e atenciosa, pela partilha e disponibilidade, e pelo aprendizado.

Ao CNPq possibilitou através da bolsa a oferta de condições objetivas para a execução desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Valdir Barzotto, pela leitura atenciosa do texto de qualificação e suas sugestões.

À Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Almeida e à Prof^ª. Dr^ª. Cristina Menezes pelas contribuições no exame de qualificação e pela disponibilidade de discutir o tema em outros momentos.

Aos professores e às professoras do GEPEC que nos debates, seminários, aulas e cafés mediarão a produção do tema com conversas, textos, materiais escritos, memórias, relatos, questões, e pela leitura das versões, entre muitos outros destaco: Abegail Malavasi, Ana Lúcia Guedes, Analúcia Morais Vieira, Carmen Sanches, Denise Furgeri, Eliane Pires, Guilherme Val Toledo Prado, Gilberto Francisco, Glória Cunha, Inês Santos, Maria José O. Nascimento, Rejany Santos Dominick, Rosa Maria Barros, Zilda Borba. À Roseli Aparecida Cação Fontana pelo carinho, pela mediação e por dar a ler e a escrever. À Maria Emília Castro Caixeta Lima, pela atenção, pela disponibilidade, pelas sugestões e provocações.

À Prof^ª Dr^ª Maria Eulina Pessoa Carvalho pelas conversas virtuais na discussão do tema, e por compartilhar sua produção. E à Prof^ª Esméria Saveli pelas pistas iniciais.

À Gis, Nadir e Wanda pelo apoio carinhoso e competente nos trâmites burocráticos.

Às amigas professoras e pesquisadoras Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas e Maria Margarete Munhoz que diziam “lembrei de você” trazendo material e juntas discutíamos possibilidades do tema. E à Olívia Melo Franco, por compartilhar comigo o material disponível sobre o tema e o seu caminhar nas leituras.

Aos meu pais, Alípio e Teolinda, e à minha tia Conceição Anastácio de Paula pelas lições de sabedoria.

À amiga Adriana Cristina Corrêa pela leitura atenta e competente do texto e pelas sugestões.

À amiga Maria Valéria Padilha Fernandes pelo companheirismo e pelas preciosas horas de conversas no café, virtuais ou interurbanas e por compartilhar as leituras e as produções. Ai que saudade de não ter te conhecido antes!

Ao João Alípio pela caminhada alegre, e ao João Jorge pelos socorros, pelas leituras, pelos debates, pelos “empréstimos”, pela escuta atenciosa, solidariedade silenciosa e presença amorosa. Ambos companheiros cotidianos da tecitura deste texto.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PARTE I	
CENAS, ENCONTROS, DESENCONTROS E “LABIRINTAR”: FRAGMENTOS AUTOBIOGRÁFICAS E BIBLIOGRÁFICAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA TEMÁTICA	5
CAPÍTULO I	
FRAGMENTOS BIOGRÁFICOS NA PRODUÇÃO DA TEMÁTICA – OS ENCONTROS E DESENCONTROS DA PROFESSORA-PESQUISADORA COMO OS DEVERES PARA CASA	09
CAPÍTULO II	
FRAGMENTOS BIBLIOGRÁFICOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA TEMÁTICA: MÚLTIPLAS ENTRADAS NO “LABIRINTAR” DAS INTERROGAÇÕES	29
CAPÍTULO III	
PRODUÇÕES E DISCUSSÕES SOBRE A TEMÁTICA	39
Algumas anotações da produção americana sobre os deveres	40
Algumas discussões sobre a produção brasileira sobre a temática.	46
Algumas outras anotações. Os textos pesquisados neste trabalho	53
CAPÍTULO IV	
OS TEXTOS TRABALHADOS NESTA PESQUISA: DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	57
Dos manuais e seus autores	61
O Ratio Studiorum: breve caracterização	64
A revista Nova Escola	66

PARTE II
DAS PRESCRIÇÕES SOBRE LIÇÕES, TAREFAS, DEVERES, PARA CASA: 71
REFERÊNCIAS ANALÍTICAS

CAPÍTULO V
LIÇÃO DE CASA COMO CONTINUIDADE DA AULA E UMA 75
ESTRATÉGIA DE INSTRUÇÃO
A *lição de casa* e a aula nos manuais: as justificativas didáticas para as 75
prescrições
A presença da *lição de casa* na distribuição da aula 83
A aula e a *lição de casa* nos Manuais dos Manuais 95
A *lição de casa* e a aula no Ratio Studiorum 103
“Labirintando” a respeito da lição para casa... 108

CAPÍTULO VI
AS PRESCRIÇÕES SOBRE AS TAREFAS DE CASA COMO TRABALHO 111
ESCOLAR, DEVERES E USO DO TEMPO
Tempo e dever: tempo dos deveres 113
Um sentido dos *deveres* na revista e nos manuais: autonomia 127
Deveres, disciplina e tempo: os Manuais dos Manuais 133
A prescrição do uso do tempo e dos *deveres* no Ratio Studiorum 143
“Labirintando” sobre as prescrições 151

CAPÍTULO VII
PARA CASA: POLÍTICAS DE ENVOLVIMENTO ESCOLA FAMÍLIA? 153
O *para casa*: indicações de algumas relações família-escola 156
O *para casa* na Revista Nova Escola 159
O *para casa* nos Manuais de Didática 166
O *para casa* nos Manuais dos Manuais 172
Uma relação escola – família 174
As prescrições do *para casa* na Nova Escola 122: imagens diferentes sobre a 179
família e o aluno, caixote de tomates ou agenda

CONVIVENDO COM O LABIRINTO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS 187

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 193

ANEXOS 201
Anexo 1-Relação de textos que discutem a questão dos *deveres de casa* 203
citados pelos trabalhos sobre *homework*.
Anexo 2-Relação das obras localizadas de Afro do Amaral Fontoura, 219
Theobaldo Miranda Santos, Imídeo Nérice e Romanda Gonçalves Pentagna
Anexo 3-Modo de referenciar os artigos das regras no Ratio Studiorum 222
Anexo 4-Artigos publicados em periódicos sobre o tema 223
Anexo 5- A reportagem na Revista Nova Escola 122 226
Anexo 6-Carta aos jornalistas da Revista Nova Escola 236

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo interrogar as prescrições destinadas para os/as professores/as, expressas nos Manuais de Didática e na Revista Nova Escola sobre os *deveres, tarefas, lições, para casa*. Para tal, realizamos uma investigação bibliográfica buscando garimpar, “labirintar”, tecer elementos para uma arqueologia desses discursos prescritivos sobre os *deveres de casa*, informada por Norbert Elias, E. Thompsom, J. Gimeno Sacristán, Eulina Carvalho entre outros. Sem abdicar do lugar da professora-pesquisadora e assumindo suas opções e limites, focalizamos e organizamos os discursos prescritivos em três eixos analíticos -indiciados pelas palavras: *lição, deveres, tarefas, para casa* - a continuidade da aula (para além do espaço/tempo escola), o uso do tempo, e as relações escola-família. Concluimos que nesses tempos neoliberais, os deveres de casa persistem e intensificam como a) aprendizado de auto-determinação do tempo; b) e como um dos elementos da política de envolvimento da família na escola acompanhados de um processo de desqualificação da família pobre e das professoras da escola pública. Esta pesquisa integra o projeto de Pesquisa do Gepec: Tramas peculiares no cotidiano da escola pública. Financiamento CNPq.

ABSTRAT

This research had as objective interrogates the prescriptions destined for the teachers, expressed in the Manuals of Didacticism and in the Magazine Nova Escola on the homeworks. For such, we accomplished a bibliographical investigation looking for, "labyrinthed", to weave elements for an archaeology of those speeches prescribed on the homework, informed for Norbert Elias, E. Thompsom, J. Gimeno Sacristán, Eulina Carvalho among others. Without abdicating of the teacher-researcher's place and assuming your options and limits, we focalized and we organized the speeches prescribed in three analytic axes -accused by the words: lesson, duties, tasks, for home - the continuity of the class (for besides the space/time school), the use of the time, and the relationships school-family. We ended that on those neoliberal times, the homeworks persist and they intensify as the) learning of solemnity-determination of the time; b) and as one of the elements of the politics of involvement of the family in the school accompanied of a process of disqualification of the poor family and of the teachers of the public school. This research integrates the Project of Research of Gepec: Peculiar plots in the daily of the public school. Financing CNPq.

INTRODUÇÃO

Este trabalho originou-se dos meus embates no trabalho como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Contagem (MG), a respeito da relevância dos *deveres de casa*. Nesses embates notei que parecia “natural” e esperada aos pais, professores, alunos o *passar tarefas de casa*, e a crença de uma relação determinante da atividade das *tarefas* com o sucesso escolar, ou como demonstrativo da qualidade da escola e estratégia de avaliação informal. Estranhando, isto é, questionando os possíveis valores da *lição de casa*, tentei, a partir de indícios compreender o que tem sido dito aos docentes sobre a atividade.

Parto da vivência, enquanto professora para construir o problema, e a partir dos indícios encontrados no que dizem às professoras para compreender as justificativas propostas para *passar deveres de casa* ou *não passar deveres*. Desta forma, vou olhando para os discursos produzidos, tentando organizar suas explicações e explicitações que historicamente foram dadas para a atividade. No entanto acabo encontrando nesses discursos, prescrições que foram sendo produzidas para as professoras e construo como meu problema central a tentativa de compreender que prescrições são feitas às professoras sobre os *deveres de casa*.

Para tal, utilizo como fonte desta pesquisa documentos do tipo técnico dirigidos para professores/as, que são expressos nas publicações do Ratio Studiorum -o manual para as escola jesuítas-, nos Manuais de Didática e na Revista Nova Escola. Não estarei interessada, nesse momento, nos textos de legislação, nem tampouco estarei olhando

para as práticas realizadas na sala de aula a respeito das *tarefas para casa*, seja atualmente, seja em outros períodos. Apesar de muito interessante, observar como foram apropriadas pelos/as professores/as tais prescrições, esse seria um trabalho de outra natureza e exigiria outras fontes documentais nem sempre possíveis ou disponíveis. Também não se trata de discutir a favor ou contra a *lição de casa*, ou listar atributos favoráveis ou desfavoráveis, ou ainda fazer uma pesquisa para dela tirar uma série de prescrições e sugestões às professoras, mas, tentar compreender o conjunto de relações que envolvem a prescrição de tal prática escolar.

Desta forma, tomo como metáfora, a aproximação da arqueologia, para descrever o caminho seguido nesta pesquisa. Uma arqueologia dos discursos prescritivos, na qual fui procurando garimpar fragmentos, "cacos", ditos e ir montando uma história. Posteriormente, também, fui inspirada nas pesquisas de Donzelot e Boltansk. Pesquisas que apesar de terem uma problemática bem diferente também organizam discursos sobre determinado tema, no caso a família e os cuidados com as crianças.

Este trabalho, também não se trata de uma pesquisa empírica de opiniões que buscasse uma representatividade dos sujeitos envolvidos na atividade (pais, professoras e alunos etc...) mas, sim, observar os discursos prescritivos, digiridos aos docentes, sobre os *deveres* expressos nos Manuais de Didática e na revista Nova Escola.

Ao utilizar os Manuais de Didática como fonte documental para os discursos prescritivos, utilizo uma fonte que não é muito usual, nem é teórica, são manuais. São uma possível interpretação das teorias, uma tradução, uma mediação, mas que muitas vezes normatizaram e legitimaram um modo de fazer e pensar a escola e na escola. Além do mais, geralmente é a partir desses textos que entraram em contato com os professores, seja na sua formação inicial ou continuada.

Passo, então, a buscar os discursos que fortalecem, que dão uma condição de “verdade” e de necessidade para a *lição de casa*. Garimpar, observar e organizar as pequenas variações constantes ou continuidades que os discursos prescritivos mantêm ao longo da história, fazendo um trabalho tem um caráter indicativo. Assim, passo a usar a palavra arqueologia, como uma metáfora para explicar o caminho percorrido e não como um método definido à priori, mas como informa Roberto Machado (1984) um caminho de

sucessivos deslocamentos assinalado por uma provisoriedade assumida e refletida pela análise (p.14). O que soma a outra metáfora construída o “labirintar”.

Ao longo do "labirintar" sobre os ditos aos docente, tento mapear, indicar, reunir e organizar as prescrições baseadas nas suas singularidades e recorrências, na verdade muito mais recorrências do que singularidades.

Assim, do desencadear das contradições na sala de aula, passo a um contato inicial com os Manuais de Didática, depois passo a observar a revista Nova Escola. Concomitantemente à leitura dos Manuais passei a inteirar-me das discussões em teses e dissertações sobre a temática, e tais leituras fazem com que eu busca o manual dos Jesuítas, na tentativa de encontrar uma origem. Posteriormente, volto aos Manuais de Didática ampliando o leque das edições em cada autor. Depois busco os Manuais citados nos Manuais de Didática e suas prescrições sobre os deveres. Finalmente, volto novamente minha atenção para a prescrição atual presente na revista Nova Escola. Tal movimento foi feito, quando possível, cotejando os textos.

Narrando desta maneira, parece que produzi uma explicação racional, para um movimento que não foi racional, muito menos linear. Os movimentos e processos presentes aqui são apenas as peças que foram encaixadas de um grande quebra-cabeça, mas, muitas outras "peças" encontradas elas foram ficando à margem, por não compor o quebra-cabeça principal, um amontoado de descartes ou portas de um labirinto não abertas. A pesquisa não é composta só por peças ajustadas, muitas não se conectam, outras se conectam mas não são tão "nobres" ou "centrais" e a pesquisadora, eu, termina por ficar na indecisão de colocá-las. Por exemplo, nesta dissertação, até o final me interrogava se as prescrições do Ratio Studiorum deveriam ou não estar presentes no quebra-cabeça final.

No entanto, tentando manter o espírito de mostrar ao leitor o processo de construção do tema, e que, de algum modo, elas constituíram a construção da problemática, as prescrições do manual dos jesuítas vieram quase que compondo uma "peça/entrada" paralela sendo tratada ao final de dois capítulos.

Assim, a organização desta dissertação esta composta por duas partes. Na primeira descrevo a construção do problema, as idas e vindas das questões, o material empírico trabalhado e como fui chegando até ele. Na segunda parte, tendo por base o embate com esse material empírico e a discussão teórica organizei três eixos em que as

prescrições sobre as *tarefas de casa* são recorrentes: a continuidade da aula, a utilização do tempo, a relação escola-família. As palavras que geralmente denominam a atividade: *lição de casa*, *dever de casa* e *para casa* foram utilizadas como metáforas de cada eixo organizador, indiciando possibilidades analíticas através dessas palavras.

Para discutir as relações da *lição de casa* com a aula, o tempo e a família fui informada pelas leituras de Mariano Enguita, E.Thompson, Norbert Elias, Leticia Canedo, J. Gimeno Sacristán, Eulina Carvalho, dentre outros.

Acredito que a *lição de casa* torna problema de pesquisa apenas na medida que permite investigar alguns aspectos do funcionamento e das relações da escola na sociedade contemporânea. No caso, sua prescrição aos/às professores/as permite compreender uma relação escola-família, uma relação da escola com a aprendizagem do tempo e uma relação com o trabalho pedagógico na aula. A relação com o tempo e a relação escola-família não faziam parte do objetivo inicial desta pesquisa, elas foram sendo elaboradas e encontradas ao "labirintar" na tentativa de compreender as prescrições sobre *lição/dever/tarefa/para casa*. Assim esta, é uma discussão na qual estou chegando e não da qual parti.

Este trabalho está dividido em duas partes. Na Parte I, intitulada "Cenas, encontros, desencontros, e "labirintar": Fragmentos autobiográficos e bibliográficos na construção de uma temática" está dividida em quatro capítulos nos quais trato do processo de construção do problema e a descrição do material empírico. Na Parte II, intitulada "Das Prescrições sobre lições, tarefas, deveres, para casa: referências analíticas" está subdividida em três capítulos nos quais indico, mapeio e organizo as prescrições expressas nos Manuais de Didática e na revista Nova Escola, indiciada pelas palavras lição, tarefa, dever, para casa.

**PARTE I – CENAS, ENCONTROS, DESENCONTROS E
“LABIRINTAR”: FRAGMENTOS AUTOBIOGRÁFICAS E
BIBLIOGRÁFICAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA TEMÁTICA**

Imaginem as cenas:

Cena 1: Bate o sinal da escola. Crianças transformadas em alunos e alunas, vestidos com roupas parecidas carregando mochilas nas costas ou pastas nas mãos dirigem-se ao portão. Para umas, alguém os/as espera na saída, outros/as vão sozinhos/as, uma diferença basicamente social. Em casa, antes da escola ou depois dela, filhos e filhas cumprem a sua rotina de alunos e alunas fazendo suas atividades escolares. No dia seguinte, colocam novamente a mochila sobre o corpo e voltam para a escola.

Crianças e adolescentes carregando mochilas, o que tem de especial? Nada. Crianças carregando determinadas bolsas/pastas/sacola/malas/mochilas só significa que podem ser alunos e alunas de uma escola, onde não há lugar para guardar os seus materiais e/ou precisam do material para estudar em casa e fazer atividades escolares. Parece-nos óbvio que alunos/as carreguem materiais escolares para casa. E o que estes materiais carrega com eles? Entre outras coisas *tarefa de casa*, *dever de casa*, *lição de casa*, *para casa*. Por que? Para quê? A primeira vista parece que todos têm uma resposta, uma justificativa na ponta da língua. A minha tentativa será fazer desta situação uma problemática a ser discutida: por que parece que existe uma naturalização dessa atividade no processo de escolarização básica, que a faz esperada, comum, freqüente?

Cena 2: Escola alternativa, particular, turma de 7 anos, ano: 1997. O tema dos *deveres de casa* surge em uma reunião de pais com a professora. Esses pais, na verdade, mães, exigiam que fosse retomada a quantidade maior de *deveres*: alegando que a quantidade tinha diminuído algumas se viam obrigadas a dispensar a professora particular. Queriam mais *tarefas* e uma “correção de pente fino”. No começo a professora, eu, agora a pesquisadora deste trabalho, não liguei. Expliquei as minhas justificativas para “passar pouco” ou “não passar” *deveres para casa* em relação ao desenvolvimento da aula ou da matéria. Fiquei assustada quando foi estabelecida, pelos pais e mães, uma relação entre escola de qualidade, boa professora, quantidade e exigência de *deveres*. Entre outras coisas a qualidade do trabalho da professora passou a ser discutido pela existência ou não dos *deveres de casa*. Por que tornou-se tão importante?

O discurso escolar, nos últimos anos, tem optado explicitamente pelo envolvimento dos pais na escola e no acompanhamento dos *deveres de casa* como estratégia de promoção do sucesso escolar e garantia de desempenho acadêmico dos/as alunos/as e ainda como recuperação daqueles/as alunos/as que estão obtendo resultados escolares aquém do esperado. Professoras contam com o apoio dos “pais” quando os alunos não “vão bem”, ou se queixam da falta de acompanhamento dos “pais” quando eles “vão mal” na escola.

O que foi e tem sido dito para professoras sobre *tarefas, deveres, lição, para casa*? Torna-se relevante e importante discutir sobre essa temática pela dimensão que tal atividade ocupa nos atuais processos da escolarização, uma prática que vem sendo enfatizada e cujo valor parece ter reconhecimento em diferentes sistemas de ensino, públicos e particulares, e em diferentes graus de ensino, nas escolas tradicionais e alternativas, tanto pela escola como pela família, a atividade que parece compor a escolarização. Outra relevância se destaca pelo recente aumento das publicações sobre *lição, deveres, tarefas, para casa*, tanto destinadas às professoras como para mães e pais.

(...)

Nesta parte do trabalho, relato as Cenas, encontros, desencontros e o “labirintar na construção da temática. Uma espécie de narrativa do trajeto caminhado e “labirintado” para realizar esta pesquisa. Não se trata de uma explicitação da metodologia, mais um compartilhar de escritas que foram sendo produzidas ao longo da pesquisa. Pequenas variações constantes no problematizar a temática. Entradas no “labirintar” que foram abertas, esquecidas ou não, visitadas ou não. Perguntas que ficaram à margem ou compuseram o fluxo principal.

Assim, nesta primeira parte, no primeiro capítulo narro os encontros e desencontros da professora em sala de aula com o tema. No segundo capítulo alguns fragmentos da literatura que ajudaram inicialmente a interrogar o tema. No terceiro capítulo, exponho o levantamento das discussões já realizadas sobre *homework*, e os trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil sobre os *deveres de casa*. No quarto capítulo relaciono quais textos foram encontrados, selecionados e trabalhados ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO I
FRAGMENTOS BIOGRÁFICOS NA PRODUÇÃO DA MATEMÁTICA – OS
ENCONTROS E DESENCONTROS DA PROFESSORA-PESQUISADORA COM O
OS DEVERES PARA CASA

Ao tentar discutir e problematizar uma atividade escolar rotineira faz-se necessário mostrar de que lugar estou olhando meu objeto de estudo. Olho para as *tarefas, deveres, lição, para casa* do lugar da professora que questiona a sua validade, necessidade, finalidade, utilidade e valor pedagógico na forma que tomou e por questionar tal atividade, foi questionada sobre a competência com que exerce o seu trabalho docente.

Parto do lugar da professora tentando compreender seu próprio trabalho docente buscando pensar sobre e nos “fazer” cotidianos da escola e da aula. Pensando sobre os “fazer” e os sentidos destes “fazer” chegamos a um “fazer” que passou a se apresentar sem sentido para a professora: as *tarefas, os deveres, as lições, para casa*.

Desta maneira tentarei inicialmente rememorar um trajeto no qual a professora, tentando compreender e agir sobre seu próprio trabalho, encontra-se e se desencontra com as *tarefas de casa* até que a toma como objeto de pesquisa neste curso de mestrado, ou seja, como vou me (de)parando com e sobre a temática.

As relações com as *tarefas* serão agora narradas com uma certa linearidade. Linearidade que não existiu enquanto vivida. A linearidade oculta um processo muito mais complexo e nem sempre visível, de idas e vindas, lembranças e esquecimentos, superfície e imersão, retomadas e mudanças de caminhos, que dificilmente aparecem no texto final de uma narrativa.

Impossível me reportar a todos os encontros com *tarefas, deveres, lição de casa*. Assim vou resgatar encontros e desencontros enquanto professora nos quais a problemática foi saindo da imersão no meu trabalho e vieram à superfície.

Quando eu era aluna nas séries iniciais tenho a sensação que justamente nos dias em que havia coisas muito prazerosas para serem feitas coincidiam com aqueles dias nos quais havia maior quantidade de *tarefas*, por exemplo, no final de férias. Enquanto que dias em que havia pouca *tarefa para casa*, sempre tinha alguma tarefa doméstica para fazer e, assim, fazia-se necessário transformar-me em professora para mim mesma e inventar *tarefas, lições*, atividades, exercícios, leituras, *deveres* que “deveria” fazer. Entre a tarefa da escola e o trabalho doméstico, preferia a tarefa da escola, ainda mais quando eu podia definir o que iria fazer.

Nas séries finais do Ensino fundamental¹ fazia uma certa rotina diária. Dentro dessa rotina algum tempo e horário fixado era dedicado aos *deveres para casa*. Algumas dessas atividades eram cumpridas como dever. Dever destituído de sentido, do seu ‘por quê’, e de um ‘para quê’, para além de entregar ao professor tal em tal prazo. “Qual o sentido que há em copiar páginas e mais páginas da Gramática toda semana?”: “Para que fazer um resumo de cada item do livro de História, e depois responder o questionário sobre o mesmo item?” Os *para casa* de Português e História eram cumpridos como dever. *Deveres* para ganhar um “visto” que era revertido em nota. Já as atividades de Ciências e Matemática não eram deveres, eram desafios, desafios para aprender. Assim, enquanto aluna, creio que a minha reação com o dever estava relacionada com a matéria e o/a professor/a dessa. Parecia impossível gostar de uma matéria e de suas atividades, sem gostar dele/a.

Encontros e desencontros da professora-pesquisadora com a temática

Encontro um: Durante o primeiro ano de docência – 1987- dar *tarefas de casa* não era um problema. Era uma repetição da minha vivência escolar e uma continuidade do trabalho de minhas colegas, com quem aprendia a ser professora. Nessa escola as *tarefas de casa* eram diárias, independente da “etapa” de alfabetização,

¹ Utilizarei neste trabalho a terminologia definida pela LDB 9394/96, embora quando ocorreram os relatos aqui narrados ainda estivéssemos sob a vigência da LDB 56922/71.

mimeografadas em folhas de papel ofício, ou copiadas, do quadro para o caderno, no final do dia de aula.

No dia seguinte as *tarefas de casa* eram corrigidas no início da aula, detalhadamente, ou simplesmente “dando um visto” com uma apreciação de uso geral, escrita de caneta vermelha: muito bom, ótimo, precisa melhorar; ou várias letras “c” de tamanho desproporcional, correspondendo a palavra “certo”, e “x” correspondendo à “errado”; ou até mesmo os carimbos. As estratégias das professoras eram diferenciadas; algumas preferiam percorrer carteira por carteira, outras preferiam recolher todos os cadernos, colocá-los sobre a mesa numa pilha e ir corrigindo enquanto as crianças copiavam a ficha.

Para resguardar a perfeita aplicação do método de alfabetização, os pais e as mães eram orientados a não interferirem na apresentação das letras, nem ensinar palavras novas; o novo não podia ser mostrado em casa, porém eram muito estimulados a acompanhar as crianças na execução das *tarefas*. Ler junto, procurar palavras no jornal, orientar para realizar o que estava sendo pedido, estipular um horário diário para *as tarefas* e desligar a televisão e, no final, o responsável deveria “dar uma olhada” e assinar diariamente a lição. Toda *lição* deveria ser assinada, isso garantia que os pais tinham acompanhado-a. As crianças tinham até medo de trazer o caderno sem assinar.

O fato dos pais não poderem ajudar parecia muito estranho, principalmente porque eu tinha aprendido a ler com a minha mãe. Mas me ensinavam que era necessário, pois o método só teria um efeito perfeito se fosse assim. Achei até uma boa justificativa para a minha história pessoal de odiar e não fazer bem a leitura da escola. Quando eu estava na primeira série lia fluentemente, correndo demais, pulava palavras, inferia palavras que não existiam, e “nunca pronunciava foneticamente o que estava escrito, tinha muitos problemas de dicção”, conforme dizia a minha professora. Então eu pensava: minhas colegas professoras devem estar certas, mãe só atrapalha quando se mete a ensinar a ler e escrever.

Achei estranho mas aceitei. E tal como era pedido, instruía as mães sobre o que fazer, e o que não fazer a respeito das atividades que iam para casa. Organizar uma rotina diária para a criança fazer as *tarefas*, local apropriado, ventilado, iluminado, horário

adequado, televisão e rádio desligados. Ajudar, até explicar caso necessário, mas não fazer por ela, por fim assinar.

A ironia excludente é que para as crianças que entravam para a primeira série sabendo ler ensinada pelos pais ou pela pré escola particular, a estas lhes eram reservadas as melhores turmas e o sucesso escolar. Por já saberem ler, os pais poderiam interferir. Já aquelas que entravam não compreendendo o código alfabético lhes eram reservadas turmas classificadas em ordem decrescente de acordo com o grau de conhecimento da língua escrita, e quanto mais abaixo na escala classificatória, mais os pais eram convidados a não interferirem na aprendizagem e no método da língua escrita. Apenas organizar o espaço familiar.

Como de costume naquela escola e naquela época, 1987, uma professora inexperiente e descansada deveria pegar a primeira série e quanto menos ela soubesse de alfabetização teria a turma “pior”, “mais fraca” e a “mais difícil”, para usar o vocabulário corrente. Isto é, àquela turma que menor acesso e contato tinha com a língua escrita, uma professora que iniciava.

Como eu não conhecia a cartilha padronizada para alfabetização que a escola utilizava, a da “Abelhinha”, ensinaram-me, mas não para usá-la. Já que a minha turma não era turma para ser alfabetizada, era uma turma preparatória para que no próximo ano tivesse acesso a língua escrita. A minha função era, segundo as palavras da supervisora, “institucionalizar” aquelas crianças.

Institucionalizar consistiria em eu poder fazer qualquer atividade para que as crianças entendessem como a escola funcionava e adquirissem os pré-requisitos da alfabetização². Preencher o tempo, desde que não lhes apresentassem à escrita, ou melhor, a cartilha. Desde que não lhes ensinassem. Mas como eles poderiam aprender se não fossem ensinados? Até então eu acreditava na ideologia do “dom”: o êxito dos bons alunos era porque estes se esforçavam e, além disso, eram brilhantes, já o fracasso, conseqüentemente, ocorria pela falta de esforço e “burrice” em aprender o que a professora ensina. Aquela escola me mostrara que o “dom” era uma grande mentira, mas como entender aquela situação?

² Conceito trabalhado por Maria Aparecida Affonso Moysés. A Institucionalização Invisível, a criança-que-não-aprende-na-escola. Unicamp, Faculdade de Ciências Médicas, Tese de Livre Docência, 1998. Tese apresentado no GEPEC em 15 de setembro de 1998.

Essa turma, a situação da negação do ensino, a recusa da recém professora em aceitar aquilo, levou-me a busca de compreensão daquela situação. A menina que pensara estar decidida a fazer vestibular para Física, com especialização em Astronomia, na ânsia de buscar respostas para o “universo” que também não compreendia, sente-se impelida a buscar respostas a questões mais próximas do que as estrelas, e muda sua “opção” para Pedagogia.

Percebo que meu primeiro encontro com a questão da *tarefa de casa*, já professora, foi a recusa declarada de um aluno em fazê-la. Havia trabalhado uma atividade que consistia em fazer o traçado de uma mesma letra repetidas vezes até o final da linha, e “*para casa*” passei um exercício quase que idêntico. Diante da negação percebi que algo estava errado. Não sabia se seria o “método” de alfabetizar, ou a “tarefa”, ou a professora, ou tudo junto, mas essa situação me incomodou.

Encontro dois: Um concurso, uma transferência, uma nova escola. Essa escola funcionava há mais de quinze anos numa construção provisória cujo prédio estava interditado pela Defesa Civil. Localizava-se numa das favelas considerada na época das mais violentas, do município de Contagem-MG. Uma das primeiras recomendações que ouvi foi: “Transferência de escola é comum, não tome como pessoal, é apenas política para manejar os indesejáveis” e “Aqui se trabalha sozinha, não conte com ajuda dos pais”. A escola tinha uma outra cartilha de alfabetização, que deveria ser seguida por todas igualmente, a “Acorda Dorminhoca!”. Apesar do índice de reprovação ser superior a 51%, acreditavam ser o melhor para trabalhar com crianças pobres.

Ali a dificuldade de alfabetizar era potencializada para uma iniciante. No início me indignei por ter ido para lá, depois indignei-me pela escola. Conheci o que é ser professora, e para quem se é professora. Aprendi aos poucos a ser professora. Numa greve de professores conheci as condições de vida e moradia dos meus alunos. Descobri que a existência de uma mesa para fazer *tarefas de casa* poderia ser um luxo.

Assim, passei a estranhar o fato das *atividades para casa* serem feitas, e pelas folhas mimeografadas voltarem tão limpas. Comecei a compreender por que os *deveres de casa* voltavam sem assinar. Muitos dos pais não sabiam sequer como escrever o próprio nome. Surgiu uma dúvida: “passar” *tarefas de casa* ou não. Continuei passando as *tarefas*, mas procurei modificar a forma de pedir, de cobrar, de “passar”. Fui mudando o

como dar, a forma. No início, nada de espetacular, apenas passei a ouvir as justificativas das crianças, seus motivos, suas histórias de vida. E fui compreendendo que precisava aprender a alfabetizar aquelas crianças apesar de não poder contar com a ajuda dos pais. Para isso era preciso aprender muita coisa. Principalmente aprender que o fracasso escolar e a repetência não poderiam ser justificadas pela ausência dos pais ou pelo analfabetismo das mães. Alfabetizar era competência da escola e da professora.

Encontro três: Mas como aquela escola tinha repetentes! Multirepetentes! A multirepetência se caracteriza pela repetição da mesma série por diversas vezes. Aquilo me incomodava. Mas como resolver? O que fazer? Escutava que as possibilidades dos repetentes aprenderem estavam relacionadas à mudança da estrutura da escola e da postura das professoras e outras falas se relacionavam com a solução fora da escola. E ainda outras trabalhavam com a impossibilidade de modificação do estabelecido, pois a escola reproduzia do sistema capitalista.

Enquanto a solução para a repetência não aparecia, duas práticas eram comuns na escola, ambas incidiam sobre a criança e sua família a culpa pelo fracasso e a responsabilidade do êxito. Uma delas era o “remanejamento” de alunos entre as turmas da escola, de acordo com uma classificação decrescente, de supostos saberes escolares, até atingir as classes especiais. Abaixo dessas era providenciado o encaminhamento aos centros de tratamentos ou escolas “especiais”, ou seja, a solução era feita pela exclusão. A outra solução, complementar a essa, consistia em apelar para os alunos a responsabilidade pelo seu êxito através do esforço. Ser esforçado consistia em aceitar todas as regras da escolarização, ser disciplinado, fazer todas as atividades de sala de aula, e esforçar-se fora da escola fazendo as *tarefas de casa* e estudando.

A *tarefa de casa* era como mais uma educação compensatória³. De certa forma, o sucesso escolar das crianças bem sucedidas era explicado pelas condições socio-políticas-culturais privilegiadas dessas crianças, compatível com as exigências da escola, a questão do capital cultural, do discurso, etc. E dentro dessa adequação, as crianças possuíam em casa **acompanhamento** das atividades escolares, ou era desnecessário

³ Uso o conceito aqui tal como tratado por Maria Helena Souza PATTO (1991: p.86-127). A autora discute criticamente a questão da “teoria da diferença”, que acaba subjugada pela “teoria do déficit”, assim também como discute a teoria da carência cultural e da ideologia subjacente à educação compensatória nas explicações para as causas fracasso escolar das classes populares.

qualquer acompanhamento, seja por causa do capital cultural, seja porque sabia trabalhar com independência.

Da mesma forma, a possibilidade de aquisição de algum sucesso escolar pelos multirepetentes se colocava no âmbito da ajuda, do **acompanhamento** dos pais nas atividades escolares especialmente nas *tarefas de casa* e do **esforço do aluno** como fator importante na sua aprendizagem. O esforço e as *tarefas* “compensariam” as diferenças e fortaleciam o mito do esforço individual. Perceber que esse discurso era uma falácia, uma construção, não foi tão fácil. Porém, entre a constatação de que há algo errado e organizar alternativas para superá-lo, existe uma grande distância.

“Passava” as atividades de *tarefas* em folhas mimeografadas e corrigia no dia seguinte. Quem não tinha feito a *tarefas de casa* era enviado para a orientadora pedagógica, para que sofressem as devidas medidas disciplinares. Muitas professoras faziam isso, a sala da orientação pedagógica ficava cheia. Percebi, então, que uma das professoras com quem trabalhava, com mais tempo de carreira, não enviava seus alunos. Para ela, era perda de tempo já que seus alunos adoravam ir para a orientação, pois ficavam quase uma hora sem fazer nada. Sendo assim, ela preferia resolver seu problema em aula: quem não fazia as *tarefas de casa* deveria fazê-las na aula. Achei aquela estratégia interessante e a usei por longo tempo.

Encontro quatro: Ano de 1990. Fui percebendo que as *lições de casa*, teriam relação com a minha concepção pedagógica de ensino e aprendizagem. Assim como aos poucos, fui abolindo as cartilhas de alfabetização, os métodos de alfabetização e passando a acreditar que não somente na escola as crianças aprendiam sobre a língua escrita, mas na interação com outros, fui mudando a minha relação com a *tarefa de casa*, tentando ser coerente. Afinal, a aula não se reduzia a si própria, era preciso trazer a realidade da criança à escola, fazer com que os alunos percebessem que a escola não era algo separado da vida, etc. Assim, passei a incentivar qualquer intervenção dos pais, mães ou irmãos e irmãs nas atividades de casa, caso eles desejassem e pudessem, passei a entendê-las como mais uma mediação. Desde que no caderno do aluno ficasse a letra da criança. Aquilo, de certa forma, era uma pequena revolução para os pais/mães daquela escola. Poderiam ensinar palavras que os filhos perguntassem sem se preocupar se estas estavam no grupo de palavras em estudo na escola, poderiam fazer ditados com qualquer

letra, mostrar como eles faziam as “continhas”. Mexer assim nas *tarefas de casa* foi muito bem aceito, afinal, eu só mexera no **como**.

Encontro cinco: Aprendi, com a turma anterior, a fazer como *tarefas de casa* uma espécie de registro daquilo que foi feito em sala. Um pequeno texto, uma lista de palavras, feito com a ajuda da mãe, que resumisse aquilo que tinha aprendido. Um dia uma aluna me diz que aquela *tarefa* era muito chata, pois como sua mãe não sabia ler e escrever, todo dia ela tinha que ir à casa da vizinha para que fosse ajudada na tarefa. Bem, caiu a máscara. Aquilo que era uma inovação mostrou-se falta de conhecimento da professora a respeito das condições de vida dos alunos e um convite para conhecer melhor com quem trabalhava.

Era 1992, trabalhava com a turma de multirepetentes. Mesmo que os pais e mães desejassem ajudar nas *tarefas* eles não poderiam, pois a maioria mal sabia escrever o nome, ou não tinham tempo. Aquelas crianças eram as leitoras da casa. Assim, eu, professora, deveria repensar as atividades a serem feitas fora da sala de aula. Elas passaram a ser feitas de forma tal, que os alunos conseguissem realizá-las sem qualquer ajuda. Era o que eles já sabiam, ou que eu achava que já sabiam: eram fáceis e, muitas vezes os alunos exigiam que fossem diversificadas, de acordo com o nível de leitura de cada um. Caso eles não soubessem fazer, ou tivessem dúvidas era para apresentá-las à mim no dia seguinte, eu, como professora, é quem teria a obrigação de ensinar. Mexer assim nas *tarefas de casa*, também foi muito bem aceito, afinal, eu só mexera no **como** e no **quem**.

Encontro seis: Outra turma de multirepetentes, 1993, a idade média deles era entre nove e onze anos, todos na primeira série. Eu, a professora, já não punia enviando para a orientação pedagógica os alunos que deixavam de fazer as *tarefas*. Os pais não teriam a obrigação de ensinar. As atividades eram fáceis e diversificadas. Então, disse-me um aluno: “*Se eu já sei, para que eu devo fazer?*” É... quanta contradição! Em outros tempos poderia responder o que me ensinaram: é para fixar o aprendido, para adquirir o automatismo neste tipo de atividade, é para sistematizar o conhecimento. Mas aquela justificativa não encaixava mais. “Passava” a tarefa, mas poucos faziam, algumas meninas, pois geralmente essa era, segundo elas, uma oportunidade para sair de casa e encontrar com as amigas para conversar e se livrarem um pouco do trabalho doméstico, outras não queriam ou não faziam devido ao próprio trabalho doméstico. Os meninos quase rapazes já

justificavam diferentemente, eles tinham Trabalho, com “t” maiúsculo, fora de casa, e, por isso, não faziam as *tarefas* e acabavam pedindo a tal atividade quando queriam ficar em casa, faltar ao trabalho. E eu sentia, no meio de tanta contradição, que o tempo utilizado para preparar as atividades de tarefa, corrigir e fazer ou refazer, poderia ser, em sala de aula, modificado. As *tarefas* eram necessárias? Era para fazer ou não os *deveres de casa*? Em acordo **com** as crianças/adolescentes decidimos que não teríamos *tarefas*, o tempo da sala de aula seria bem aproveitado, teria *para casa* somente aquele “que não fez em aula”, “não deu tempo de fazer” o que a maioria da turma tinha feito.

Pensando sobre isso, em 1999, o “aproveitar bem o tempo”, “otimizar o tempo”, pareceu-me bem estranho. De certa forma, era um duplo prêmio e um duplo castigo. Afinal, aqueles que não conseguiam fazer na sala eram justamente os que estavam mais “atrasados” em relação aos demais da turma. Quem era “bom” e fazia rápido não tinha *tarefas de casa*.

É uma ironia que foi para mim difícil de perceber: a criança está há anos na escola e não aprende como a escola gostaria, logo, é proposto que devemos dar a ela mais tempo de atividade escolar, mas em casa. A lógica do fracasso revelava o ilusório: a criança não melhora com este remédio, logo aumente a dose. Aqui começaram os problemas, porque resultava que alguns alunos nunca tinham *para casa*. Acredito que o grande ganho foi passar a escutar os alunos sobre suas histórias de trabalho, seu tempo de trabalho, escutar o quanto suas vidas de pequenos trabalhadores era importante para eles próprios, para a sobrevivência de suas famílias, para as suas aprendizagens e o quanto, para eles, não era pejorativo a expressão “trabalho infantil”.

Quanto ao uso do tempo em aula, sinto que a partir de quando eu, professora, deixei de “perder” tempo com atividades como passar a ficha (cópia diária de um cabeçalho com data, nome da escola, nome da professora, nome da diretora da escola, nome da criança, dos pais da criança) para começar a aula - e enquanto os/as alunos/as copiavam, eu corrigia suas *tarefas de casa*- passando a iniciar a aula pela conversa informal na roda, resgatando o que tinham feito fora da escola ou para situarmos o trabalho que seria desenvolvido, o tempo para correção do *dever de casa* tradicional sumiu.

(Des)encontro sete: Com outras turmas seguintes, a jurisprudência acumulada no trabalho a respeito das *tarefas*, acabavam não podendo ser “transplantada”

então, voltava ao início como professora repressora que deveria dar *tarefas*, corrigir, controlar, e fazíamos gráfico para acompanhamento de quem fez ou deixou de fazer. As próprias crianças montavam e controlavam os gráficos e legendas. Fazíamos em conjunto regras, prêmios e punições para quem não tinha feito. Não ter *tarefas* nas sextas feiras passou a ser um prêmio para quem tinha feito de segunda à quinta. Achava aquilo lindo, afinal as crianças estavam se auto-regulando, demonstrando que tinham responsabilidades e eram autônomas!

Encontro oito: Em outro momento, com outra turma, voltávamos (eu e as crianças/alunos/as) a combinar que não teria *tarefas de casa*. Uma experiência mostrava que o fato de não ter atividades de cópia, re-escrita, exercícios, questionários, operações matemáticas e problemas matemáticos, leituras diversas, estudos dirigidos, observações para a aula de ciências, não fazia diferença para a aprendizagem. Um dia, na reunião de pais, as mães questionaram-me e pediram que a *tarefas de casa* voltasse, pois elas não tinham justificativas para tirar as crianças da rua. Era um conflito, alguns alunos achavam ótimo não ter *tarefas*, afinal alguns já trabalhavam e no tempo de fazer a *tarefa* poderiam brincar, conversar, ficar na rua, etc. Algumas alunas preferiam ter *tarefas de casa* justamente porque trabalhavam, principalmente no serviço doméstico, e *elas* serviam como justificativa para sair, visitar as amigas, brincarem, e conversarem, etc. Algumas mães preferiam que tivesse, e bastante *tarefa*; outras propunham que tivesse, mas pouca; não me lembro se alguma falou que preferia não ter.

Mas viver o conflito não é tão simples. Enquanto eu professora modifiquei o como dar *tarefas de casa* não apareceram muitos problemas: porém eles se avolumaram quando as pequenas modificações contínuas passaram a questionar a existência *delas*, o seu significado.

Encontro nove: 1993/4. Houve uma turma em que consegui uma estratégia conciliadora. A estratégia foi a leitura. Dar *tarefas*, que pudessem ser usadas para a continuação das atividades em sala, cuja correção/avaliação das leituras ficasse incluída no movimento da aula. Caso a correção não fosse feita, traria problemas mínimos, tanto para a professora quanto para os alunos. Distribuía textos para serem lidos, textos dos conteúdos trabalhados em aula, sobre Ciências, História, Matemática, mimeografados ou dos livros didáticos e para-didáticos, ou textos coletivos da turma, ou publicações periódicas. Muitas

vezes, eram livros de Literatura Infantil, outras vezes trabalhava como literatura o livro mais freqüente nas casas: a bíblia. Outras leituras para serem feitas, não estavam em livros, periódicos e sim na realidade vivida.

Diferente da escrita não há sobre a leitura feita em casa registros externos do qual a professora possa olhar, criticar, avaliar, vigiar e ser vigiada. Era ótimo para mim, a professora, para os alunos e até para as mães. Aquelas que desejavam as *tarefas*, tinham. Aí estava a leitura para ser feita e até para ser monitorada. Caso os alunos/as fizessem, ou não fizessem, não haveria registro. As resistências poderiam ser feitas e não comprovadas.

Onde surgiriam os problemas? Na Biblioteca, com a bibliotecária. É impossível descrever a política daquela biblioteca. Se a professora responsável pela biblioteca faltasse, ninguém tinha a chave. Mesmo que estivesse presente, era preciso pedir para abrir. Quando aberta, a bibliotecária estava ocupada com os preparativos para festas. Se tudo estivesse perfeito e a biblioteca vazia provavelmente não poderia freqüentá-la, porque aquele horário era reservado para outra turma. Se o vídeo estivesse sendo usado, também não dava. Depois do recreio não poderia porque era reservada para a pesquisa dos alunos do outro turno. Durante o recreio a biblioteca ficava fechada para a bibliotecária vender balas. Logo após a aula, na saída da turma, também não dava, afinal o horário de trabalho da bibliotecária era até bater o sinal de saída.

Mas isto tem relação com as *tarefas de casa*? Sim desde que comecei a dar leituras como tarefa. E gostaria que fosse possibilitado tanto a leitura na biblioteca quanto o empréstimo domiciliar. Da mesma forma gostaria que o empréstimo fosse feito no mesmo turno que o aluno/a tivesse aula e não no turno oposto, já que havia muitas dificuldades de acesso.

Eu, professora, perguntava: “*Conseguiram tirar o livro?*” Respostas: “*Não, eu estava sem camisa e não pude entrar*”, ou “*Não, eu esqueci a sacola e não pode sair com o livro na mão*”. “*Não, eu estava devendo a multa da biblioteca*” ou, a mais freqüente: “*Não, a biblioteca estava fechada*”. Assim, eu retirava da biblioteca vários livros em meu nome e repassava para as crianças. O *dever de casa* das crianças seria ler. De vez em quando havia uma atividade escrita. No caderno de *para casa* delas, tinha mais bilhetes e circulares administrativos para os pais e mães que qualquer outra coisa. Muitas vezes fazíamos dos bilhetes, comunicados e circulares, as atividades de *tarefas de casa*. E o

caderno de *tarefas de casa* ficava quase vazio. Os alunos e alunas me pediam, diante de tanto branco, para desenhar nele. Eles podiam, mas a mãe só deixaria caso fosse escrito como “Comando” da tarefa: “Faça um desenho”. Comando, que palavra estranha! Mas, vejamos o caderno.

Encontro dez: Durante alguns anos houve uma disputa entre as professoras na escola em que trabalhava sobre a quantidade de cadernos que uma criança deveria usar. O debate se apoiava nas concepções de ensino-aprendizagens. A disputa era entre as professoras que advogavam um caderno para cada disciplina e as que eram a favor do caderno único para todas as disciplinas.

Eu advogava o caderno único, como consequência da interdisciplinaridade. O caderno como registro e documento do desenvolvimento escolar. Um caderno que fosse da criança e para a criança. Um caderno em que nele constassem registros de todas as atividades, sejam elas de Geometria ou de História, quer de Ciências, quer de filmes, contos, Artes, quanto de Português. Afinal, o princípio era: que o caderno da criança fosse o retrato da escola e da própria criança. Com seus desenhos, adesivos, decalques, etc.

Mas, o caderno não era tão único. Havia o Caderno de Aula e um Caderno de *Para Casa*. Isso era tão normal, tão pacífico entre nós, professoras, tão naturalizada, que não foi sequer revisto na discussão dos cadernos. Se era caderno único, deveria ser o mesmo caderno para atividades de casa e de sala de aula. Apesar de todos os meus questionamentos sobre o tema, o caderno de “*para casa*” continuava, como sempre. Sempre? Desde quando? O que representava existir estes cadernos? O que significa ter um Caderno de Aula e outro Caderno de Casa? Significava que *tarefas de casa* não era aula? A interdisciplinaridade não seria para tudo? Afinal, por que não percebemos que o Caderno Único esbarrava no Caderno de Casa? Só percebi esta relação das *tarefas de casa* com o caderno quando li o livro de Silvina GVIRTZ (1997)⁴, sobre como, na Argentina, ao longo deste século, se constituiu o caderno único, a partir das propostas dos pedagogos da Escola Nova. Em como o caderno se tornava o lugar da vigilância. Essa é uma questão interessante. Como os cadernos, em geral, e em especial o caderno de *para casa* modificou, transformou-se no Brasil? Porém, esta questão não é objeto deste trabalho.

⁴ GVIRTZ, Silvina. Del Curriculum Prescripto al Curriculum Enseñado; una mirada a los cuadernos de classe. Buenos Aires: Aique, 1997.

(Des)encontro onze: Em 1995 mudei de escola e rede de ensino. A Escola Plural (da Prefeitura de Belo Horizonte) vinha ao encontro de velhas demandas de flexibilização da avaliação, da mudança da estrutura de trabalho, da organização dos tempos, da multiplicidade curricular. Querendo conhecer a nova escola e como o conjunto de professores apropriava da proposta pedagógica fui fazendo perguntas, para compreender melhor o cotidiano. Tudo ia bem até que perguntei se naquela escola as professoras do primeiro ciclo⁵ “passavam” *tarefas de casa*. A pergunta, para mim, parecia tal como outras. Porém, ela foi recebida com grande estranhamento. Todos pararam suas conversas e me olharam assustados, como se perguntassem: “*De que planeta ela veio?*” Se minha pergunta tivesse por acaso sido: “*Eu preciso trabalhar todos os dias*”, o estranhamento teria sido menor, “*afinal, a gente quer uma escola de qualidade*”.

Acho que o estranhamento seria parecido se acaso eu perguntasse onde era a sala de tortura física dos alunos. Aquelas professoras relacionavam as *tarefas de casa* à aula. Ou melhor a uma “boa aula”. Perguntar se tinham *tarefas* foi o equivalente próximo a perguntar se ali elas trabalhavam, ou melhor, se eram boas professoras, se ali tinha aula.

Esse estranhamento não ocorria com as professoras da Educação Infantil, cujas crianças tinham 3, 4 ou 5 anos. Naquela escola, um turno da Educação Infantil tinha *tarefas de casa*, e no outro não. A coincidência é que a procura por matrícula no turno onde tinha *tarefas* era maior. Mas não só por causa da *tarefa*. Diziam que no turno sem *tarefas* “as professoras não trabalhavam, só brincavam com as crianças”. Acabei por entrar no jogo e também a “passar” *para casa* novamente e corrigi-las no dia seguinte, ou simplesmente “dar um visto”, elaborar em conjunto regras e gráficos de quem executou o *dever*. Porém, como naquela e em outras turmas os alunos e alunas de sete/oito anos, “perdiam” as folhas mimeografadas, como estratégia para não fazer as *tarefas*, passamos a “gastar” um tempo no final de cada aula para nós, professoras, colar a folha com o *dever de casa* caderno por caderno. Para que, dessa forma, os alunos/as não tivessem o argumento da perda da folha. Da mesma forma, numerava as páginas do caderno para que não pudessem arrancar a folha

⁵ Primeiro Ciclo correspondia, na Proposta curricular da Prefeitura de Belo Horizonte em 1995, à faixa etária de 6 a 8 anos. Um bloco de três etapas correspondente às anteriores classes da pré-escola, primeira e segunda série. Bem como, algumas turmas de Aceleração onde os/as alunos/as estavam fora desta faixa etária, mas em processo de alfabetização. O ciclo da Educação Infantil correspondia, a faixa etária de 3, 4 e 5 anos. O Segundo Ciclo 9 a 11 anos, correspondendo à terceira, quarta e quinta séries.

sem serem descobertos. Era, literalmente, quase fazer do caderno um instrumento de vigilância e controle.

Encontro doze: Nos últimos dias do ano de 1995, precisamente no Conselho de Classe, fazíamos a avaliação final dos/as alunos/as, discutíamos os encaminhamentos para o ano seguinte. Repetência, a partir daquele ano, não deveria existir dentro do Ciclo. Isso era ponto de convergência entre todas as professoras. Porém, havia a situação das crianças que estavam no limite da aprendizagem da língua escrita. Seria o caso daquelas que deveriam repetir a última fase do primeiro ciclo (anterior segunda série) e a segunda fase do primeiro ciclo (anterior primeira série). O número deveria ser o menor possível. Era o caso de uma ou duas crianças por turma. Bem, elas não deveriam repetir, aliás não deveria existir reprovação. Mas aqueles alunos existiam.

Lembro que dentre os critérios estabelecidos estava a frequência e o aproveitamento. Porém, um critério não formal que aparecia freqüente e abertamente permeando as avaliações, era a possibilidade de acompanhamento das mães nas atividades escolares, para que seus filhos fossem aprovados. O acompanhamento dos *deveres de casa* e algo mais. A falta de acompanhamento não servia de critério para a criança tornar-se repetente, pois havia muitas outras justificativas, mas a presença do acompanhamento era essencial para aquelas crianças consideradas “fracas” e que, mesmo assim, iriam continuar com a turma, ou seja serem aprovadas. O que mais me incomodava era que aquele critério parecia “invisível”. Afinal, por que numa proposta de escola inovadora, as *tarefas de casa* ainda era um valor?

Encontro treze: No mesmo período, ano de 1995, comecei a ministrar aulas particulares, em casa, como “reforço” escolar. Era procurada tanto por alunos oriundos de escolas particulares como de públicas, mas cujos pais eram trabalhadores especializados. Geralmente, as crianças já tinham feito avaliações, evidenciando que estavam aquém da turma e a escola havia indicado um “acompanhamento” dos pais. Havia procura para ajudar a estudar para provas, ou daqueles que pediam para rever toda a matéria. Porém, a maior procura era para ajudar a fazer os *deveres de casa* e os *trabalhos escolares*.

O volume de *tarefas* nunca deixava de me espantar. A forma meticulosa de cada professor/a, enquanto critério de avaliação, também não. A ansiedade das crianças por

fazer algo perfeito, sem erros mostrava-me que sobre aquelas atividades havia uma avaliação, avaliação muito mais formal do que não formal. Aspecto que também chamava atenção era o fato das mães que me procuravam relatavam que já tinham chegado a tal limite, no seu relacionamento com os/as filhos/as em relação às *tarefas*, que beirava à violência física. A “terceirização”, de suas supostas “funções maternas”, atribuídas pela escola, era “*uma esperança de paz no relacionamento com os filhos/as*”.

Ali pude observar um certo avesso da escola. O quanto ela interfere no cotidiano dos pais, em especial, das mães: muda, interfere, e até organiza as suas rotinas. Muitas vezes, o pedido de acompanhamento acadêmico através dos *deveres* trazia para as mães uma sensação de impotência e culpa por não conseguir ensinar e ajudar os filhos/as que, na maioria dos casos, não estavam tendo o êxito desejado. A minha indignação era que aquela competência, que é da escola, era transferida como responsabilidade da família.

Uma vez escutei de uma mãe, cuja filha de sete anos estudava numa pequena escola particular: “*Eu já conversei com a professora, e com a coordenadora pedindo que diminuísse a quantidade de tarefas. Elas me responderam que a escola em questão era uma escola de qualidade, uma escola forte; se a minha filha não “agüentava” o ritmo, que procurasse outra*”, completava a mãe, “*mas eu não quero mudar a minha filha de escola na metade do ano letivo*”.

Passei a escutar e ouvir a frase tão repetida “Escola de qualidade ou escola forte tem muita *tarrafa de casa*” e a questionar as relações daí inferidas como dogmas: escolas “fortes” se pautam por uma grande quantidade de conteúdos, e as “escolas de qualidade” - tanto com propostas pedagógicas alternativas quanto com as propostas tradicionais- faziam uso, com justificativas diferenciadas, das *tarefas de casa*. Poderiam divergir sobre quase tudo, do número de alunos na sala de aula, o grupo social que atendem, passando pelos conteúdos que ensinavam, e ainda pelo compromisso político com que orientavam seu projeto pedagógico, ou ainda quanto as formas de avaliação, mas manter *tarefas de casa* parecia um consenso. Por que? Quem disse que estudar em casa aumenta o aproveitamento em sala de aula? Que cultura é essa? Bem, quase todos/as os/as professores/as com quem trabalhei diziam, ou uma boa parte deles/as. Assim, as aulas particulares de reforço faziam com que as minhas inquietações sobre as *tarefas* saíssem um

pouco da margem dos meus questionamentos e provocava sua tematização. Vivia o direito e o avesso das *lições*, tanto na aula, como no reforço. Mas não foi neste encontro. Ainda.

Encontro quatorze: Outro encontro com as *tarefas de casa* foi em 1996, quando fui trabalhar no terceiro turno, noturno, na chamada Suplência, da Escola da Prefeitura de Contagem, a mesma em que trabalhava pela manhã. Trabalhava com uma turma que estava no segundo ano de Suplência, adolescentes e adultos. Os adolescentes, eram já nossos conhecidos. Ex-alunos dos turnos diurnos. Eu ficava pensando em como eles conseguiram ficar tanto tempo na escola repetindo série após série, às vezes “paravam de ir à escola por um tempo”. Mas todo início de ano estavam lá. Aquela persistência era impressionante.

Naqueles dias, como disse antes, o que mais me chamava a atenção era a repetência escolar, os/as multirepetentes. A temática da exclusão não estava na pauta do dia, muito menos o termo: inclusão excludente. No meu primeiro dia de trabalho naquele turno fui informada sobre suas regras de funcionamento distintas do diurno, entre elas, a que na Suplência, não “passamos” *para casa*. Escutei os motivos, mas não foi nesse encontro. Mesmo por que ali o problema parecia ter sido resolvido. Os alunos e as alunas do noturno não tinham *deveres, lições, tarefas, para casa*, mas muitos dos adultos que ali estavam assim justificavam sua volta aos estudos: para recuperar o tempo perdido, para poder ler a bíblia, para poder acompanhar os filhos nas *tarefas da escola*.

Encontro quinze: Um outro encontro com o problema do “*é preciso mais tempo para recuperar*”, foi nas aulas de reforço (re-forço, forçar de novo, esforço) na própria escola, Contagem-MG. Como parte do Projeto Pedagógico da escola, um grupo de crianças com “risco de reprovação” ficava, uma hora a mais, na escola depois da aula regular. O raciocínio era que se elas não tinham condições (materiais ou de ajuda familiar) para fazerem as *tarefas* em casa, caberia à escola proporcionar um local e acompanhamento adequado. O que parecia uma saída, uma preocupação da escola para reverter o fracasso, virou um castigo para as crianças.

No Estado do Paraná, encontrei novamente com esta “solução”, já institucionalizada na forma do “contra-turno”, para toda a rede de ensino. O “contra-turno”, paralelo à promoção automática, era uma estratégia na qual as crianças “atrasadas”, em relação à sua turma de origem, voltavam para a escola no turno contrário ao que tinham

aulas, para recuperarem seu suposto não saber. Compunham uma nova turma com alunos, de diferentes turmas fazendo um misto de *tarefas* e aceleração de aprendizagem. Este Programa, dirigido para o início da escolarização, tinha outro professor.

Encontro dezesseis: Nesse contexto de “contra-turno”, uma situação parecia inusitada. Conheci um menino de oito anos, economicamente em vantagem em relação a seus colegas, porém com nível de leitura abaixo dos demais. A situação: a mãe, bancária, por volta dos 35 anos, dois filhos com seis e oito anos, tinha entrado no programa de demissão voluntária para, segundo ela, “poder fazer o acompanhamento escolar dos filhos”.

Seu filho, além das aulas, freqüentava o “contra-turno”. Alguém deveria levar e buscá-los na escola, e, depois, novamente no contra-turno. Além disso, tinha as idas na biblioteca para pesquisa, as aulas de Kumon e as de Inglês, e o acompanhamento das *tarefas* e reforçar a aprendizagem de leitura do filho. Aquilo parecia uma contradição. A escola moderna que, por cuidar das crianças, poderia “liberar” a mãe para o trabalho assalariado, estava agora estruturando de forma que exigisse mais tempo dessa mãe. O que estava acontecendo? O retorno dessa mulher ao doméstico sinalizava o quê? Que as preocupações de uma parcela da classe média com a escola são diferentes? Pode ser, mas o que me intrigava era que parecia muito simplista atribuir à escola, mesmo achando que esta não estava fazendo uma de suas funções, o retorno da mãe ao mundo doméstico. Aceitar tal afirmação seria ignorar a conjuntura social. Caberia questionar se o acompanhamento da mãe e as *tarefas* são justificados porque “a escola não dá conta sozinha”; qual é então o papel da escola? Ou até, questionar o inverso, se demite-se as mulheres prioritariamente, precisa-se achar uma justificativa ideológica para seu retorno ao doméstico.

Encontro dezessete: No entanto, é a demissão, em 1997, de uma escola particular na cidade de Ponta Grossa/PR – até então eu havia trabalhado somente em escolas públicas na região metropolitana de Belo Horizonte/MG- que mobiliza a vontade de saber mais a respeito das atividades que são levadas para casa, e o seu lugar e suas relações na escolarização. A temática emerge definitivamente quando um grupo de mães, considerando-se insatisfeitas com a qualidade da escola e do trabalho da professora, justificam suas insatisfações focalizando suas críticas para as relações que a professora tem com *tarefas de casa*, com a correção da mesma, com a quantidade. Exigem mais *deveres*, demonstram a inadequação da professora (eu) pelas marcas, ou falta das marcas de

correção, no Caderno de Tarefa dos filhos. Essa polêmica serve de argumento para que a administração da escola dissesse que não poderia perder os seus clientes.

Em meio ao transtorno, procurando organizar justificativas para o fato de, como professora, não dar a devida importância às *tarefas de casa*, fiz desses deveres minha questão de busca: encontrar argumentos para o debate, para defender minha posição diante das mães e da escola. Foi uma busca em vão. Na época, não achei argumentos para “passar pouca *tarefa*” e acabei aceitando, com incômodo, os inúmeros telefonemas das mães a minha casa e a demissão. Ou melhor, em acordo, eu me demiti, diante da situação criada. Pensava: como essas mães podem pedir mais *tarefas*? Até aceitava o fato delas desejarem uma escola de qualidade e trabalharem para o sucesso escolar dos filhos, mas parecia contraditório que a escola de qualidade fosse aquela que exigisse mais ajuda familiar e não o inverso.

Simplesmente não compreendia aquela situação, o que estava em jogo. Nesse encontro a temática emerge, com suas possibilidades de interrogações. Sinto o quanto fui ingênua na tentativa de buscar um argumento técnico ou exclusivamente pedagógico para fundamentar o debate. A questão de fundo envolvia os pais como clientes da escola privada e das concepções desses pais/mães sobre o que seria uma escola e ensino de qualidade para suas expectativas de sucesso; outra questão, de fundo, é que o próprio tema mostra-se muito mais complexo, muito mais político do que técnico. E muito mais nebuloso e contraditório.

Lendo esses encontros, noto o quanto fui organizando e ordenando a história como se ela fosse um fio contínuo. A cada vez que a leio tenho a sensação de que estou esquecendo de acrescentar este ou aquele episódio. Episódios que vão ganhando novas significações a partir do foco definido, diferentes do que parecia como problemas na época em que fora vivenciados/vividos, e sempre cabem mais inúmeros ...

A preocupação com os *deveres de casa*, como anteriormente explicado, não era o foco central das minhas interrogações sobre a escola pública, mas a sala de aula, a aula, os processos de ensino e aprendizagem no início da escolarização formal, a alfabetização, a avaliação, o fracasso escolar, mais do que o sucesso escolar, as dificuldades de aprendizagem enquanto dificuldade da escola em ensinar. Os *deveres* ficavam à

margem, quase que obscurecidos, como mais um procedimento técnico, no meio de problemas tão mais emergenciais.

Os *deveres de casa* ficavam ali, quase que invisíveis, compondo o cotidiano da vida na escola. Por vezes parava para pensar sobre a *lição de casa*, como narrei, mas sempre surgiam assuntos que gritavam para que fossem priorizados, resolvidos, ou simplesmente discutidos, e urgiam que fossem tematizados. Junto com as *tarefas, deveres, lições, para casa* existiam outros temas que sempre ficavam para depois.

Porém, após a demissão, entre todos os males, teria mais tempo para me dedicar ao projeto de pesquisa para o Mestrado. Meu problema: o fracasso escolar e a repetência, em especial, os/as multirepetentes das/nas séries iniciais⁶. Pretendia destacar a passagem da estratégia de multirepetência para a estratégia de aceleração, no contexto dos processos de eliminação estatística da repetência em programas do tipo: classes de aceleração, aceleração de aprendizagem ou adequação série-idade, contra-turnos, promovidos em vários Estados como Bahia, Paraná, São Paulo e algumas Prefeituras do Estado de Minas Gerais, todos propostos como uma solução ao fracasso escolar e ao “ranking”. Mas, informal e intensamente, as *tarefas de casa*, sem que eu percebesse, ocupavam grande parte da minha pré pesquisa. Caminhava paralelamente.

Cerca de dois meses antes da inscrição na seleção do mestrado, uma amiga incentivou-me a abandonar a questão central do projeto anterior e a continuar pesquisando sobre as *tarefas de casa*, levando meu problema ao mestrado, afinal, era relevante. Fiquei com dúvidas. Porque eu deixaria um tema com o qual vinha trabalhando e convivendo há dez anos –fracasso escolar e repetência nas turmas de alfabetização- para pesquisar algo que sempre tinha ficado na periferia das minhas questões e, além do mais, nem possuía bibliografia que discutisse o problema criticamente. Mas, quanto mais negava o problema, mais ele gritava. Afinal, por que não se discutia? Por que e como tinha se tornado uma atividade tão comum, que chegava a ser “naturalizada”? Por que uma professora “passar” *tarefas de casa* não era estranho, porém, sua ausência se tornara tão estranha?

⁶ Pensava em focar as meninas multirepetentes, uma continuidade ao estudo realizado com os meninos multirepetentes in.: LEAL, Jozélia; PAULA, Flávia Anastácio; RODRIGUES, Rosemary Miranda. Desvendando mistérios; o caso “A” um multirepetente. Belo Horizonte, 1996. (Monografia de Especialização em Psicopedagogia -latu sensu). CEPENMG, Instituto de Educação de Minas Gerais, UEMG.

Convivia com professoras que, no ideário de uma escola pública de qualidade, também apostavam na necessidade de ajuda da família, sendo o fracasso ou o sucesso na escola dependente, entre muitas outras coisas, da orientação/acompanhamento dos/as alunos/as em casa. Por que? Neste ideário, ser “bom/boa aluno/a” incluía, entre saberes, atitudes e habilidades, fazer os trabalhos e os *deveres de casa*. Comecei então a questionar tal relação. Estudar as *tarefas de casa* não excluía a temática anterior, o fracasso escolar. Seria olhar o fracasso escolar de outro ângulo. O foco não seria mais os sujeitos que sofrem o fracasso escolar, mas uma das atividades que o compõe. Interessaria compreender como e por que os *deveres* se constituíram-se enquanto justificativa legítima para a superação do fracasso escolar ou para evitá-lo. Interrogar os discursos que prescrevem tal atividade.

CAPÍTULO II
FRAGMENTOS BIBLIOGRÁFICOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA TEMÁTICA:
MÚLTIPLAS ENTRADAS NO “LABIRINTAR” DAS INTERROGAÇÕES

Labirinto
Não haverá nunca uma porta. Estás dentro
E o alcácer abarca o universo
E não tem anverso nem reverso
Nem externo muro nem secreto centro.
Não esperes que o rigor de teu caminho
Que teimosamente se bifurca em outro,
Que obstinadamente se bifurca em outro,
Tenha fim. É de ferro teu destino
Como teu juiz. Não aguardes a investida
Do touro que é um homem e cuja estranha
Forma plural dá horror à maranha
De interminável pedra entretecida.
Jorge Luís Borges⁷

Relatarei aqui o processo de algumas da (des)construção do problema, as interrogações que foram emergindo no pensar sobre a temática, desde a construção do pré projeto de pesquisa. Como fui achando uma porta que “teimosamente se bifurcava em outra”, e também fui achando as paredes do labirinto mais belas e intrigantes -entretécidas da trama dos sentidos- do que procurar uma saída. Observar o labirinto, “labirintar”.

No começo do “labirintar” perguntei-me: “*Por que das várias análises que já foram feitas a respeito do trabalho pedagógico, escapavam parte do trabalho dos*

⁷ BORGES, Jorge L. *Elogio da sombra*. Poemas. Perfis. Ensaio autobiográfico. Rio de Janeiro: Globo, s/d. a metáfora do labirinto para a pesquisa em Educação pode ser encontrada também em: CORAZZA, S. M. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In.: COSTA, M. V. (org.) Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996, p105.

alunos, as tarefas de casa? Justamente uma prática educativa que permeia a sala de aula, a escola, professoras, orientadoras e a família?” E continuava, “por que a escola parte do pressuposto que o aluno tem um tempo livre em casa, e que este tempo precisa de regulamentação, ordenação e de ocupação? Por que os pais aceitam? Que tipo de aluno a escola tem em mente? Qual a utilidade da tarefa de casa?”⁸.

A primeira modificação que fiz foi questionar a respeito da afirmação contida na pergunta de que as *tarefas de casa* eram uma prática educativa. Afinal, ao simples fato de nomeá-la como prática educativa, estaria qualificando-a, adjetivando mais positivamente que negativamente. Educava em relação à quê? Assim seria apenas: prática escolar. E prática escolar não da sala de aula (espaço) mas sim da aula e do currículo. A segunda modificação foi retirar o comentário “a escola parte do pressuposto que o aluno tem um tempo livre”. Afinal quem era esta “a escola” genericamente, eu também a compunha. E o que é “tempo livre”? Livre de que? E de quem? Tempo livre em oposição à tempo de trabalho? E será que realmente isto tudo era pressuposto? Quem nominalmente presumia? Demais complexo para afirmar, ainda mais sem dados empíricos. A seguir, foi a pergunta “qual é a sua utilidade”, seria necessariamente pressupor que as tarefas tenha alguma utilidade. Por esses questionamentos internos deixei de lado, provisoriamente, estas perguntas e ocupei –me de/com outras.

Passei a pensar sobre as palavras: *tarefas de casa; para casa; dever de casa; lição de casa; atividades domiciliares, tema de casa; ponto de casa; trabalho de casa; trabalho escolar, compromisso*, informando o olhar para a investigação. Cheguei até a procurar no Dicionário Aurélio. Para minha surpresa existe lá: “*tarefa, dever, lição, atividade, tema, trabalho, compromisso*”. Cada qual sugerindo vários possíveis significados para cada palavra. Porém nenhuma vem acompanhada pela expressão “*de casa*” ou “*para casa*”. *Dever de casa*, não é encontrado, mas apenas *dever*. Estranhei a não distinção. Estranhei, mas, não problematizei. *Dever*, guarda uma relação com obrigação, de incumbência, de tarefa e também de dívida, de débito, ou “consagrar-se, dedicar-se, aplicar-se”. Uma “obrigação moral determinada, expressa numa regra de ação”⁹.

⁸ Primeiro versão do projeto de seleção para o mestrado. Junho de 1997.

⁹ HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. 4ª imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

Passei a questionar por que é “dever” do aluno. “*Qual a relação entre dever/obrigação e os direitos? Apenas uma visão liberal? Uma relação com direitos e deveres*”¹⁰. Mas o que mais me incomodava (1997) era o tomar a atividade como natural, o silêncio, a dificuldade de achar bibliografia que discutisse o tema criticamente.

Assim, a questão começou a intrigar-me. Por que dizem criticamente tão pouco sobre o assunto? Quando dizem o que é dito? “Por que existe hoje um certo “consenso” na escola de que *tarefas de casa* existe, é necessária e deve continuar existindo? Por que não se questiona sobre ela? Apesar disso, percebo as tarefas de casa como geradora de conflitos (velados ou não), “combinados” e normas informais entre alunos e professores”(1997)¹¹. Hoje diria que os “combinados” entre professores/as e alunos/as e pais/mães estão e são produzidos nas relações de poder que professores/as exercem sobre alunos/as e nos fios que tecem a sua legitimação.

No entanto, durante a elaboração do projeto (1997) resumia nesta pergunta: “*Afinal, existe uma especificidade das e nas tarefas de casa em relação às demais atividades escolares?*” Assim pretendia, no projeto de pesquisa apresentado para a entrada no mestrado, estudar “*a especificidade (se existir) das tarefas para casa nas diretrizes curriculares, nos programas das disciplinas, nos manuais de orientações para professores, bem como, indo além dos discursos oficiais, olhar para relações que nascem da própria dinâmica escolar*” pretendendo “*saber com os agentes envolvidos no processo (alunos, professores, pais) quais as suas representações sobre o papel da tarefa para casa*”. Como também era objetivo do trabalho observar a articulação entre as tarefas de casa, a produção dos saberes escolares e a avaliação informal¹². Mal percebia que era coisa demais.

A questão da especificidade, ou de uma existência de especificidade, presente no projeto inicial, modificou-se transformando-se na pergunta: “*Em que condições socio-históricas as tarefas de casa se construíram como parte do cotidiano escolar?*” (1998). Fazia-se necessário um movimento: relativizar historicamente o que hoje se tornou comum e ordinário. Pensar uma especificidade era pensar uma essência, uma abstração do

¹⁰ Segunda versão do projeto de seleção para o mestrado, julho de 1997. Posteriormente, no primeiro semestre de 1998 retorno a esta questão/relação informada pelas discussões sobre a função da escola pública na constituição do cidadão e da família, após a Revolução Burguesa a partir dos textos de Leticia Canedo e Jacques Donzelot.

¹¹ A Tarefas de Casa em Questão. Projeto apresentado na seleção do mestrado. Setembro de 1997.

¹² ibidem

contexto. De certa forma cristalizada. Era necessário perguntar: sempre foi assim? Sempre que existiu escola, existiu *tarefas de casa*? Ou apenas desde a instauração da escola pública gratuita e obrigatória? Ou nem nesta escola sempre foi assim? Quais seriam suas continuidades e rupturas? Que movimento é possível de detectar?

Ainda durante a elaboração do projeto, 1997, conversando com uma professora¹³, ela apontou-me que Imídeo NÉRICE, autor de livros de Didática tratava sobre o assunto. Para espanto da professora eu não sabia sequer escrever o nome do autor. Ela praticamente soletrou para mim. Nunca havia ouvido falar ou lido o autor. Mesmo desconfiada daquela referência fui atrás. Era uma pista, era um começo, uma porta.

Era um começo que se revelou um tropeço. Foi um misto de surpresa e asco. Surpresa porque ali realmente tinha alguma pista. Asco porque aquilo “cheirava à açúcar” e à pedagogia tecnicista, ou pré tecnicista. Num misto de atração e repulsa comecei a “abaixar” da estante todos os livros do gênero. Os manuais didáticos, ou Manuais de Didática, compêndios organizados para formar as professoras primárias. Os livros de Imídeo Nérice, Romanda Pentagna, Theobaldo Miranda Santos, Alaíde Lisboa, Amélia Castro, Aguayo. Livros que havia aprendido a “odiar”, a olhar todos com um ar de superioridade, carimbar com as palavras: tradicional, tecnicista, ultrapassado e passar longe da estante. Autores que desconhecia e achava que não valia a pena perder tempo lendo.

Procurava nesses Manuais passagens que falassem explicitamente sobre as *lições de casa*. E encontrei. Como quem procurando algum objeto em um quarto de “esquecimentos” acaba achando por “memórias”: Ah! eu lembro disso. Era necessário desaprender. O asco foi sendo surpreendido por reconhecimentos. Reconhecia e reconhecia naqueles textos falas das minhas professoras, meus fazeres de aluna nas séries iniciais, falas no curso de magistério, falas de minhas colegas professoras, supervisoras e diretoras de escola, e até parte do meu fazer como professora. Não me lembrava de tê-los lido, porém me eram familiares, de alguma forma, estavam presentes na vida da escola. Nos Manuais reconheci uma história.

¹³ Professora Esméria Savelli, - com mais de 20 anos na docência na escola primária, no curso de Magistério e na Pedagogia-.

Parte do “asco” foi sendo substituído. Senti-me sonogada pelo Curso de Pedagogia. Como um Curso de Pedagogia que se diz político, não tecnicista, envolvido com as análises sociais, políticas, culturais, históricas, antropológicas e psicológicas, no contexto dos finais dos anos oitenta e início dos noventa, poderia se dar ao luxo de esquecer que um dia as professoras foram formadas por Manuais? Não estou dizendo para voltar a formar professoras através dos Manuais. Mas, mostrar que eles existiram e foram importantes e “legitimados” em determinado momento histórico e que seus vestígios estão presentes na escola. Compõem uma parte de uma história e até nos constitui. Descobri que os Manuais de Didática, citados anteriormente, não eram advindos da Escola Tradicional, eles não são tradicionais, partiam do ideário da Escola Nova. Eles fazem parte do criticado escolanovismo, da formação das professoras e do ideário da escola pública nos anos 50, 60 e 70 até meados dos anos 80, também conhecidos como a Escola Renovada. A descrição desses Manuais, como fonte de pesquisa, constitui parte do quarto capítulo desta dissertação.

Olhando para aqueles textos dos Manuais de Didática da década de 60 a 80, durante o período de elaboração do projeto, algo me incomodava. Não seria ali que eu encontraria argumentos contra as tarefas de casa, ou que “sustentasse” minha posição que os deveres de casa não seriam tão importantes para recuperar o fracasso escolar. Muito pelo contrário. As *lições de casa* eram um componente constituidor do ensino e da escola. Parecia tão “natural” de existir que não justificava gastar papel e tinta se posicionando, comentando, justificando porque era a favor, muito menos, questionando contra a atividade. Por não gerar polêmicas, me incomodava.

Mas, pelo menos, havia encontrado a primeira pista em Imídeo NÉRICE. Em 1961, ele trata da *tarefa* como um prolongamento da aula, “como um verdadeiro fermento intelectual”, quando essa é utilizada como uma questão problemática para a pesquisa, para o “assunto estudado no princípio da aula seguinte.” (NÉRICE, 1961:309)¹⁴

Posteriormente, no segundo Projeto de Pesquisa (1998) observei a possível relação entre “fermento intelectual” de NÉRICE com a “disciplina intelectual e a ginástica do espírito” citadas por André CHERVEL (1990)¹⁵, e questionei: “Existem relações entre os

¹⁴ NÉRICE, Imídeo Guiseppe. *Didática Geral Dinâmica*. São Paulo: Atlas, 1961, 403p.

¹⁵ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de estudo. Teoria e Educação n.2.1990. p. 179.

deveres e as disciplinas escolares? Que disciplinas são estas? Disciplina do corpo e do comportamento? Se existe uma história para cada disciplina escolar, deveria também existir uma história das práticas pedagógicas ligadas à estas disciplinas, assim pretendo estudar uma história das atividades escolares, principalmente a que se refere às *tarefas de casa*¹⁶.

Estava relacionando prolongamento da aula e fermento intelectual com o texto de André CHERVEL onde ele faz uma história do termo “disciplina escolar”. No qual relata a mudança ocorrida a partir de 1870 quanto ao ensino primário¹⁷. Poderia haver relações entre o fermento intelectual de NÉRICE e o exercício intelectual? Ou melhor, fiquei questionando se a disciplina intelectual, a ginástica do espírito e o exercício intelectual poderiam ser o princípio pressuposto para a atividade de *deveres de casa*? Pensava naquele momento que poderia encontrar um texto gritando em luzes fortes assim: *Uma história das permanências e das modificações das tarefas de casa na escolarização brasileira*.

Claro que não encontrei uma história das permanências e das modificações das *tarefas de casa* na escolarização brasileira. Se acaso tivesse encontrado estaria fazendo este texto? Porém, com a contribuição de André CHERVEL comecei a pensar em algumas perguntas relacionadas à história das disciplinas escolares, uma história dos tempos escolares, a uma história da distribuição dos tempos que fazem a escolarização. Tanto o tempo diário distribuído internamente na sala de aula e fora desta, como o tempo distribuído ao longo do ano letivo escolar: o recreio, os horários, as reuniões pedagógicas, a entrada e a saída, as férias, as avaliações bimestrais, a burocracia da entrega de notas, a modificação do tempo no período de festas, e o quanto me incomodava “perder” tempo de aula “passando” e corrigindo *deveres*.

Assim uma entrada no labirinto da construção da temática passava pelo tempo, no início muito timidamente. Olhar para o tempo escolar fora da escola, em certos períodos históricos. Afinal, olhando para a tarefa via o tempo e a extensão do tempo escolar para casa na forma de *lição de casa* porque os alunos:

¹⁶ Reformulação do projeto inicial de mestrado, primeiro semestre de 1998.

¹⁷ “[...]até aí, inculcava-se. Deseja-se de agora em diante disciplinar (...) É Célestin Hippeau ‘por essas palavras de disciplina intelectual, de ginástica do espírito, entende-se o desenvolvimento da razão, da faculdade de combinação e de invenção’ ”(...) Neste sentido de exercício intelectual, é primeiro com o matemático Antoine Cournot que a palavra disciplina aparece. Mas é sobretudo com Félix Pécaut, e com os artesãos da renovação pedagógica de 1880 que ela deve se propagar como um temas fundamentais da nova instrução primária”. (CHERVEL, 1990:179)

Permanecem no recinto escola cinco, seis, ou mais horas diárias, mas a sombra da escola se estende para além disso, projetando-se diretamente sobre boa parte de suas horas não escolares (mediante o estudo, **as tarefas**, as repetições) e indiretamente sobre o seu tempo de ócio. (ENGUIA,1989:157, grifo meu)¹⁸.

Passei a questionar porque esta regulação do tempo extra-escolar? O que é isso? Prolongamento da escola para além da escola. Mas o que da escola está se prolongando? O tempo, o espaço, a aula, a disciplina, a chatice, a formação do indivíduo autônomo e responsável, a aprendizagem, o controle, o ensino dos conteúdos das matérias, a formação do trabalhador, o estudo, a criatividade, a descoberta, a pesquisa, a fixação, a avaliação, a exclusão, ou a mera ocupação do tempo? Tudo isto ou nada disto? E, por que a escola acha que deve se prolongar? O próprio Mariano ENGUIA afirma que a disciplina, pela ordem e a ocupação do tempo mantendo os alunos ocupados, é a obsessão da escola. (1989:175)

No início do meu curso de mestrado e, portanto, nos novos embates como objeto, forma-se outra entrada para o estudo, pela cultura escolar. A leitura do texto de Antônio NÓVOA¹⁹, na época, chamou minha atenção o conceito de cultura organizacional. Em especial, numa passagem:

As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham. (BRUNET, 1988, apud. NÓVOA,1992: 29)

Assim comenta NÓVOA, é possível distinguir entre uma cultura interna e uma cultura externa. A cultura interna como um “conjunto de significados e quadros de referências partilhados pelos membros de uma organização” e a cultura externa como “Variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade”(NÓVOA,1992:.29). Poderia dizer que a *tarefa de casa* é uma cultura escolar? Fiz esse questionamento. E o abandonei, deixei de lado as questões sobre cultura escolar e ritual escolar, porém ficou uma curiosidade, aumentada com a leitura de Peter

¹⁸ ENGUIA, Mariano F. A Face Oculta da Escola; Educação e Trabalho no Capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre; Artes Médicas, 1989.

¹⁹ NÓVOA A. As organizações escolares em análise. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.Cap: Para uma análise das instituições escolares

McLaren, “Rituais na Escola”, sobre as escolas católicas. Dessa curiosidade encontro o *Ratio Studiorum*, o manual das escolas jesuítas.

Continuando a leitura do livro de NÓVOA encontro o texto de Walo HUTMACHER,²⁰ chamava a minha atenção aos subtítulos do artigo, são eles: *As práticas escolares revistadas, A familiaridade provoca a cegueira, A renovação das práticas não se decreta*, em especial destacou-se o conceito de currículo oculto:

O currículo oculto corresponde ao funcionamento ‘normal’ das escolas, ao modo de vida escolar: *é tudo o que acontece naturalmente na escola, o que há de mais evidente, de mais comum e tradicional, o que se tornou tão familiar que já não nos chama atenção*” (...) Em suma, todo um conjunto de modalidades, que regem a cooperação e a coordenação entre os diferentes trabalhadores escolares (adultos e alunos), que a própria familiaridade serviu para ocultar e que repousam em idéias, representações e crenças que gerações de alunos interiorizam pelo simples fato de sua escolarização, pelo modo prático, informal, do fazer, do re-fazer e do ouvir-dizer (Grifos do autor)(HUTMACHER, 1992:51, apud.: NÓVOA, 1992)

Seriam as *tarefas de casa* uma parte do Currículo Oculto? Foi o que pensei logo de imediato. Mas acabei deixando essa hipótese de lado. Afinal, as coisas não podem ser tão simples. Além do mais, *tarefas de casa* não é tão oculta e invisível assim, havia os comentários, as opiniões das professoras a favor e dos alunos e alunas contra, mas nem sempre verbalizadas. Esta entrada do “labirintar” deixei para depois. E, infelizmente, não voltei.

Outra entrada para discutir o tema seria problematizar as relações com a avaliação, especialmente a avaliação informal. Como se mostraria pelas *lições de casa* a relação com a avaliação, pela professora, não apenas do conteúdo mas de hábitos, atitudes, ordenação, de um julgamento professoral e de valor a respeito do/a aluno/a e até de sua família?

Uma outra possibilidade evidenciava-se pelo título provisório: “*Tarefas de casa: a construção do ofício de aluno na infância escolarizada*”. Esse era o pré-título quando questionava as relações entre infância e escolarização: Ser criança é diferente de ser aluno/a, apesar de uma forma de ser criança na sociedade hoje é ser aluno? Comecei a

²⁰ Walo Hutmacher. Uma viragem no sentido da qualidade, apud NÓVOA, op. cit.: p. 45

perceber que o “estar criança” e “estar aluno/a” é marcado socialmente. Sendo muito diferente ser criança/aluno numa favela e nas ditas “classes médias”. E que as mães dessas crianças têm expectativas muito diferentes em relação à escola. A Sociologia da Educação explica tais diferenças -mas essa entrada do “labirintar” foi “esquecida”. Eu senti na pele quando fui demitida pelos pais da escola privada. Assim eu tinha uma pergunta: como é construído o ofício de aluno na infância escolarizada e quais as suas relações com as tarefas de casa? Minhas leituras mostraram-me que não existe infância, o conceito mais apropriado seria Infâncias²¹.

Outra entrada no “labirintar” da construção do problema seria também perguntar como o capitalismo e a formação do trabalhador incluem a escola pública e as tarefas para casa. Já que, analisando a Reforma da Instrução Primária e do Ensino Normal proposta em Minas Gerais, no ano de 1906, FARIA FILHO (1996)²², coloca que dentre outros aspectos importantes sobre as normas da caligrafia, esta reforma, introduziu uma forma de organizar a instrução escolar.

(...) os grupos escolares representavam uma nova forma escolar **afastada da casa e separada da rua**, onde poderia se realizar as projeções acerca de uma cultura escolar que concretizasse o ideário republicano de formação do trabalhador-cidadão apto ao trabalho capitalista e para participar da vida pública (...) (FARIA FILHO, 1996, grifo meu)

No mesmo texto o autor destaca o crescente processo de racionalização das práticas pedagógicas a partir de então, apresentando e analisando a normatização da *letra pedagógica* a ser usada na escrita escolar. O que chamou a minha atenção foi a intencionalidade com que o Grupo Escolar é proposto como afastado da casa e separada da escola²³.

Foi difícil perceber que estas seriam perguntas difíceis de responder. Era preciso descobrir com quais interlocutores seria possível discutir. Como e com que ângulos discutir um objeto multifacetado. Ajudou-me a construir um enfoque para pesquisar a

²¹ Discussão feita por Marcos Cezar FREITAS (1997).

²² FARIA FILHO, Luciano Mendes. Cultura e Prática Escolares: ensino da escrita, escolarização dos corpos e produção do aluno como sujeito escolar. In: Anais 19ª. Reunião Anual da ANPED.

²³ Grupo Escolar se caracterizava pelo ensino hoje denominado de primeira fase do Ensino Fundamental. Essa entrada/saída é retomada no final do sexto capítulo.

temática e encontrar a leitura dos trabalhos que foram produzidos sobre *deveres, tarefas, lições, para casa*.

Com alguns textos dos Manuais de Didática à mão, alguns artigos publicados em o periódicos, o texto do Ratio Studiorum, e até mesmo algumas teses e dissertações sobre o tema, comecei a observar que era recorrente a prescrição para a professora do modo pelo qual deveria passar os deveres de casa. Assim da observação de uma temática na sala de aula, vou passando para a observação do que é dito à professora sobre o tema e tentando compreender que prescrições são feitas e que discurso é produzido.

CAPÍTULO III

PRODUÇÕES E DISCUSSÕES SOBRE A TEMÁTICA

Quando me propus a questionar, discutir, e estudar sobre *tarefas, deveres e lições de casa*, a dificuldade inicial foi localizar os estudos sobre a temática. Ao longo do caminhar da pesquisa os estudos foram localizados e essa dificuldade foi substituída por outras, entre elas a dificuldade em organizar tantas informações, e a quantidade de trabalhos e a diversidade das abordagens sobre o tema. No entanto, outros trabalhos que enfocam o tema apontam principalmente para a situação da falta.

RODRIGUES (1996) observa que, no Brasil, há pouca divulgação deste tema (p.1). NOGUEIRA (1998) também observa que a “grande maioria dos estudiosos da área do ensino não trata tal questão” afirmando que “a preocupação com a mesma é exceção. A regra é o silêncio.” Ainda registra que omitem sobre a questão tanto autores da Didática Geral quanto autores das Didáticas Especiais, “quando o assunto consta da obra é apenas citado não sendo objeto de discussão.” Assim, para NOGUEIRA, quando algum autor “aborda e trabalha o assunto” é uma exceção, e até um fato inusitado (1998:14-5).

WIEZZEL (1999), assim relata: “Não obstante, a lição de casa constituir prática arraigada entre os professores, as informações existentes sobre o assunto são vagas, além de existir pequeno número de trabalhos que a contemplem” (p.8). Devido ao pouco material encontrado “a busca de materiais que pudessem situar as lições de casa histórica e filosoficamente revelou-se complicada”(p.10). Apesar de afirmar a “carência no país de discussões e produções”, WIEZZEL encontrou, na Base de Dados Eric (Educational Resources Information Center), 625 títulos sobre o tema, a partir de 1967.

ASSIS (1987) também constata a pouca produção de pesquisas na área, assim, procura fazer as revisões a partir da literatura americana.

Algumas anotações a respeito da produção americana sobre os *deveres*

A pesquisa sobre os *deveres de casa*, publicada em língua inglesa, tanto de origem americana, inglesa, ou australiana é bastante extensa, com especial relevo para a literatura americana. A pesquisa americana sobre *deveres, tarefas, lições, trabalhos para casa*, ou como nomeiam *homeworks*, e as suas discussões polêmicas datam de quase um século.

Reunindo poucos destes estudos, fiz um levantamento das fontes bibliográficas consultadas por eles, que tratavam do tema *homework*. Nesse levantamento, realizado no primeiro semestre de 1999, encontrei 230 trabalhos citados nas referências bibliográficas. Estes 230 trabalhos indicados representam o resultado de uma seleção em que deveria constar no título uma menção explícita a *homework, home study*, ou envolvimento escola-casa. Assim ficaram excluídas todas as referências ao Estudo, e Pesquisa, em geral. Tal levantamento constitui o Anexo 1.

Para o levantamento, foram consultadas as referências em 20 trabalhos, escritos entre 1984 e 1999²⁴. Dos 230 títulos apenas três, GOLSTEIN (1960); LaCONTE (1981); LEE (1979), foram indicados seis vezes, isto é com seis recorrências. Os trabalhos de AUSTIN (1979); GRAY (1971); KEITH (1982); MAERTERNS (1972); PASCHAL (1984); WALBERG e PASCHAL (1985); STROTHER (1984); COOPER (1989), foram referenciados cinco vezes. Já AUSTIN (1976); FOYLE (1984^a); FRIESEN (1975); KEITH (1986) e McDERMOTT (1984), foram referenciados quatro vezes.

Destes 230 títulos indicados, outros dezessete são referenciados três vezes. Já vinte e sete títulos aparecem apenas duas vezes. Isto contabiliza 170 títulos que aparecem indicados/citados apenas uma única vez nas referências, o que indicia uma certa

²⁴ Relação de indicações bibliográficas que se encontra no Anexo 1 foi elaborada a partir das bibliografias de ASSIS (1986); ALMEIDA (1997); Barber (1986); Clarck, Clark & Vogel (1989); COOPER (1989^a, 1989^b); Doyle & Barber (1990); Earle (1992); FOYLE (1992, 1988, 1986); Harris(1989); Hoover-Dempsey (1995); Paschal & Walberg (1984,1986); PALARDY (1995); REBELO e CORREIA (1999); RODRIGUES (1996,1998); TURVEY (1986);WALBERG, PASCHAL e WEINTEIN(1986) em levantamento efetuado durante o primeiro semestre de 1999 tendo por base o acervo existente nas bibliotecas da FE-UNICAMP e UNESP-Marília. Foram excluídos todos os Guias de Estudo ou Guias de Pesquisa ou Guias de Auxílio ao Estudante que no título não incluiu o termo home ou homework.

dispersão das fontes utilizadas pelos vinte trabalhos consultados. Desses 230 títulos, vinte foram publicados nas décadas de 10 a 40, trinta títulos nas décadas de 50 e 60, quarenta e oito títulos na década de 70. Corresponde à década de 80 cem títulos e até meados da década de 90, com trinta e sete indicações.

Algumas recorrências nas publicações são notadas: existem vinte e três títulos que relacionam *homework* com ensino de matemática e apenas dois que o relacionam com outras matérias, no caso Inglês. Enquanto quinze estudam a relação com a High School, oito relacionam com a escola elementar, sendo que doze são relacionados com alunos com dificuldades de aprendizagem ou excepcionais. Chama a atenção duas tendências ou pontos de congruência: a relação dos *homeworks* com sucesso, e resultado acadêmico com trinta e sete trabalhos e a tendência de relacioná-lo aos seus efeitos positivos ou negativos, também, com trinta e sete trabalhos.

Desses trabalhos, optei por resenhar algumas das contribuições daqueles textos que se propunham a olhar para os *homeworks* com uma perspectiva mais histórica do desenvolvimento da temática. Assim, privilegiei os textos de COOPER (1989^a,1989b), FOYLE (1992), e PALARDY(1995).

Fazendo uma análise da literatura americana sobre *homework*, COOPER, 1989, observa que a nossa atitude no presente em relação à atividade “é a terceira renascença na crença que *deveres* têm valor pedagógico”²⁵. No início de Século XX, quando o cérebro era visto como um músculo, ele poderia ser beneficiado com exercícios mentais, ou memorização. Assim, a memorização poderia ser feita em casa, e *deveres* eram vistos como “bons” ou importantes.

Durante os anos 40, com a mudança da ênfase na educação passando das habilidades para a resolução de problemas, os *deveres* caíram. Mas, com o lançamento do Sputnik, pelos russos, reverte essa tendência, ocorrendo que a Educação deveria ser rigorosa e preparar as crianças para a complexa tecnologia. Assim, acreditou-se que *homework* poderia acelerar a aquisição de conhecimentos. Nos anos 60 presencia o reverso, os *deveres* são vistos como um sintoma de inútil pressão nos estudantes. Nos anos 80, o tema *homework* retoma em evidência. Um estímulo primário para a re-emergência

²⁵ “That our present attitude is a third renaissance in the belief that homework has pedagogical value” 1989b:85.

foi o relatório “A Nation at Risk”²⁶, (Uma nação em risco). Assim, COOPER (1989), faz uma listagem dos efeitos positivos e negativos dos *deveres para casa* indicados pela pesquisa da revisão da literatura²⁷.

Observo que estes efeitos encontrados, podem ser até contraditórios entre si, mas representam uma síntese dos discursos sobre os efeitos dos *deveres*. Destacaria que COOPER (1989a,1989b) encontrou um grande número de pesquisas que concluíam que os *deveres* têm um efeito quase nulo no desempenho dos alunos que estão nos níveis de escolaridade mais baixos.

Acredito que a relação contraditória se complica quando COOPER (1989b)²⁸ sumaria e prescreve algumas sugestões para uma política de *tarefas*. Dentre várias sugestões recomenda que os estudantes da Escola Elementar tenham *tarefas*, mas não esperar destas efeitos no desempenho e nos testes, apenas para ajudar os jovens estudantes a ter bons hábitos de estudo, atitude positiva em relação à escola e ensiná-las que a aprendizagem pode ocorrer em vários lugares, tanto em casa como na escola, podendo ser dada uniformemente para toda a classe.

Para as séries intermediárias (junior high school), COOPER sugere um misto de *tarefas* voluntárias e mandadas, com temas interessantes para a idade. Sugere que as *tarefas* nunca sejam dadas como punição, pois assim comunicariam que o trabalho escolar é chato e aversivo. Para as séries mais elevadas (high school) o autor, recomenda que o professor já pode ver a casa como uma extensão da sala de aula, pois aí as pesquisas mostram que as *tarefas* possuem efeito no desempenho, os estudantes poderiam praticar e rever as *lições*, sendo que o papel dos pais (como ajuda) deve ser diminuído ao mínimo.

²⁶ NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. **A Nation at Risk : The Imperative for Education Reform**. Washington, DC:U.S. Government of Education. 1983.

²⁷ EFEITOS POSITIVOS: A) Na aprendizagem e resultados imediatos: Melhor retenção do conhecimento factual; Aumento do entendimento; Melhora o pensamento crítico, a formação de conceitos e o processo de informação; Enriquecimento do Currículo. B) Acadêmicos a longo prazo: Disposição para ler durante o tempo de lazer; Melhora das atitudes em relação à escola; melhora as habilidades e hábitos de estudo. C) Não acadêmicos: Maior auto organização; Maior autodisciplina; Melhor organização do tempo; Maior independência para resolver problemas; Maior curiosidade.

EFEITOS NEGATIVOS: A) Cansaço: Diminuição do interesse em atividades acadêmicas; Fadiga física e emocional; Negação de acesso para tempo de lazer e atividades comunitárias; B) Interferências dos pais: Pressão para fazer completo e para boa performance; Confusão de técnicas instrucionais. C) Trapaça: Cópia de outros estudantes; Ajuda de professores particulares. D) Crescimento das diferenças entre alunos com êxito e fracassos.

²⁸ COOPER Harris. Syntesis of research on Homework. Grade level a dramatic influence on homework’s effectiveness. *Educational Leadership*, nov. 1989. p.85-91.

Dentre outras sugestões, o autor acrescenta que as *tarefas* nunca poderiam ser usadas como uma oportunidade para testes e o professor não poderia discriminar os alunos em função das diferenças nos níveis de desempenho na tarefa. Finalmente, COOPER (1989b) conclui que a revisão da literatura indica que *tarefas* têm uma relação custo-benefício positiva, porém ela deve servir a diferentes propósitos em diferentes níveis de ensino.

Outro autor que analisa as pesquisas americanas é Harvey FOYLE (1992)²⁹ em que organiza uma abordagem histórica da atribuição das *tarefas de casa*. Inicialmente, o autor localiza nos anos 1700, na Inglaterra. A escola como nós conhecemos, não existia, nem as *tarefas de casa*, relata que a escola, geralmente, era dominical. Segundo o autor, em 1842, detecta-se que estudantes levavam livros para casa antes de fazer suas lições na escola. Assim, uma Comissão Real formada observa que estudantes faziam seus melhores trabalhos na escola e *tarefas de casa* não deveria ser passada. Com o passar dos anos, segundo o autor:

Numerosos humanitários promoveram a educação escolar pública, assim estas crianças poderiam aproveitar sua juventude, tornar-se cidadãos educados e ficariam fora do mercado de trabalho.(FOYLE, 1992:15)

FOYLE está atrelando uma possível relação da criação da escola pública com os *deveres* de casa. Chamou-me a atenção como a justificativa de criação da escola pública para tirar as crianças do mercado de trabalho, “trocando” o trabalho infantil mal remunerado pelo trabalho escolar. Esse discurso parece-me muito próximo ao atual discurso de que *lições de casa* ajudariam a tirar as crianças das ruas, isso poderia ser, “traduzido” como “tiraria do mercado informal de trabalho”? O autor continua narrando que, entre 1860 e 1870, na Inglaterra, as escolas públicas elementares foram apropriando os *deveres* como uma prática.

O autor descreve que, em 1904, foi realizada a primeira pesquisa experimental sobre os *deveres*, na Alemanha por Jager, Schimidt e Mayer. Estudando a relação entre escola e saúde, os autores condenam os *deveres* por produzirem ansiedade. Também alegam que os estudantes deveriam praticar hábitos de higiene, sentando

²⁹ FOYLE, Harvey. Homework: a Historical Perspective or the merry-do-round and round! 1992 p.15-24.

corretamente, lendo a certa distância dos olhos e respirar ar puro, e os *deveres* poderiam quebrar os hábitos de estudo formados na escola por hábitos impróprios em casa³⁰.

Um dos marcos dos trabalhos sobre *deveres*, *tarefas*, *lições*, citado por FOYLE e vários autores, é o artigo publicado no Ladies'Home Journal em 1913, que propõe abolir a atividade das escolas públicas. O artigo enumera os atributos negativos dos *deveres* e chama-os de desperdício de tempo, sendo nem natural nem saudável. (p.16).

Ainda segundo FOYLE, nos anos 30 o debate sobre os *deveres* interessa ao governo. Assim o relatório da Casa Branca afirma que os *deveres* deveriam começar na seventh grade, e sugere que as crianças aprenderiam incorretamente sem a supervisão do professor. As questões de saúde ainda são centrais no debate, assim como *deveres* versus *não-deveres*.

Nesse contexto DiNAPOLI (1937, apud.:FOYLE) encontra em uma pesquisa que os *deveres* não causam efeitos prejudiciais a saúde do estudante, mas causa uma perturbação no relacionamento familiar. Afirma também que “passar” ou “não passar” *tarefas* faz uma diferença muito pequena no resultado durante os anos elementares.

Simultaneamente, constata FOYLE, são examinadas duas alternativas na década de 30: o Estudo Dirigido e o aumento de horas extras na escola. A primeira não foi comprovada como superior aos *deveres* e o dia escolar mais longo foi rejeitado como substituto dos *deveres*. (p.17). Nos anos 40, devido a Segunda Guerra, o debate foi mínimo.

No início dos anos 50, um professor de New York causa tumulto por declarar que não tinha diferença nos resultados entre estudantes que faziam e que não faziam os *deveres*. Ocorre, então, uma tempestade de publicações com conclusões opostas sobre o tema (ibidem).

Após o lançamento do Sputnik, já em 1960, a National Educational Policies Commission, cita os *deveres de casa* como uma questão contemporânea e pontua que eles deveriam incluir os interesses das crianças, afirmam ainda, que muita tarefa poderia diminuir o desejo do aluno para estudar. O desejo para melhorar os resultados acadêmicos referendou a existência e aumentou a quantidade e a dificuldade dos *deveres* desde a escola elementar. (p.18).

³⁰ É interessante notar que esta visão sanitarista, e de inadequação da casa, poderá ser vista, bem diluída, nos manuais indicados ao longo do capítulo 4.

Na década de 60, o debate envolve variadas relações entre quantidade de *tarefas*, tempo envolvido, tipo e hábitos de estudo necessários: a abolição dos *deveres* ou o estabelecimento de uma política do Distrito para ordenar e regular a atividade. No final da década, diante do sucesso do programa espacial, as pesquisas experimentais sobre *tarefas* foram criticadas quanto ao seu projeto, ao processo, aos instrumentos de medidas e o fracasso em explicar os diferentes resultados nos subgrupos.

Segundo FOYLE, os anos 70, durante o Movimento Back-to-the-Basics (Volta para o Básico), a ênfase do debate *deveres* ou *não-deveres* muda para as competências e habilidades necessárias para fazê-los. Como resultado, o autor cita as propostas de divisão das *tarefas* de acordo com seu tipo: *Preparação, Prática, Extensão e Criatividade* (p.19).

FOYLE, assim como PALARDY³¹, também afirma que o interesse pelos *deveres* é retomado com o relatório “Uma Nação em Risco”. Tal relatório afirmava que a quantidade de *deveres* havia declinado e que eram freqüentemente inefectivos, recomendando então, “passar” mais *deveres*. Assim, o “*homework* recebeu seu maior empurrão do presente movimento de Reforma Educacional Estadual e Nacional nos Estados Unidos”(p.19) e é visto como um meio de baixo custo para levar os estudantes a estudar mais. Como consequência de tal política na pesquisa acadêmica foram retomados os estudos sobre os efeitos, o meio ambiente de casa, os tipos de *deveres* com intensidade. Os trabalhos indicam uma correlação entre o tempo gasto nos *deveres* e o resultado acadêmico, e a maioria dos professores, estudantes e pais afirmam que querem *deveres* (p.20).

Para FOYLE (1992), nos Estados Unidos, também há muita discordância sobre tal prática. Seus oponentes observam que deveriam ser estabelecidos limites para os *deveres*, já que estes, interferiam no tempo da família e causavam cansaço devido ao trabalho até tarde da noite. Aconselhando uma quantidade de tempo gasto nas *tarefas* dependendo da idade, a correção no próximo dia, dado em moderação. (p.16)

³¹ PALARDY, J. Michael. Another Look at Homework; homework is one of the most haphazard teaching practices in American schools today. May 1995.

Gostaria de exemplificar com outro estudo de outro estudioso no tema, J. Michael PALARDY (1995) que, resumidamente, analisa a produção americana a respeito da temática:

Historicamente, trabalhos de casa não têm tido um consistente papel na educação pública americana. Mudança de percepção de sua importância tem produzido reviravoltas freqüentes através dos anos, entre uma atribuição grande ou pequena da quantidade de trabalho de casa. (...) Hoje há uma tendência forte em direção a uma atribuição de mais trabalho de casa. Essa é uma tendência que começou em 1957 com o lançamento do Sputnik I, quando os americanos perceberam que necessitavam pôr-se em pé de igualdade com a tecnologia russa. A tendência cresceu em intensidade nos anos 80 com a publicação de vários relatórios críticos sobre a educação americana e tem atingido o auge nos anos 90, com os esforços municipais, estaduais e nacionais para a reforma educacional.(grifos e tradução meus, p.30)³².

Apesar de, no decorrer do artigo, Michael PALARDY destacar a “Reforma Educacional” nos moldes neoliberais, já que a Reforma Americana do Ensino se iniciou em 1983, pode-se tentar entender criticamente a temática. A quantidade de informações que traz e, principalmente uma certa evolução histórica da “não percepção da importância educacional da atividade” até atingir um auge com a Reforma Educacional.(ibidem: p.31)

Algumas anotações a respeito da produção brasileira sobre a temática.

A discussão sobre as *tarefas de casa*, no Brasil, é mais recente. Um dos primeiros trabalhos encontrados no Brasil é o de Fátima Regina Pires de ASSIS (1986)³³. O seu estudo teve como objetivo descrever e relacionar variáveis envolvidas na elaboração da *lição de casa* dos alunos de uma classe de primeira série. “Um estudo com o objetivo de descrever as condições e conseqüências oferecidas pela escola e o lar para a elaboração da lição de casa” (1986:15).

³² Tradução minha. Optei por traduzir o termo homework como trabalho de casa. “Historically, homework has never had a consistent role in American Public education. Changing perceptions of its importance have produced frequent swings through the years between assigning large and small amounts of homework.(...) Today, there is a strong trend toward assigning more homework. It is a trend that began following the 1957 launching of Sputnik I, when Americans perceived a need to catch up with Russian technology. The trend grew in intensity in the 1980s with the publication of several critical reports on American education, and may have reached a zenith in the 1990s with national, state, and local efforts to reform education.”

³³ ASSIS, Fátima Regina Pires de. *Lição de Casa: um estudo exploratório sobre as condições e conseqüências de sua elaboração, em crianças da 1ª Série do 1º Grau*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Dissertação de Mestrado, 1986.

Fátima R. P. ASSIS (1986), faz um estudo exploratório/experimental no qual observa a sala de aula, ela registra as orientações para realização da tarefa e para quem elas se destinam. Observa o “conteúdo dos cadernos tendo em vista as lições estarem corretas ou incorretas, completas ou incompletas ou ainda diferentes do solicitado pela professora”. A autora entrevista os alunos para “obtenção de dados sobre a inclusão da lição de casa na rotina diária e a supervisão parental”. E faz questionário às mães “para obtenção de dados adicionais sobre a rotina e opinião a respeito da existência da lição de casa”(ibidem:01).

ASSIS faz uma revisão do tema na literatura americana sobre a temática apontando alguns artigos que fazem uma revisão das publicações sobre o assunto. Goldstein (1960)³⁴, faz um levantamento dos artigos publicados de 1913 a 1958; Austin (1979)³⁵ que analisou os artigos sobre a lição de matemática de 1960 a 1977, neste artigo, segundo ASSIS, o autor relata que no período de 1957 a 1967, que “o advento da “Matemática Moderna” foi acompanhado pelo aumento da demanda das lições de casa, pelo menos a área de matemática” (p.2); e Paschal, Weinstein e Walberg (1984)³⁶ que examinaram as pesquisas sobre os efeitos da lição de casa na aprendizagem; e Turvey (1984)³⁷ e outros.

No texto de Fátima Regina Pires de ASSIS, chama atenção o fato de Goldstein apontar que o primeiro artigo sobre *homework* nos Estados Unidos foi publicado no Ladies Home Journal em 1913, que se colocou contra a existência da atividade e que “interferiu na posição dos educadores na época em relação a esse assunto”. Noto que esse texto de 1913 é tomado como marco inicial da discussão sobre o assunto na literatura americana, pois mesmo nas publicações recentes o texto ou a data é referida.

ASSIS, conclui seu trabalho afirmando “que foi possível detectar, ainda que de forma grosseira, nos grupos pesquisados, como um instrumento de seletividade”(1986:84) “explicitou mais um dos elos que podem estar reproduzindo, dentro de sala, as relações sociais capitalistas”(p.85). Sendo que “as crianças de classes que se aproximam da cultura escolar, independentemente da existência ou não de uma atividade escolar extraclasse, manterão seus hábitos semelhantes à prática escolar das crianças cujos

³⁴ Golstein, A . Does Homework help? A review of research. Elementary School Journal, 1960,1,212-224, cit. ASSIS.

³⁵ AUSTIN, J.D. Homework research in matemática. School Science Mathematics, 1979, n.17, 187-94 op. cit. ASSIS

³⁶ PASCAL R. A ., WEINSTEIN, T>, WALBER, H. Y. The Effects of Homework on learning: A quantitative Syntesis. Journal of Education Research 1984, 72(2) 97-104 cit. ASSIS

³⁷ Turney, J. S. Homework its importance to student achievement. NASSP Bulletin, 1986,27-35. Cit. ASSIS

lares distanciam-se de tal prática, podem ter, numa atividade escolar extra-classe, e aqui pode ser incluída a lição de casa, um espaço que possibilite o aprofundamento do conteúdo, a criação de hábitos de sistematização da aprendizagem, de estudo e de reflexão.” (ASSIS,1986:87).

Outro trabalho sobre a temática é o de Rose Mary Guimarães RODRIGUES (1996),³⁸ que no seu estudo “teve como hipótese que fazer tarefas de casa pode provocar um efeito positivo sobre o rendimento escolar do aluno. E como objetivo geral mostrar a relação entre rendimento escolar e tarefas de casa, na disciplina Matemática”(1996:30).

No primeiro capítulo de sua dissertação RODRIGUES, faz um levantamento dos estudos relacionados aos determinantes do rendimento escolar. Nesse capítulo a autora extrai todas as publicações onde há uma relação favorável ou determinante entre o acompanhamento da família e o rendimento escolar. Destacando que “são vários os determinantes do rendimento escolar” (...) “porém optou-se pelo aprofundamento do estudo sobre as tarefas de casa, como um dos importantes determinantes da aprendizagem” (1996:26). Percebe-se que todo trabalho de RODRIGUES, é perpassado por essa hipótese.

Rose Mary Guimarães RODRIGUES faz também uma revisão dos trabalhos sobre a “influência da tarefa escolar no rendimento acadêmico do aluno”, onde ela revisa as publicações americanas e nacionais sobre essa temática. Entre os trabalhos destacaria o de Schuiefelbein e Simmons (1980)³⁹ em que concluíram que “os alunos que fazem tarefa de casa têm melhor desempenho que outros” (p.27); Walberg e outros (1984) destacando que esse trabalho “é uma síntese quantitativa das pesquisas disponíveis sobre o assunto, que ficaram demonstrados os benefícios da realização do dever de casa e atitudes a respeito (...) se for comentado e avaliado” (1996:28). Chama atenção que, embora “sem claras evidências” os autores deste trabalho argumentam “que as taxas de suicídio no Japão são atribuídas ao dever de casa”, porém essas “taxas de suicídio entre jovens japoneses diminuíram nas últimas décadas (...) enquanto nos EUA têm aumentado espetacularmente, nas recentes décadas, com o correspondente aumento do dever de casa.” Esses autores argumentam “não que o dever seja responsabilizado, mas que contribui para a falta de horas

³⁸ RODRIGUES, Rose Mary Guimarães. Dever de casa e desempenho acadêmico na disciplina matemática das 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Uberlândia, 1996. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia.

³⁹ SCHIEFELBEIN, E. SIMONS, J. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.35:53-71, nov. 1980. Apud.: RODRIGUES.

de lazer”. RODRIGUES, também cita outros trabalhos como o de TAMIR (1985)⁴⁰ onde o autor aponta o dever de casa como um fator relevante do sucesso escolar assim como aponta seus aspectos negativos. Como também o de CALIXTO (1985)⁴¹ que entre outras abordagens “faz algumas considerações sobre a importância da supervisão e vigilância das tarefas escolares por parte da família” (p.43). Assim como faz também uma revisão dos artigos publicados nas revistas para professores AMAE Educando e Nova Escola, e outros, considerando-os “artigos de divulgação”, onde destaca a posição dos autores que publicam nessas revistas em relação: ao acompanhamento das *tarefas de casa* pelos pais, a influência da televisão na realização *delas*, ao acompanhamento em casa e a disciplina Matemática no ensino elementar (RODRIGUES,1996:34-60).

A pesquisa de RODRIGUES é também elaborada com a observação da sala de aula e entrevista com professora, pais, alunos e diretora; e marcada por uma extensa descrição destes.(p.61-194). Discutindo os resultados obtidos conclui “que parece *existir uma relação entre rendimento escolar e tarefas de casa*, comprovando o objetivo da pesquisa” (p.210, grifo da autora). Concluindo seu trabalho a autora afirma que:

(...) foi possível observar o efeito no desempenho do aluno em função do dever de casa e considerarmos ser esse um aspecto que pode ser melhor administrado em outras escolas públicas, por não envolver, como já foi dito, gastos de verbas e ter um retorno certo do investimento de tempo dos profissionais, alunos e pais. (1996:211-2).

Não é sem surpresas que li “Retorno de investimento certo, sem gasto de verbas”. Olha o Estado Mínimo! Porém acredito que RODRIGUES faz a síntese e evidencia sem máscaras a tendência com que vem sendo tratada a temática.

Dessa forma, RODRIGUES faz algumas sugestões para a pesquisa e algumas “propostas de atuação para pais e professores”. Para os professores prescreve: 1) aumentar o domínio do aluno nas aprendizagens básicas quando estiver apresentando problemas de aprendizagem, 2) propõe “que o aluno faça um auto-registro do seu comportamento de

⁴⁰ TAMIR: homework and science learning in secondary schools. Science Education, Jerusalem-Israel, v.69, n.5:605-18. Oct. 1985. Apud.: RODRIGUES,1996:43.

⁴¹ CALIXTO:S. Influência de los medios en el rendimiento escolar. Anales de Pedagogia, Murcia-España, n.3:29-60, ene. 1985. Apud RODRIGUES, 1996,p.43

estudar por fichas que lhe serão fornecidas diariamente”⁴² (p.213); 3) Propõe que os “professores de matemática continuem solicitando dever de casa” (p.214)⁴³; 4) ensinar os alunos a usar técnicas de estudo e a desenvolver hábitos eficazes e alertar os pais sobre as maneiras específicas de como eles podem ajudar seus filhos⁴⁴. 5) “Quando a escola for fazer chamamento para reuniões, incluir na pauta o assunto ‘tarefas de casa’. assim como “enviar aos pais no início de cada ano letivo, instruções a respeito do assunto, enfatizando sua importância.” RODRIGUES ainda faz sugestões de dez passos que os pais poderiam seguir para facilitar o acompanhamento escolar do filho (1996:215-217).

Um terceiro trabalho brasileiro que trata da temática é o de Maria Cecília Preto Rocha ALMEIDA (1997)⁴⁵. A autora faz uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico observando a sala de aula, de três professoras de inglês e seus alunos nas três turmas de sétima série em diferentes regiões da cidade de São Paulo, assim como entrevistando-os. As escolas onde realizou-se a pesquisa se caracterizaram por ser particular de grande porte e de prestígio, e uma outra escola particular pequena e uma terceira sendo uma escola pública de referência.

Na organização de seu trabalho, M. ALMEIDA (1997) apresenta-nos o conceitos de abordagem estruturalista e comunicativa no ensino de língua estrangeira, assim como conceitos e funções da *lição de casa*, a prática de sistematização e de rotinização, avaliação continuada, o conceito de sala de aula e de extensão da sala de aula, em cada abordagem. Assim como as crenças sobre o papel do aluno e crenças sobre o papel do professor, bem como o conceito de lição de casa para o aluno, de acordo com os sujeitos de sua pesquisa.

⁴² As duas primeiras propostas são baseadas nas propostas de CAVANAUGH (1990) CAVANAUGH, R. A. I don't Have Any Homework and Even IF I did, I don't Remember What it Was. American Secondary Education, Gahanna-Ohio, v. 19, n.1:22-8, 1990. Citado por RODRIGUES.

⁴³ Proposta baseada em COOB, S. E. , PEACH, W. J. , CRAIG, K. The effects of homework on academic Performance of Learning Disabled and Nonhandicapped Math Students. Journal Of Instructional Psychology. v.17:168-71, sept1990. Citado por RODRIGUES. Pois “segundo COOB, ele proporciona a atividade individualizada, facilita a aprendizagem pela prática e pela aplicação, ajuda a completar trabalho não terminado em classe, ensina habilidades de estudo independente, além de ajudar na formação de hábitos de estudos e também deixa os pais informados do que está sendo dado em sala” (RODRIGUES,p.214)

⁴⁴ Proposta baseada na sugestão de CLARY, L. M. Help for the Homework Hassle. Academic Therapy, v. 22, p57-60, sep. 1986. Citado por RODRIGUES.

⁴⁵ ALMEIDA, Maria Cecília Preto Rocha. A lição de casa como extensão da aula de língua estrangeira (inglês). Dissertação de Mestrado. Unicamp/IEL/ Departamento de lingüística aplicada. 1997

Na análise e discussão dos dados a autora destaca três práticas: “passar” lição de casa, fazer lição de casa e corrigir lição de casa. A autora conclui que as diferenças em relação a lição de casa e a forma pelas quais é vivida na sala de aula tinha uma relação estreita da concepção de linguagem da professora, se estruturalista ou se comunicativa.

Uma quarta pesquisa sobre a temática é a realizada por Martha Guanães NOGUEIRA(1998)⁴⁶. A autora realiza uma pesquisa utilizando como instrumento de pesquisa entrevistas individuais semi-estruturadas. Ela entrevista 254 alunos, da pré escola e ensino fundamental, 134 pais, e 48 professores, num total de 436 entrevistados. Os entrevistados pertencem a quatro grupos: uma escola particular, uma escola pública federal e uma escola municipal situada no perímetro rural e de clientela diversas das últimas, total na região de Goiana/GO e um grupo chamado de “entrevistados gerais” de diferentes localidades do Brasil.

A pesquisa de NOGUEIRA, desmistifica, entre outras coisas, o fato de que somente as escolas de um turno teriam *tarefas de casa* – a autora optou por esta denominação - apresentando escolas brasileiras e que outros países “desenvolvidos” que apesar de serem de tempo integral apresentam *tarefas de casa*.

Buscando situar as origens da *tarefa de casa* Martha Guanães NOGUEIRA segue, como chama, duas pistas: Comênio e Herbart. Sobre Comênio, a autora destaca que:

(...) a partir da proposta de que o aluno precisa agir para aprender e do entendimento original da Didática como ensino e repetição, pode-se concluir que foi solicitado do aluno uma ação concreta; ou seja que resolvesse exercícios. Isto no espaço e tempo reservado à aula. Neste prisma é pertinente a contribuição de Comênio, mas não necessariamente à tarefa de casa. (1998:65).

A pista sobre Herbart, para ela, seria mais pertinente: “o conceito fundamental da pedagogia é a educabilidade do aluno” (...) “Destaca como fim maior da educação a formação do caráter moral – a virtude” (p.68-9). A autora descreve os passos formais de Herbart: Clareza, Associação, Sistematização, Método. ‘Clareza’ foi posteriormente modificado para ‘Preparação e Apresentação’ e ‘Método’ depois denominasse ‘Aplicação’. (p.70-3)

Dentre os cinco passos ora discutidos, o quinto: método ou aplicação é situado como possível gerador da origem da tarefa de

⁴⁶ Guanães, Martha. Tarefas de Casa – Uma violência consentida? UNESP- Marília. Tese (Doutorado) 1998.

casa. Isto porque é o momento do aluno fazer o exercício aplicando o que aprendeu (...) no meu entendimento há procedência em considerar Herbart o precursor das hoje já tradicionais T.C. (...) Comênio também sugere que o aluno faça exercício (mas como parte da aula) após o meio dia. Diferentemente, Herbart no passo chamado método, hoje aplicação, não define horário. A aplicação é parte da aula mas não se restringe a esta. (1998:74).

Martha G. NOGUEIRA, no terceiro capítulo, faz uma revisão da história a infância e destaca que brincar é uma necessidade e coloca em questão o tempo que as *tarefas de casa* tomam do lazer da criança. No quarto capítulo, denominado: “A Obrigação: os alunos e a tarefa de casa”, a autora discute entrevistas realizadas com os alunos. Destaca que “todos os alunos entrevistados independente da escola que freqüentam fazem T.C.”(p.145) Analisando que “constata-se que o quantitativo de alunos que acha que fazer T.C. é legal, é, aproximadamente o dobro dos que acham chato.” (p.146) O que surpreende a autora, mas que ela observa o peso que teve as respostas favoráveis das crianças que freqüentam a educação infantil e as primeiras séries, em contraposição às demais. E observa uma relação entre a tarefa, a matéria e o professor. Dentre outras questões destaco que dos 254 alunos entrevistados 117, quase a metade, gostariam que as *tarefas de casa* acabassem. A maioria justifica é ‘para brincar’, outros ‘para descansar’, e outros gostariam de ficar sem tarefa para assim poderem ‘estudar’.

No quinto capítulo, intitulado: “A realização: os pais e a tarefa de casa”, a autora discute as entrevistas com os pais. Aqui ela destaca a terceirização da T. C. através das aulas de reforço e de acompanhamento e particulares, assim como a opinião dos pais em relação à freqüência, a quantidade, a denominação, à validade, a razão da escola dar T.C. , ao tipo de tarefa ao horário, tempo e modo que o filho faz a tarefa, a reação do filho à tarefa. A autora apresenta o agrupamento de pais: os que defendem a extinção, os pais que defendem a existência e a consideram válida, os que defendem a permanência com mudanças, seja de aumento ou diminuição da quantidade. No entanto, a quantidade de registros e opiniões torna difícil fazer um resumo deste item.

No sexto capítulo, denominado: “A determinação: os professores e a tarefa de casa”, Martha G. NOGUEIRA discute as entrevistas com os professores em relação ao tempo de atuação, denominação, existência, freqüência, razão para a escola dar *tarefas*, em

relação a quantidade, a ajuda dos pais, a prática de corrigir, se os alunos fazem, o que considera para elaborar a atividade, e se é a favor de abolir as *tarefas de casa*. Concluindo, a autora faz um resumo de alguns itens das entrevistas e afirma que, em diferentes momentos, ficou caracterizado que a pergunta que dá título ao estudo “Tarefas de Casa: uma violência consentida?” deve ter resposta positiva.” (idem, p.294). NOGUEIRA esclarece que utilizou nesse estudo o termo violência como:

Ato em que domina o sentimento ou pensamento da gratuidade que foi submetido a uma coerção e a um desprazer absolutamente desnecessário ao seu crescimento, ao seu desenvolvimento e à manutenção de seu bem-estar enquanto ser psíquico (ibidem).

Assim a autora conclui que: “É preciso que a TC seja prazerosa e momento significativo para o aluno. Jamais uma violência. Isto é possível e é necessário. Aqui fica o desafio para os educadores.” (NOGUEIRA, 1998: 295).

Outras anotações sobre a temática.

Foram encontrados outros trabalhos sobre a temática realizados em outros países, entre eles, os desenvolvidos por HÉRAN (1994), PERRENOUD (1995), CARVALHO (1998), MEIRIEU (1998) e RABELO & CORREIA (1999). Philippe PERRENOUD (1995)⁴⁷ trabalha a questão, do ponto de vista sociológico, apresentando o aprender o ofício de aluno, em artigos curtos reorganizados e reeditados para o livro. O foco de seu livro é o aluno e o seu trabalho. Entre outras facetas do ofício de aluno, trata da relação entre a família e a escola, enfatizando a criança como mensagem e mensageira, como um agente duplo ou uma testemunha incômoda entre a casa e escola.

O livro aborda também a questão do sucesso escolar, as estratégias dos alunos face ao trabalho escolar e à avaliação. O autor dedica o capítulo “Sentido dos *deveres*, sentido do dever”, em que trata dos *deveres* de casa. PERRENOUD qualifica a questão como um bom tema para diálogo entre surdos. E trata das aparências enganadoras dos *deveres*. Geralmente, os envolvidos são a favor dos *deveres* em nome do diálogo com a família, do desenvolvimento da autonomia, da luta contra o insucesso escolar, da sobrecarga dos programas. Pelas mesmas razões, o autor é contra os *deveres*.

⁴⁷ Philippe PERRENOUD. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto editora, 1995.

E, para discutir isso, é necessário uma explicitação do que se entende por autonomia, cooperação família escola, luta contra as desigualdades entre outras questões. Quando percebemos que, na organização escolar, “tudo está interligado, que os deveres atuais são a expressão de um sistema não muito eficaz, em que a real modernização dos deveres têm que passar por uma mudança qualitativa da escola, pela construção de uma outra escola” (p.153). No entanto, PERRENOUD mesmo sendo contra os *deveres de casa* é a favor de um tempo de trabalho em casa, no qual o aluno possa estabelecer outra relação com o trabalho.

Recentemente a temática, também, vem sendo discutida por Maria Eulina Pessoa de CARVALHO (1998)⁴⁸. A pesquisa de CARVALHO realiza-se nos Estados Unidos e uma parte na região Nordeste do Brasil. As características desta pesquisa são diferentes das demais apresentadas acima, o que justifica a opção por explicitá-la no último capítulo desta dissertação. Ela destaca as implicações de uma política de envolvimento dos pais na escola, especificamente com o dever de casa e eventos escolares, onde a família é tomada como coadjuvante do sucesso escolar, apontando suas conseqüências perversas.

Outro trabalho sobre o tema é de Philippe MEIRIEU (1998)⁴⁹, ele faz “um inventário de um sem-número de questões, abertas, que não têm como objetivo conduzir a um interrogatório, mas encetar um diálogo cujo êxito nunca estará assegurado” (1998:89) Neste livro, MEIRIEU, questiona as relações entre o sucesso escolar, as *lições de casa*, o trabalho escolar, e o aprender de forma leve, com narrativas de episódios de casa e sala de aula. É um texto quase em tom narrativo, muito difícil de ser resumido. Basicamente ele trata do relacionamento entre pais/mães e filhos atravessado pela escola, pelos *deveres* e pelo fracasso/sucesso escolar. É um livro direcionado aos pais especificamente, e depois aos professores. Outra pesquisa recente sobre a temática é de José Augusto da Silva REBELO e Orquídea N. O. N. CORREIA (1999)⁵⁰ realizada em Portugal. REBELO e CORREIA, partindo do “sentir na pele os efeitos dos TPC”, (*trabalhos para casa*) e questionando o

⁴⁸ Maria Eulina Pessoa de CARVALHO. A família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola. Caxambu, Reunião Anual da ANPED, 1998, GT Política Educacional. (mimeo).

⁴⁹ Philippe MEIRIEU. Os trabalhos de Casa. Trad. Manuela Monteiro. Lisboa, Editorial Presença, 1998. (Original Les Devoirs à la Maison. Paris, 1995).

⁵⁰ REBELO, José Augusto da Silva e CORREIA, Orquídea Neto de Oliveira Neves. O sentido dos deveres *para casa*. Coimbra: GC. 1999.

valor e a importância que vulgarmente lhe são atribuídos, constatam a ausência de estudos que refletissem a situação dos TPC na sociedade portuguesa.

Neste trabalho, REBELO e CORREIA (1999) realizaram uma revisão da literatura sobre o tema, predominantemente de origem americana, e tentaram conhecer melhor as funções que a atividade desempenha no processo de aprendizagem, segundo os professores. Esse estudo foi feito junto aos professores, principalmente do ensino básico e pais de alunos, onde foi utilizado o instrumento do questionário. Esse questionário sobre os trabalhos *para casa* era respondido por um professor que encaminhava a outros professores que conhecia, fazendo uma rede. Segundo os autores esta cadeia de ligação fez dos entrevistados uma amostra aleatória e representativa de muitos distritos de Portugal.

O trabalho de REBELO e CORREIA (1999) surpreendeu-me. Foi com pesar que constatei tê-lo encontrado na fase final do fechamento desta dissertação. A revisão da literatura é feita de forma bem crítica, além de expor com detalhes as posições dos diferentes estudos, dos quais, muitos deles também encontrei, a saber: Walberg, Paschal e Weinstein; Cooper (1989) Patton (1994); e Perrenoud (1995).

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

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

No próximo capítulo farei uma descrição do material empírico utilizado neste trabalho.

CAPÍTULO IV

OS TEXTOS TRABALHADOS NESTA PESQUISA: DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Afinal, quem me falou que eu tinha que passar *tarefas para casa* para os meus/minhas alunos/alunas? Não sei, não lembro. Foi tão naturalizado, desde quando eu fui aluna: ia para a escola, tinha aula, voltava para casa para fazer o *para casa*, o *dever de casa*. Assim, parece que está dentro da mesma trama, *tarefas de casa* e escolarização compõe o mesmo fio. Meu esforço é pensar, se possível, que este fio *escola-deveres de casa* como fios separados, mas que originalmente pertencem a mesma meada. Destacar um é, de certa forma, destacar também o outro.

Quem é que me falou para “dar” *tarefa para casa*? Como aprendi, pela vivência, enquanto aluna? Com o trabalho docente, através dos discursos de formação? Todos nós já esquecemos? Palavras alheias, palavras próprias-alheia, e as palavras próprias⁵¹. As palavras que já nos são próprias são aquelas que esquecemos a origem, e por isso ela se tornou nossa. Quais outras vozes falaram antes de nós, e nós incorporamos – fizemos com elas o nosso corpo- como nossa e “natural” as falas sobre *tarefas de casa*?

Por que você “passa” *tarefas de casa*? Ah! Eu sempre tive, minha professora também “passava”. Qual a finalidade dos *deveres de casa*? Tornar o aluno independente, autônomo e responsável. Fazê-lo ter uma responsabilidade a cumprir, uma responsabilidade

⁵¹ João Wanderley Geraldi, 1998, anotações de aula, referindo-se aos conceitos de Bakhtin em BAKHTIM, M. Estética da criação verbal. Trad. M.G. G. Gomes. Martins Fontes: São Paulo, 1992, p.405.

que é dele e só dele. Aprender um pouco mais, fixar a matéria vista na sala, refletir sobre aquela disciplina/matéria. Desenvolver uma disciplina e hábito de estudo. Acho que eu responderia isso a estas minhas perguntas. Mas que vozes falam junto com a minha?

Comentei que, ao ler NÉRICE, apesar de ser a primeira vez, nele re-conheci minhas falas, de minhas professoras e das minhas colegas. Às vezes nem falava, mas acreditava naquilo que já não era mais necessário ser dito. Quem nos formou? O que não vemos, mas que foi tão lido e falado em outras bocas, que reconhecemos ao ver?

Mas quem disse que *tarefas de casa* é algo bom em si? Alguém disse? É possível pensar uma escola sem *lição de casa*? Ah! Colegas minhas poderiam responder: escolas alternativas não têm *arefa* tradicional para casa, nem exercícios de casa, muito menos atividades de fixação, não acreditamos mais em “fixação”, mas sim em “construção”, em “interação” e em “autonomia”. Escolas alternativas têm pesquisa domiciliar. Não existe separação entre o que é aprendido na escola e na vida. Além do mais o que conta, não é a atividade em si, mas a forma como ela é proposta, seu sentido para o trabalho. Será!?! Por que é tão difícil pensar outra escola, uma escola sem *deveres de casa*? Pelo mesmo motivo que é pensar outra sociedade? Estamos tão acostumados a associar o ensino com *lição de casa*, assim como, ensino com as notas e aos títulos que os consideramos parte integrante e inseparável de qualquer modalidade de educação formal, mas as notas são apenas credenciais simbólicas e motivações extrínsecas. E o que são as *tarefas* para o ensino?

Não existe separação entre a vida e a escola? Se fosse assim qualquer aprendizagem teria validade, seria legítima, mas não, existem saberes aceitos e os não aceitos. Os legítimos e os não legítimos, há grupos sociais que têm o poder de tornar certos saberes como escolares. Será que as *tarefas de casa* fazem parte da estratégia de dizer ao aluno que há certos saberes “próprios” de serem ditos, e um aviso ao aluno “desavisado” de que não é tudo que acontece na vida vivida fora da escola que pode ser levado para a escola? Nem tudo do vivido na escola para a casa? Há coisas, materiais, assuntos eleitos anteriormente como os únicos a fazerem o trânsito de casa para a escola. Assim os assuntos das *tarefas de casa* também dariam um limite para sobre o que pode ser falado na escola, e sobre o que é inominável? Esse é um problema de currículo, de poder no currículo, de

currículo oculto, e de estratégias para que o currículo escolhido não seja infiltrado por assuntos não legítimos para a ocasião? Exagero, talvez.

Assim as *tarefas de casa* não seriam parte do currículo oculto, mas comporiam o currículo em ação⁵²? Em vez de perguntar somente por que as *tarefas de casa* ficam quase invisíveis na dinâmica da escola, perguntaria juntamente, o que elas tornam invisíveis e o que torna visível? O que ela carrega junto com suas “invisibilidades”? Que currículo ela esconde? Que currículo não pode aparecer? O que ela torna visível, (no sentido de produzir representações) sobre a escola e a professora para a família; e o que torna visível para a escola e a professora sobre a família? Será que o invisível existe? Ou é apenas denúncia de nossa incapacidade para olhar. Micróbios e átomos eram invisíveis até que aprendemos a olhar para eles e para suas relações. Olhar para as *tarefas de casa* mostrou que eu estava lidando com um avesso. Um avesso da minha sala de aula, avesso como o referido por Nilma Lacerda⁵³.

Vítor Henrique PARO⁵⁴, analisando a participação no processo de ensino, relata depoimentos de professores sobre a importância do acompanhamento por parte dos pais. O autor observa que, na visão corrente dos professores da escola pública, qualidade de ensino depende da ajuda dos pais, o que contrasta com o reconhecimento sobre a ausência deste auxílio da família:

É interessante observar (...) certa visão corrente entre os professores da escola pública, e mesmo em alguns círculos acadêmicos, segundo a qual o baixo nível de qualidade de nossas escolas deve ser imputado em grande parte à ‘clientela’, que não estaria preparada para apropriar-se do ensino ministrado nas salas de aula. (...) A comprovação dessa tese seria o fato de que os alunos que são ajudados no seio da família são precisamente os que saem bem na escola(...) Portanto ainda segundo essa concepção, o problema da escola não é propriamente da escola, mas da família, já que o que falta mesmo é acompanhamento dos pais. (PARO, 1995: 220-6)

Partindo das afirmações de PARO cabe questionar, será que os professores da escola pública em geral acreditam que a responsabilidade do aprendizado com qualidade é dos familiares? Que significados são construídos pelos professores e professoras para as

⁵² Conceito desenvolvido por GERALDI, C. M. G em Pro-Posições.

⁵³ LACERDA, Nilma. Manual de Tapeçaria.

⁵⁴ PARO, Vítor Henrique. Por dentro da Escola Pública. São Paulo; Xamã, 1995.

tarefas de casa? E para o acompanhamento ou a ausência deste? Como foi construído, na formação didática e na prática escolar da professora, a importância ou irrelevância das *atividades para casa?* Quem são esses professores da escola pública? Relendo este texto observei que sempre o li: professores da escola pública como sendo “os outros”, e não eu, professora. Deve ser o professor de 5^a. a 8^a. série, do Ensino Fundamental, da escola vizinha, e do sexo masculino. Eu não. Eu não acreditava em nada disso. É um discurso em que o outro é o incompetente. Mas, mesmo minha postura de irrelevância das *tarefas, deveres, lições, para casa* deve ter alguma raiz. Qual seria?

O que é dito (prescrito) aos professores sobre *tarefas de casa?* A busca por ditos, propostas, prescrições aos professores, conforme narrei anteriormente, teve seus primeiros indícios com Imídeo NÉRICE, e posteriormente com a publicação da Revista Nova Escola número 122. A partir deles foi feita a busca nas bibliotecas. O material reunido constituiu três gêneros de textos muito distintos, com ênfases muito diferentes e produzidos em épocas e contextos socioculturais também diferentes. Parto da prescrição atual. Porque ela é um problema hoje para quem está dentro da escola. Faço um percurso de retorno, e daí, pode ser arbitrário o que encontrei, selecionei, o que eu olhei como relacionado.

Os três materiais têm em comum por serem feitos para professores ou professoras, para a sua formação inicial ou em serviço, e por mencionarem, prescreverem, sugerirem, uma relação do docente com o trabalho escolar que o aluno realiza em casa. Estes materiais “dizem” aos professores, entre tantas outras coisas, sobre as *tarefas de casa*. Assim foram encontrados indícios dos *deveres* em três fontes: o Ratio Studiorum, os Manuais Didáticos⁵⁵, e a Revista Nova Escola. Trata-se de materiais ainda disponíveis nas prateleiras das Bibliotecas das Faculdades de Educação.

⁵⁵ Este trabalho não objetiva fazer um levantamento exaustivo dos Manuais, não é um estado da arte e nem e não estou fazendo uma história do Manual Didático, mas sim buscando indícios da manifestação da presença do tema nestas fontes. Apesar da relevância do tema, demanda um esforço especial para isso e dizer que apesar da compatibilidade com o tema. Devida à dificuldade de acesso às fontes, os Manuais estão dispersos em várias bibliotecas, faz com que tematize como um problema e uma outra pesquisa a ser feita. Seria um caminho importante a ser feito achar a periodicidade e fazer um percurso histórico de como foram construídos esses Manuais, com um levantamento sistemático das edições pois, de certa forma, eles mostram o que se torna o conhecimento legítimo ou legitimando, mas que este não é o objetivo de seu trabalho. Assim como este trabalho não se propõe a fazer um estudo específico da pedagogia jesuítica, nem estudar a Revista Nova Escola em si, como um material cultural, mas apenas observar o que eles indiciam sobre a atividade das *lições deveres, tarefas, para casa*

Dos Manuais e seus autores.

Os Manuais de Didática aqui trabalhados, que se referem às atividades das *tarefas*, foram editados predominantemente entre anos 50 e metade dos anos 80. A medida que um livro remetia a outro, seja do mesmo autor ou não, fui localizando as obras de Afro do Amaral FONTOURA, Luiz Alves de MATTOS, Theobaldo Miranda SANTOS, Imídeo G. NÉRICE e Romanda Gonçalves PENTAGNA relacionadas no Anexo 2. A produção de cada autor é extensa. Seus textos geralmente tiveram várias edições, a maioria é revista, atualizada e ampliada a cada nova edição.

Deixo registrado, que as obras destes autores estão dispersas entre as bibliotecas, nenhum acervo pesquisado contém todas as obras de um autor. Assim, neste momento, foi possível acessar, uma parte muito pequena das obras, e parte das edições destes autores, e algumas das obras que eles citam - outros manuais consultados pertencentes a um período anterior geralmente foram citados como fontes dos autores - neste trabalho denominados por Manuais dos Manuais. As obras que compõem o corpo consultado, encontradas e localizadas em diferentes períodos desta pesquisa, foram as seguintes:

FONTOURA, Afro do Amaral. *Didática Geral*. 13^a, 1968. Aurora . RJ.

_____. *Prática de Ensino*. 7^aed.rio de Janeiro, Aurora, 1966. P.406. (1^a1960)

PENTAGNA, Romanda Gonçalves. *Didática Geral*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1964.

GONÇALVES, Romanda. *Didática Geral*. Edição enriquecida de novos assuntos, atualizada e refundida. Rio de Janeiro; Freitas Bastos, 1982. 3 V. (da autora retira o sobrenome PENTAGNA.)

_____. *Didática Geral*. 11^a. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1982, V.3.

PENTAGNA, Romanda Gonçalves. *Didática Geral*. 13^aed. volume 2, Rio de Janeiro, 1985.

PENTAGNA, Romanda Gonçalves; BASTOS, Alcy Vilela; RODRIGUES, Lea da Silva. *Compêndio de Pedagogia*. 4^aed. São Paulo, Freitas Bastos, 1968, 275p. (1^aed 1959).

NÉRICE, Imídeo. *Didática Geral Dinâmica*. São Paulo: Atlas, 1961, 403p.

_____. *Introdução à Didática Geral*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. 1960. 383p.

_____. *Introdução à Didática Geral*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. 1961. 513p.

_____. *Introdução à Didática Geral; dinâmica da escola*. 5^a ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. 1967. 512p. 2 v.

_____. *Introdução à Didática Gera; dinâmica da escola*. 6^a ed.1968, 482p..

- _____. *Introdução à Didática Geral...* 8ª ed. 1969. (a paginação quase não tem diferença da 6ª ed.)
- _____. *Introdução à Didática Geral...* 10ª ed. 1971, 2 volumes. (no cap. 1, inclui o item: Educação como Expansão e Autolimitação)
- _____. *Educação e Metodologia*. São Paulo: Pioneira, 1970, 276p.
- _____. *Metodologia do Ensino: uma introdução*. 2ª.ed. São Paulo: Atlas, 1981, 367p.(é uma edição aumentada do Educação e Metodologia)
- _____. *Metodologia do Ensino; uma introdução*. 3ªed. São Paulo: Atlas, 1989, 364p.
- _____. *Didática, uma introdução*. São Paulo. Atlas, 1986. 215p.
- MATTOS, Luiz Alves de. *Sumário de Didática Geral*. 4ª. ed., Rio de Janeiro: Aurora, 1964. 524p.
- _____. *Sumário de Didática Geral*. 10ªed. Rio de Janeiro: Aurora, 1971, 524p.
- SANTOS, Theobaldo Miranda. *Manual do Professor Primário*. 2ªed. São Paulo: Nacional. 1951.
- _____. *Manual do Professor Primário*. 7ed revista e atualizada. São Paulo: Nacional. 1966. 349p.
- _____. *Noções de Didática Geral*. 4ª. ed. São Paulo: Nacional, 1967.
- _____. *Introdução à Pedagogia Moderna*. Rio de Janeiro: A Noite, S/D. 307p. [194?]
- _____. *Noções de Prática de Ensino*. 7ª ed. São Paulo, Nacional, 1967, 315p.
- OLIVEIRA, Alaíde Lisboa. *Nova Didática*. Belo Horizonte, EDDAL, 1961.

Inicialmente foram encontradas e consultadas algumas obras de FONTOURA, MATTOS, NÉRICE, PENTAGNA, e SANTOS, devido a dificuldade de acesso, e desse material estar disperso por várias bibliotecas. O material encontrado representa uma pequena amostra do volume publicado por esses autores, e uma fração bem menor dos manuais publicados. Posteriormente, remetia procura aos textos dos Manuais que eram citados pelos cinco autores. Dentre as obras citadas, parafraseadas, copiadas pelo Manuais, muitas são de fundamentação filosófica, histórica, social ou psicológica, são frequentes as referencias aos trabalhos de Aguayo, Anísio Teixeira, Claparède, Comenius, Decroly, Dewey, Ferrière, Herbart, Lourenço Filho, Luzuriaga, Thorndike, e NÉRICE cita também nas edições mais recentes Piaget. Porém, optei pela consulta em obras citadas com a característica prescritiva, o que chamo de Manuais dos Manuais, aqueles que encontrei e também constituíram o corpo do trabalho foram:

- BALESTEROS, Antônio. Distribucion del tiempo y del trabajo. In.: ALPERA, Felix Malii, (et alli). *Manual de Didática e Organização Escolar*. Editorial Losada. Buenos Aires. 1947. p. 281.
- BASSI, Angel. Deberes Escolares. In.: *Princípios de Metodologia General: nociones de logica científica y pedagogia*. Buenos Aires: Claridad, 1939, Capítulo 46:247-259. (294p.)
- BARROS, Maria da Glória. *Plano de Lições pelo Método de Idéias Associadas*. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1938, 237p.
- BONFIM, M. *Lições de Pedagogia*. 2ªed. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1917. 427 p. (1ªed de 1915).
- CAMPOS, Maria dos Reis. *Escola Moderna*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1936, 313p. (1ªedição é 1931).
- COSTA, Firmino. *Aprender a Estudar*. São Paulo: Cia Melhoramentos, S/D [193(?)]. 190p. (provavelmente década de 1930)
- GRISI, Rafael. *Didática Mínima*. Editora Nacional. 5ª ed. ver. e ampl. São Paulo. 1963, 117p.
- _____. *Didática Mínima* .7ª ed., 1968 117p (Ambas são idênticas apenas é reimpresso)
- LOMBARDO-RADICE, Giuseppe. *Lecciones de Didática*, 1933.
- MENEZES, Djacir. *Pedagogia*. Porto Alegre: Globo, 1935. 175p.
- MIGAL, Artur Carbonell. Deveres. In.: *Metodologia do Ensino Primário*. 5ªed. (Trad. Narciso Berlese da 4ªed. uruguaia) Rio de Janeiro-Porto Alegre: Globo, 1948. Capítulo 5:45-49. (219p.)
- PENTEADO JUNIOR, Onofre Arruda. *Methodo*. São Paulo: Nacional, 1938. 467p.
- QUEROZ, Brisólia (et alli). *Prática do Ensino Primário: diário de atividades da professoranda para uso das escolas normais e institutos de educação*. Rio de Janeiro: Conquista. 1950, 143p.
- SCHMIEDER, A. y J.. *Didactica General*. 6ª edição. (Trad. do alemão por S. Dañai Turria). Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.
- _____. *Didactica General*. 8ª ed. 1966. (Por serem idênticas, 6ª e 8ª optei para a mais 6ª) (Em uma obra de MATTOS consta que ele foi tradutor deste texto, mas não encontrei tal tradução)
- THORNDIKE, Edward Lee. *Nova Metodologia da Aritmética*. (Trad. Anadyr Coelho) Porto Alegre: Globo. 1936, 297p.

Como uma espécie de ruptura com o velho e com o tradicional, os autores dos Manuais demonstrado sua filiação ao movimento da Escola Nova, não citam, o Manual dos Jesuítas: Ratio Studiorum. Esse texto é um grande ausente nas referências dos Manuais. A exceção fica por conta de MATTOS (1940) que cita São Tomaz de Aquino e Quintiliano, autores que foram fontes dos Jesuítas.

O Ratio Studiorum: breve caracterização

O Ratio Studiorum é o Plano de Estudos da Companhia de Jesus. Sua edição final é de janeiro de 1599, completa agora 400 anos. É um conjunto de regras práticas para serem aplicadas aos colégios jesuítas. Regimentava a forma da escolarização nos colégios da Companhia de Jesus, e mesmo após a expulsão dos jesuítas do Brasil grande parte dele, ou seu espírito, foi incorporado com as devidas adaptações à legislação pelas escolas católicas.

Ele traduziu o modelo de excelência da escola católica e da pedagogia tradicional. Atualmente é pouco divulgado nos cursos de Magistério e de Pedagogia, ficando limitado aos estudos sobre a História da Educação. Neste trabalho uma das minhas dificuldades foi encontrar o texto do Ratio, pois grande parte das bibliotecas das Faculdades de Educação não católicas colocou-o para descarte⁵⁶.

A versão do texto que utilizo é a tradução do Padre Leonel FRANÇA⁵⁷ de 1952 que vem acompanhada de uma longa introdução. Nas regras contem detalhes da organização e das pessoas que a fazem a escola jesuítica. Detalhes que parecem fazer a própria escolarização moderna. Nessa Introdução, Leonel Franca traça uma história da construção do texto da qual resgatarei alguns aspectos.

O Ratio Studiorum é um texto conjunto, coletivo, e elaborado durante toda a segunda metade do Século XVI. O primeiro colégio para estudantes não pertencentes à ordem jesuítica foi aceito por Inácio de Loyola em 1548, na cidade de Messina. Já em 1551, baseado nessa experiência, Nadal, Reitor do colégio, organizou o primeiro Plano de Estudos, intitulado *De Studio Societatis*, que reunia a organização das classes. Esse texto foi enviado a Roma e de Roma para outros colégios.

Em 1551 foi fundado em Roma outra escola da Ordem, o Colégio Romano. Ali adotou-se inicialmente o Plano de Messina. No mesmo ano P. Coudret enviou a Nadal, e mais tarde a outros estabelecimentos, uma descrição completa do currículo e dos métodos ficando conhecido como: *Et Ratio Collegii Romani* (FRANÇA, 1951:10-11).

⁵⁶ São raros os cursos que como o Curso de Pedagogia da FE-UNICAMP cujo textos faz parte dos estudos da graduação e o programa de pósgraduação tem recente Tese de Doutorado defendida por Maria Cristina de Menezes sobre as origens do ensino no Brasil no qual analisa o Ratio.

⁵⁷ FRANÇA, Leonel. O Método Pedagógico dos Jesuítas; O "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução. Rio de Janeiro. Agir. 1952.

De 1552 a 1557 Nadal percorre todas as instituições para explicar e promulgar as Constituições da Ordem, nessas excursões teve o encargo de uniformizar a organização dos colégios já existentes. De 1557 a 1566, como Prefeito e Reitor do Colégio Romano, revendo os Planos de Estudos do Colégio de Messina e do Colégio Romano elaborou o novo *Ordo Studirum*.

O trabalho iniciado por Nadal foi continuado por Ledesma. Sua missão, 1557-75, foi coordenar seus colegas na revisão e ampliação do programa. De seu trabalho saiu o *De Ratione Et Ordine Studiorum Collegii Romani* que deveria servir de norma para todos os colégios da Companhia.

O crescente número de colégios e o regime de inspeções periódicas não garantiam a uniformidade das ações. Tornando necessário um código de ensino único e sistemático. Uma segunda e uma terceira Congregação Geral reunidas em 1565 e 1573 referiam-se a um corpo de regras gerais chamada de *Summa Sapientia*. Uma coletânea dos trabalhos de Nadal, Ledesma e outros.

Everardo Mercuriano, o quarto coordenador geral, esboçou em 1577, uma legislação codificando os vários ofícios dos Colégios. Coube ao P. Cláudio Aquaviva a convocação de uma congregação de seis membros, em 1584, para estudar e organizar de modo sistemático todo o material pedagógico que se acumulara nos 40 anos de experiências. O trabalho foi concluído em agosto de 1585. Padre Aquaviva submeteu o trabalho à crítica de toda a Companhia. O texto foi impresso e enviado em 1586 a todos os Colégios para que redigissem seus pareceres e críticas.

Leonel FRANÇA destaca que este *Ratio de 1586* não tinha o caráter definitivo nem força obrigatória (p.18-20), sua forma geral era mais discursiva que imperativa. Continha discussões e dissertações pedagógicas em que as questões pedagógicas eram longamente debatidas com argumentos prós e contra. Aos fins de 1586 começa a chegar os relatórios críticos. As críticas se convergiam sobre a imprecisão e a prolixidade.

A tarefa de revisão, sob coordenação de Aquaviva, originou uma nova edição do Plano de Estudos, em 1591, sob o título: *Ratio atque Institutio Studiorum Romae un Collegio Soc. Jesu anno Daí, 1591*. Eliminou-se as discussões pedagógicas que justificavam os preceitos práticos e já não era um anteprojeto para ser estudado, mas um

código de leis para ser traduzido imediatamente em prática, colocado em execução durante três anos e remetidos os resultados (p.20-22).

Entre 1594 e 1598 chegam a Roma as observações. A prolixidade era ainda o ponto mais criticado. As regras eram inúmeras e ainda repetidas. Num esforço de concisão reduziu-se o volume pela metade: de 400 páginas para 208; de 837 regras para 467. Em janeiro de 1599 começa a circular a edição definitiva do *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, ou, resumidamente, o *Ratio Studiorum*. Esse já não era um projeto de estudos mas a promulgação de uma lei.

Este código de estudos permaneceu como lei oficial da Companhia até a supressão da Ordem, em 1773. Uma congregação foi organizada pelo Padre João Toothaan, em 1829, com a intenção de adaptar o texto ao contexto da época. Em julho de 1832 enviou a toda Ordem o *Ratio* revisto, perdendo a autoridade de lei passando a norma diretiva.

Modificações pequenas foram de bom número, mas as de importância bem reduzidas. Não se tocou no espírito do *Ratio*. Segundo o próprio FRANÇA, as alterações foram, sobretudo, na organização do Currículo, adequando-se às ciências emergentes. A orientação administrativa e disciplinar continuou intocada. Em 1941 foi preparado um novo *Ratio Studiorum Superiorum Societatis Jesu*. Este plano refere-se apenas ao ensino superior, adaptando os estudos da Ordem às exigências e inovações das Universidades (FRANÇA, p.24-5). Desta forma o *Ratio Studiorum* entra neste estudo por algumas referências dos autores dos Manuais, esses algumas vezes, colocam-se em uma posição/oposição ao tradicional caracterizado por ele.

A Revista Nova Escola

A Revista Nova Escola constitui uma fonte relativa ao tema que será utilizada aqui como documento. Estarei preocupada, neste momento, em observar às prescrições feitas as professoras, interessando aproveitar alguns indícios presentes no seu texto que ajudam a compreender o fenômeno da *lição de casa*⁵⁸ nestes tempos neoliberais.

Esta revista é um material de grande circulação, fácil acesso aos/as professores/as. Trata-se de uma publicação mensal, com nove edições anuais, não

⁵⁸ Apesar de ser uma perspectiva interessante, e uma possível continuação desta pesquisa, não será preocupação neste texto, a materialidade da revista enquanto uma análise de história cultural, enquanto objeto cultural, ou da cultura de massa.

circulando nos meses de recesso escolar. Tem distribuição nacional e publica assuntos sobre educação na forma de cartas, depoimentos, entrevistas, reportagens, relatos de experiências, contos, crônicas, cartuns, sugestões de atividades, perguntas e respostas, propaganda de material escolar e projetos político pedagógicos.

Sua circulação iniciou em março de 1986 e continua até a presente data. Atualmente a Revista Nova Escola tem uma distribuição – a mesma da Editora Abril - que contempla todos os Estados do país, com uma “tiragem”⁵⁹ de, aproximadamente, seiscentos mil exemplares, sendo distribuídos para assinantes, escolas e professores. Também há os exemplares de venda avulsa nas bancas de jornais⁶⁰. Atualmente, é dito que esses exemplares são vendidos a preço de custo de papel e impressão, conforme informações da Folha de Rosto, ou capa da Revista, porém a informação que grande parte da revista é subsidiada por verbas públicas não vem destacada. (Veja Anexo 5 e 6)

Seiscentos mil (600.000) exemplares também pode parecer pouco. No entanto, assusta e toma relevância quando comparado o número de assinantes/exemplares com o números do Censo Escolar⁶¹. O número total de estabelecimentos da Educação Básica no Brasil em 1997: duzentos e vinte e cinco mil e quinhentos e vinte (225.520) estabelecimentos, equivale a mais de duas revistas por estabelecimento. Número total de salas de aula existentes na Educação Básica: é 999.381, o que daria uma cobertura de quase dois terços das salas de aula. O número total de estabelecimentos que oferecem o ensino regular de Ensino Fundamental é de 196. 447 (cento e noventa e seis mil, quatrocentos e quarenta e sete) unidades. Isso é, três revistas Nova Escola por Estabelecimento de Ensino que oferece o Ensino Fundamental regular. O número de turmas no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série em março de 1997 totalizava 773.314, e o número de turmas da Educação Infantil 18.931, somadas seriam 792.241 turmas da Educação Infantil à 4ª série. Assim começo a desconfiar que 600.000 o número de exemplares, informada pela própria Revista, é uma quantidade muito grande, pois equivaleria uma cobertura de mais de $\frac{3}{4}$ (três quartos) das turmas de aula pela Revista.

⁵⁹ A revista não divulga o número a tiragem na capa, pois vê esta informação como restrita ao setor comercial. No lugar de tiragem, usa exemplares. Informações foram fornecidas pela revista via e-mail.

⁶⁰ PAULA, Flávia Anastácio (flaviaanastaciopaula@zaz.com.br). (1999/9/15). *Informações*. E-mail to: BENCINI, Roberta (novaescola@email.abril.com.br). Responsável pelo atendimento ao leitor.

⁶¹ MEC-INEP, Sinopse Estatística da Educação Básica. Censo escolar de 1997. Brasília, 1998.

Foram encontrados alguns trabalhos que discutem a Revista e suas implicações. O trabalho de Martha Lourenço VIEIRA(1995)⁶², no qual discute o processo de produção do discurso construtivista veiculado pela revista, e o de trabalho de Marisa Vorraber COSTA e Rosa Maria Hessel SILVEIRA(1998)⁶³, discute a constituição de identidades femininas, em especial da professora, na Revista Nova Escola.

Outro trabalho é o de Leda PEDROSO (1999) que discute as concepções e posicionamentos da revista quanto a democracia e a democratização da educação no período denominado “Nova República” (de 1986 a1989)⁶⁴.

A revista Nova Escola se auto define como uma publicação jornalística, onde não pretende trazer textos científicos, ou pedagógicos dirigida ao público de professores/as, principalmente professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Trata-se da revista da Editora Abril que tem o maior número de leitores femininos, 85%, isto é, uma porcentagem de leitoras maior que as revistas Cláudia ou outras revistas chamadas “femininas”. A revista Cláudia, por exemplo, tem um publico leitor feminino próximo a 70%, segundo dados da própria editora. Isso não faz da Nova Escola uma revista feminina, em si, mas sim uma revista dedicada a uma categoria profissional que está constituída por maioria de mulheres e que leva em conta este aspecto na construção discursiva. (Apud COSTA e SILVEIRA, 1998, p.366).

A revista Nova Escola, segundo COSTA e SILVEIRA: “É seguramente, o mais conhecido periódico dirigido a um segmento ocupacional específico e isto considerando específico. Tal capacidade de inserção e aceitação deste produto deve-se em parte, à forma inicial de tal distribuição e divulgação”. Durante os primeiros cinco anos de sua criação, um convênio entre a Fundação Vítor Civita e o Ministério da Educação (FAE) sustentava um contrato de assinatura de 300.000 exemplares, arcando com cerca de 70% de seu custo, para que fosse repassada gratuitamente às escolas públicas de todo território nacional. (ibidem)

⁶²Martha Lourenço Vieira. “Construtivismo”: a prática de uma metáfora; forma/conteúdo do “construtivismo” em Nova Escola. Faculdade de Educação- UFMG, 1995, 75p. (Dissertação Mestrado).

⁶³ Marisa Vorraber Costa e Rosa Maria Hessel Silveira. A Revista Nova Escola e a construção de identidades Femininas. In.: BRUSCHINI, Cristina e HOLANDA, Heloísa Buarque. Horizontes Plurais: Novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Ed.34, 1998.

⁶⁴ PEDROSO, Leda Aparecida. A Revista Nova Escola: política Educacional na “Nova República”. Campinas-SP Unicamp- Faculdade de Educação (Tese de doutorado) 1999, 186p.

Grande parte da distribuição periódica ocorria através deste convênio e o restante via bancas de revistas e assinaturas. A partir de 1991, durante o governo Collor, o subsídio financeiro foi ratificado, dificultando a aquisição da Revista pelas escolas. (Veja nos Anexos uma carta de circulação interna da Revista neste período)

A partir de fins de 1992, FAE e Fundação Vítor Civita voltam a assinar um acordo, agora restrito ao envio de apenas um exemplar de Nova Escola às escolas urbanas. Graças ao impacto editorial dos anos anteriores –sustentado por sua forma de distribuição inicial- e as ligações com a Editora Abril, cujos produtos editoriais gozam de eficiente sistema de colocação junto a leitores eleitoras em potencial, a Revista vem garantindo sua fatia no mercado através da venda de seus exemplares nas bancas e por meio de assinaturas. “Face aos desafios mercadológicos impostos por esta nova fase, Nova Escola reformulou seu projeto editorial. Introduziu minuciosos artifícios de diagramação aliados a uma grande variedade de ilustrações” desde fotos coloridas de pessoas, de cenas de sala de aula, de escolas ou de outros ambientes aludidos nas reportagens, desenhos ilustrativos, montagens, gráficos, quadros, mapas, vinhetas, etc, e publicidade de produtos de consumo” (ibidem)

A primeira edição em 1986, iniciada em um novo período político, a “abertura política”, e em outro contexto da sociedade brasileira e da realidade escolar. Das oito reportagens que tratam da temática foi selecionada a revista Nova Escola número 122, de maio de 1999, por ser a reportagem sobre *lição de casa* que vem destacada na capa.

Assim, nos embates com estes materiais empíricos fui remetendo aos eixos recorrentes nesses textos: a própria prescrição, a continuidade da aula, o tempo e uma relação com a família. Estes eixos, ou categorias, foram sendo encontrados/produzidos ao procurar os indícios sobre a origem das *tarefas de casa*. Indícios que não me levaram a uma origem das *lições*, mas, mostraram uma constituição e os debates em torno desse tema.

PARTE II
DAS PRESCRIÇÕES SOBRE AS LIÇÕES, TAREFAS, DEVERES, PARA CASA:
REFERÊNCIAS ANALÍTICAS

Como já foi afirmado, inicialmente, a busca de elementos para a compreensão foi orientada por uma curiosidade: se é uma atividade tão presente no fazer docente, que indícios permitem compreender como nós, professores, aprendemos sobre isso. Apesar de compreender que parte dos saberes docentes são aprendidos na sua vivência escolar, bem como do fazer docente e no fazer coletivo com outros professores no trabalho, optou-se por procurar no que é dito para os/as professores/as (textos que pressupunham uma formação inicial ou continuada) indícios sobre os *deveres de casa*.

O primeiro indício foi a constatação da dificuldade de encontrar uma bibliografia que discutisse criticamente a relevância/sentido das *tarefas de casa*, especificamente. As abordagens críticas enfocam, com muito mais ênfase, o trabalho realizado pelos professores e alunos no ambiente da sala de aula e da escola. Por exemplo, os trabalhos de ENGUITA (1989). Penso que a compreensão das *lições de casa* está relacionado com o trabalho realizado na aula e na escola, porém não pode ser considerado como igual, em todos os aspectos, ao trabalho realizado na aula e na escola, (pela existência de distinção do lugar, do tempo e dos sujeitos envolvidos, tira-se os profissionais da escola e inclui-se a família, explicitamente). Este primeiro indício, vinha acompanhado de outro: o que é dito aos/às professores/as sobre tal atividade não era encontrado numa bibliografia crítica, mas em textos que prescreviam as tarefas docentes, entre estas, a atribuição da *lição de casa*.

Onde foi encontrado o discurso sobre as *lições de casa* e o que foi produzido nestes “ditos” é o meu objetivo neste parte. Buscando compreender como os *deveres de casa* e um possível “histórico” dos ditos sobre as *tarefas de casa*, assim como os indícios encontrados foram agrupados em três diferentes tipos de publicações: em revistas periódicas, manuais didáticos para formação de professores e o *Ratio Studiorum*.

CAPÍTULO V

LIÇÃO DE CASA COMO CONTINUIDADE DA AULA E UMA ESTRATÉGIA DE INSTRUÇÃO

Uma das maiores dificuldades que tive durante a leitura dos textos foi perceber que os autores classificavam *tarefa, dever, lição, para casa* como aula. *Tarefa, dever, para casa* é uma lição, ou seja, *lição de casa* como parte da aula, complemento da aula, continuidade da aula, aula independente, prolongamento da aula, extensão da aula. A dificuldade foi por que eu não entendia a *lição de casa* como aula, pensava na aula como atividade presencial entre alunos e professor/a. Foi com dificuldade que escutei/detectei os autores da Didática tratando de *lição de casa* como se tratassem da aula, pressupondo que as características da aula eram continuadas na *lição de casa* ou compreendendo a atividade como uma das etapas da aula.

A lição de casa e a aula nos manuais: as justificativas didáticas para as prescrições

Nos textos mais recentes, das décadas de 80 e 90, as recomendações e justificativas sobre a atividade só foram encontradas nas revistas destinadas a professores/as e dos autores que escrevem sobre Didática, apenas José Carlos LIBÂNEO⁶⁵ trata do tema em questão, ainda que sucintamente.

⁶⁵ LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO (1992) apresenta algumas qualidades pedagógicas/didáticas das *lições*, relacionando-as com a aula, a aprendizagem, uma forma de avaliação, o tempo e uma possível relação família-escola. Afirma que:

A tarefa para casa é um importante complemento didático para a consolidação da aprendizagem (...) consiste nas tarefas de aprendizagem realizadas fora do período escolar(...) é um indicativo das dificuldades dos alunos e das deficiências da estruturação didática do trabalho do professor (...) exerce uma função social, pois através delas os pais tomam contato com o trabalho realizado na escola, na classe de seus filhos, sendo um importante meio de interação dos pais com os professores e destes com aqueles (p. 192).

Em um só texto LIBÂNEO justifica as *lições* como: complemento, consolidação, rendimento do trabalho de professor e alunos, interação escola-família. O autor também propõe a *tarefa para casa* como mais uma das atividades que propiciaria o Estudo Ativo:

Estudo ativo é o conjunto das tarefas cognoscitivas que concorrem para o desenvolvimento das atividades mentais dos alunos como a conversação dirigida, a discussão, o estudo dirigido individual e em grupo, **os hábitos de estudo e de organização pessoal, as tarefas de casa**, o estudo do meio, etc. (idem: p.108, grifo meu)

Uma relação de continuidade da *lição de casa* com a aula pode ser destacada também quando se observa que a aula, para José Carlos LIBÂNEO (1992), envolve os seguintes “passos” ou fases: Preparação e introdução da matéria, incluindo a problematização; Tratamento da matéria nova; Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e hábitos; Aplicação; Controle e avaliação. (p. 97-8).

Assim, as *tarefas* podem compor as fases de consolidação ou aplicação, mas estas etapas não são exclusivas *delas*, pelo contrário, são preferencialmente da aula. O autor enfatiza que “a tarefa para casa deve estar relacionada com os objetivos da aula, sendo uma modalidade da **aula independente**; o principal trabalho didático deve ser realizado na aula” (p.193, grifo meu). LIBÂNEO ainda propõe, que para resolver os problemas das crianças que não têm condições de resolver as *lições* em casa, as escolas deveriam destacar uma sala onde sob a supervisão de um professor, para que as crianças pudessem permanecer na escola, de uma a duas horas, fora do horário de aulas.

Chamo atenção para as palavras-chave das justificativas para as *tarefas*, segundo LIBÂNEO (1992): complemento, aula independente, consolidação, rendimento do trabalho, estudo ativo, os hábitos de estudo e de organização pessoal, interação família-escola. O que estou chamando de palavras-chave aparecem em negrito ao longo deste texto em negrito.

As palavras-chave também usadas por LIBÂNEO também podem ser encontradas nas mais recentes prescrições sobre as *tarefas de casa*, como as da Revista Nova Escola⁶⁶, mesmo que em outra ênfase e roupagem veja:

“Convencidos de que a educação **não se limita às quanto horas** em que permanecem na escola, seus alunos podem se **envolver** muito mais com as suas aula, ler mais, aprender a pesquisar e **aproximar a família** da sua vida escolar”(NE 122, 1999:3, grifos meus)

A maneira de conceber a aula de acordo com LIBÂNEO, como um conjunto de passos, e a *tarefa* como uma etapa de continuidade da aula é também uma característica dos autores dos Manuais. Ou melhor dizendo, os passos já estavam presentes neles. Enquanto LIBÂNEO procura construir um saber teórico-prático na área da Didática entendendo o ensino como prática social (OLIVEIRA, 1997: 147),⁶⁷ os autores dos Manuais assumem um caráter prescritivo do ensino e da aula, geralmente mudam a ênfase em uma determinada parte da aula, ora é a preparação, ora a aplicação, ora a fixação, ora o controle, ora a consolidação, ora a exposição.

Apesar de pertencer a um outro momento histórico e trabalhar em uma nova concepção de Didática, a relação da *lição de casa* com a consolidação da aprendizagem, com uma continuidade à casa, com o estudo ativo, foi encontrada como uma permanência dos Manuais. Apenas a interação dos professores com os pais e a possibilidade destes conhecer o que se faz na escola é distinta.

⁶⁶ Quando referir-se à Revista Nova Escola número 122, a indicação da referência virá como: NE 122, 1999, entretanto, quando tratar-se da opinião em uma entrevista realizada e editada pela Nova Escola 122, apresentarei a referência indicando que pessoa e logo após a revista, exemplo (Profª Fundamental, NE 122, 1999).

⁶⁷ Oliveira, Maria Rita Neto Sales. A Pesquisa em didática no Brasil- da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In.: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

Destacarei, então, os ditos, recomendações, justificativas e prescrições sobre *tarefas, deveres, lição, para casa* quando aparecem como **parte da aula**, como **continuidade** desta, ou como uma **estratégia de instrução**⁶⁸ ao longo dos manuais que apresentei no capítulo anterior.

No Manual de 1971, Luiz Alves de MATTOS afirma que as *tarefas*:

(...) constituem um **complemento indispensável** às aulas, exigindo trabalho bem determinado e a **prazo certo, corrigidos** pelo professor, constituem um poderoso incentivo ao estudo e ao **repass**e da matéria focalizada na aula, bem como fator eficaz na formação de **bons hábitos** e contribui de forma decisiva para a **fixação** dos conteúdos. (MATTOS, 1971:352 grifo meu).

Romanda GONÇALVES (1982) justifica e prescreve a prática da *tarefa* aos professores porque essa “Promove a **fixação** e permite a **verificação**, pelo professor, da aprendizagem (...) e conduz o aluno à **elaboração** ou **aplicação** do conhecimento” (GONÇALVES, 1982: 64, grifos meus).

A possibilidade, para a autora, da *tarefa* servir como instrumento de verificação é acrescida à possibilidade dela tornar-se um recurso de controle do desenvolvimento de uma Unidade de Trabalho dentro dos Métodos Ativos⁶⁹ já que este

(...) **controle** do seu desenvolvimento deve ser de forma bem variada, através dos mais variados **recursos de avaliação**: exercícios, **tarefas**, trabalhos de grupo, discursos em classe, questionários reflexivos, testes, etc. (GONÇALVES, 1982: 60, grifos meus).

A justificativa da *lição de casa* pela possibilidade de verificação e recurso de avaliação não estava presente na edição de 1964. O Manual “Didática Geral” que vem sendo publicado desde 1964 foi, ao longo das edições, sendo mais ampliado do que revisto. Uma mudança significativa é que o único volume da edição de 1964 é posteriormente subdividido nos três volumes apresentados na edição de 1982.

⁶⁸ Optei por utilizar “estratégia de instrução” porque bem poucos autores dos manuais colocam lição de casa como um momento de aprendizagem. O termo aprendizagem é apenas explícito em Libâneo e em Néricé, aparecendo conjugado com fixação. Como uma estratégia, um método de fixação do ensinado, da instrução. Em outros textos aparece muito mais relacionado com a relação que “instrui” do que com a relação ensino-aprendizagem.

⁶⁹ GONÇALVES, Romanda. Didática Geral. Rio de Janeiro; Freitas Bastos, 1982. Edição enriquecida de novos assuntos, atualizada e refundida. 3º volume. A edição é verificada e ampliada, e no nome da autora é retirado o PENTAGNA.

Nas primeiras edições Romanda GONÇALVES PENTAGNA destacava as supostas qualidades das *tarefas*: “a tarefa é técnica de **fixação** da aprendizagem que visa a **aplicação** do conhecimento pela **reflexão**” (1964, 306, grifos meus). Romanda destaca que as *tarefas* eram atividades realizadas fora da escola e na aula o seu correlato seriam os **exercícios**. Romanda prescreve que os Exercícios e as Tarefas deveriam ser:

Selecionados em face aos objetivos, conforme a matéria e as dificuldades dos alunos; eles devem ser seriados em ordem crescente de dificuldades, formulados com dados reais e preparados pelo professor em casa, nunca de improviso na aula. (PENTAGNA,1964:307)⁷⁰

Romanda, na prescrição acima, confirma que há trabalho em casa não só para alunos mas também para docentes. A Lição extrapola o tempo da/na escola e da aula. Já estava contido as justificativas de **fixação** e **aplicação**. Fiquei com curiosidade que princípio é este de fixação e aplicação? Que fio é esse, até onde vai o seu “labirintar”?

A autora continua fazendo algumas prescrições em relação às *tarefas* aos/as seus/suas leitores/as:

Orientações bem precisas: observação de um **modelo** ou de demonstração; evocação atenta para **evitar erros**; **repetição** intensiva, mas espaçada para **eliminar erros** e alcançar **rapidez**; **Verificação**: De preferência com a colaboração dos alunos; **Correção**: Anotações dos erros e lacunas, completada com uma apreciação crítica de ordem geral. Não há necessidade de notas. **Tem mais valor o critério de julgamento qualitativo.** (GONÇALVES,1982: 65, grifos meus)

Paralela e contemporaneamente às publicações de Romanda, seguem as publicações de NÉRICE. Imídeo G. NÉRICE (1968), no Manual “Introdução à Didática Geral” afirma que a *tarefa* não deve ser apenas uma **fixação** e sim um **prolongamento da aula**, mas não exclui uma interligação entre as *tarefas* e a fixação.

Nesta edição de 1968 NÉRICE enfatiza um capítulo sobre Fixação e Integração da aprendizagem. Pode-se extrair as seguintes justificativas e princípios quase dogmáticos:

A fixação da aprendizagem se processa pela **repetição** e pela **aplicação** das habilidades adquiridas” (...) “a **repetição**, o **exercício** e a **prática** são fundamentais.(NÉRICE, 1968:308) Os

⁷⁰ PENTAGNA, Romanda Gonçalves. Didática Geral. Rio de Janeiro: Freitas Bastos,1964.

exercícios objetivam **fixar** partes de um todo, **automatizar** determinada forma de agir...(ibidem: p. 375)

A relação que NÉRICE estabelece entre a fixação e as *tarefas* é:

Recomendações para melhor se realizar a **fixação**: (...) 6-Passar, como **tarefa**, o resumo ou quadro sinóptico da aula dada, para a aula seguinte. (ibidem:369).

Em 1968, NÉRICE⁷¹ afirmava têm vários tipos de *tarefas*, prescrevendo outras possibilidades para a atividade.

Tarefas podem ser dos seguintes tipos: **repetição** ou aquisição de prática, (...) de **aplicação**, (...) de **invenção**, (...) de observação (...) de experimentação, (...) de leitura-resumo, (...) tarefa de planejamento e realização, (...) (ibidem:380-1).

O manual de Theobaldo Miranda SANTOS (1951)⁷², também agrupa as “tarefas” dentro do subtítulo “tarefas didáticas”. As *tarefas* vêm junto com “**fixação** da aprendizagem, estudos dirigidos, recapitulações e exercícios, trabalhos práticos”(1951, grifo meu)⁷³. Para SANTOS (1967): “É melhor que o tema seja suscitado pelos próprios alunos, ou provocadas por um acontecimento ocasional, mas podem ser também sugeridos e motivados habilmente pelo mestre”(1967: 256).

NÉRICE (1968) também justifica que as *tarefas* e os exercícios além de favorecer a fixação possibilitam:

1- Incentivar o aluno a **trabalhar por si**. 2- Ajudar a tornar-se **independente**. 3- Habituar à procura. 4- Por em **prática** o que foi aprendido. 5- Estimular a leitura, a observação, a reflexão. 6- Favorece **trabalho individualizado**. (1968:380, grifo meu)

O objetivo “prática” tem um significado bem próximo ao de repetição e não ao de experiência, princípio de prática? Qual a origem?

Tarefas podem tomar aspecto mais amplo do seguinte modo: Propor, no final de cada aula, uma questão problemática, como base no assunto estudado, para ser discutido no princípio do dia seguinte, questão que pode funcionar como **um verdadeiro**

⁷¹ NÉRICE, I. Introdução à Didática Geral. 6ª ed.1968. ... A primeira edição de Introdução Didática Geral é de 1960, com 383 páginas; a segunda edição, de 1961, já é revista e ampliada. A 6ª, de 1968, já traz 513 páginas.

⁷² SANTOS, Theobaldo Miranda. Manual do Professor Primário. 2ª ed.São Paulo. Nacional. 1951.

⁷³ Não encontrei esta relação na 7ª edição do Manual do Professor Primário de 1967 do referido manual .

fermento intelectual. (NÉRICE, 1960: 282 e/ou 1961: 309, grifo meu)⁷⁴.

Esta relação com o “fermento intelectual” não foi encontrado em outras edições, posteriores, em relação à *lição de casa*, nem em relação a outras atividades escolares. Já na edição de 1960⁷⁵, NÉRICE trata a *tarefa* também como um “**prolongamento da aula**” não apenas com a função de fixação:

A tarefa, principalmente favorece: (...) **Continuidade** e unidade do trabalho dentro e fora da classe (NÉRICE, 1968:380, grifo do autor). A tarefa, é de muita utilidade no ensino, pois, adequadamente preparada, **servirá para que a aula continue** em casa ou fora da sala de aula. (1968:376, grifo meu).

A Revista Nova Escola também é direta: “Lição de casa: o ensino continua fora da escola”(NE 122, 1999: 3) ou simplesmente: (É preciso) “continuidade, caso contrário perde o sentido”(NE 122, 1999: 8).

Ao longo da leitura dos Manuais de NÉRICE e GONÇALVES fui estranhando uma ausência nas supostas justificativas para o uso das *lições de casa*: está ausente a justificativa da **aprendizagem**, mesmo quando relacionam a *lição* com a continuidade. Em apenas um momento o termo “aprendizagem” apareceu explícito. Quando NÉRICE (1968) afirma que “todo ginásio único deveria oferecer um campo, o maior vasto possível, de atividades extra classe, relacionadas ou não às disciplinas do currículo, o que não só **favorecerá a aprendizagem**”. (1968: 72, grifo meu). Porém aqui ele não está diretamente se referindo às *tarefas, deveres, lições, para casa*, mas sim das atividades extra-escolares.

Sobre as atividades extra-classe na escola média⁷⁶ Imídeo NÉRICE ainda comenta: “Tudo indica que as atividades extra-classe representam efetiva **complementação educativa** para a escola média, principalmente no auxílio que podem prestar ao trabalho de discriminação das aptidões do educando. (NÉRICE, 1968: 72, grifo meu)

Voltando aos autores que justificam a *tarefa* como continuidade da aula encontrei que NÉRICE (1960), ainda traz uma lista dos procedimentos didáticos da aula. São eles: “técnicas de ensino, material didático, atividades previstas para os alunos, fixação

⁷⁴Primeira e segunda edição de Introdução à Didática Geral

⁷⁵ Op. cit., 1ª edição.

⁷⁶ Escola média para o autor compreende as idades de 11 a 19 anos. Esta edição é anterior à LDB 5692/71 outras obras do autor: NÉRICE, Imídeo. Didática Geral Dinâmica. São Paulo: Atlas, 1961, 403p. e Metodologia do Ensino: uma introdução. 2ª.edição. São Paulo: Atlas, 1981, 367p.

e verificação da aprendizagem e **tarefa**” (1968: 144, grifo meu). Ao mesmo tempo que a *tarefa* é **aula**, ela também é **procedimento didático** da aula, para NÉRICE. A aula sempre encerra com a *tarefa*, que deve entrar na cronometragem do tempo.

Para Theobaldo M. SANTOS (1967) as *tarefas* podem ser de “diversas espécies: **aquisição de conhecimento** de um livro, **observação** de uma planta, realização de um **exercício** de linguagem ou matemático” (...) “a condição de **êxito** é que a criança compreenda a tarefa indicada. Formulada em termos claros, breves e simples.” (SANTOS, 1967: 256)⁷⁷.

Como SANTOS a Revista Nova Escola 122, prescreve que o êxito só ocorre se: “Em todos os casos, os alunos devem estar cientes do que o professor pretende com aquilo” (Profª. Univ. NE 122,1999:10)

No capítulo “Fixação do conteúdo da aprendizagem”, MATTOS (1964) destaca duas atividades: “a) tarefas escolares, b) estudo dirigido.” Além das justificativas acima faz uma série de recomendações sobre as *tarefas de casa*, que registrarei por serem exemplares, evidenciando o que muitos dos autores deixam subentendido.

O planejamento: Relacionar com o **objetivo**; Graduados 20 minutos no máximo; Interessantes; **Instruções breves, claras**; **Marcação**: No começo ou no fim; Todos **atentos**; Instruções claras e precisas; Notifique **prazo**; Incentive com a **necessidade e importância**; **Correção**: Deve ser feita pelo próprio professor ou em aula **como exercício**; Lápis vermelho individual; Repasse ponto a ponto no quadro; Rápida inspeção. (MATTOS, 1964: 352, grifos meus).

Assim, os possíveis pontos negativos que a *lição de casa* possa vir a ter, não são discutidos, nem sequer mencionados, mas são compensados por recomendações, prescrições sobre a melhor forma de “passar” a atividade. O interessante desta prescrição de MATTOS, é que, neste momento ele não pretende justificar com fixação, pois não usa sequer uma vez o termo. Veja agora a similaridade das prescrições da Nova Escola 122:

Só contribui de maneira eficiente para o aprendizado se for bem **planejada** (NE 122, 1999:8) a **hora** de passar a tarefa é tão importante quanto qualquer outro momento da **aula**. (p.9) Capriche nas **instruções**(p.10) tarefa eficaz é aquela com intenção **clara** (p.10). “Somente quando o professor faz uso da lição em classe é que ele justifica sua **utilidade e importância**”(Profª.

⁷⁷ Theobaldo Miranda SANTOS. Noções de didática geral, 4ª ed. São Paulo, Nacional, 1967.

Univ.:10) Correção é fundamental. (p.9) Desmotiva quando ao entregar a criança “**ganha um visto** e ponto final” (p.8) quando optar pela correção coletiva procure avaliar o trabalho de cada um dos alunos (p.10) (NE 122, 1999: 8-10 grifos meus).

É incrível a semelhança das prescrições da NE 122 (1999) com MATTOS (1964) quando recortei as prescrições diretas e montei em outra posição. Claro que ao longo de duas páginas, estas prescrições diretas da Nova Escola estão “oxigenadas” por gravuras, relatos, fotos, mas é incrível perceber como as prescrições se estabelecem por alguns critérios recorrentes: Planejamentos, objetivos, instruções, importância, correção.

A presença da *lição de casa* na distribuição da aula

Theobaldo Miranda SANTOS (1951) distingue uma lição de uma aula, vejamos:

Necessário ainda dosar a lição quanto ao **tempo**, que não deve ir além de 25 minutos, e quanto à capacidade de **aprendizagem** dos alunos. A lição deve focalizar os aspectos centrais do assunto. Esses aspectos devem ser recapitulados, resumidamente, ao **fim da aula**. (SANTOS:1951;187, grifo meu)

Esta sugestão de um tempo curto para as *tarefas* é também presente em Luiz Alves de MATTOS, cuja primeira edição do livro Sumário de Didática geral é anterior aos anos 60, tal sugestão passou a ser para mim uma evidência. Em uma nota de rodapé, muito pouco frequentes nos Manuais, Theobaldo Miranda dos SANTOS faz a seguinte distinção entre aula e lição:

Aula é um conjunto de lições realizadas num determinado período e constituindo uma unidade de trabalho. **Lição** é um **exercício** ou uma série de exercícios executados em classe, sob a direção do professor, durante o tempo da aula. A lição é também uma unidade de aprendizagem, que faz parte de uma unidade representada pela aula. (ibidem: p.188, grifo meu)⁷⁸

⁷⁸ Também Rafael Grisi nos dá uma pista da origem respeito do conceito que a aula deveria ser concluída com tarefas e lições *para casa* quando escreve sobre o resumo no quadro negro da estrutura da aula. [O resumo da aula no quadro] “é uma inspiração herbatiana. Despertar o interesse dos discentes por meio da evocação das idéias ou “representações” que eles já possuam a respeito do assunto – nisso deve consistir o primeiro passo de toda lição segundo os herbatianos. Por esse meio se prepara a mente dos alunos para o estudo do objeto da aula e, o que é mais, se promovem as condições necessárias e suficientes ao fenômeno da “apercepção” (que deve ocorrer com o terceiro passo) e no qual , em última análise, a teoria de Herbart faz consistir a aprendizagem. Daí a denominação dada a esse primeiro passo: Preparação mental. No primitivo plano de Herbart não figuram ao menos explicitamente, esse primeiro passo. Os passos tomaram as seguintes denominações: 1) Clareza, 2) Associação 3) Sistema 4) Método. Denominações foram alteradas por seus discípulos. A partir de REIN tornou-se usual a seguinte enumeração: 1) Preparação mental, 2) Apresentação,

Para o autor, lição é uma parte da aula e não toda ela. Neste texto, distingue também lição de *tarefa*⁷⁹. Lição é explicitada como sob a direção do professor. Embora não tenha explícito para que o leitor de Theobaldo compreenda que tarefa é para fazer em casa. Parece não haver necessidade de combinar este sentido com o leitor. Estamos novamente diante de um óbvio, o autor, parece ter como óbvio que a *tarefa* é para fazer em casa.

Na sessão sobre Planos de Aula, Imídeo NÉRICE, sugere um esquema para o Plano de Aula de Apresentação de Matéria, no qual, também apresenta a *tarefa*:

A- Objetivos; B- Motivação; C- Desenvolvimento da Aula: revisão das aulas anteriores e matéria nova; D- Integração e resumo da aula; E- **Tarefa e indicação de leituras suplementares.** (1968:147, grifo meu).

Para o desenvolvimento da aula faz o seguinte esquema:

Acomodação e chamada.....5 minutos
Motivação.....5 minutos
Apresentação.....25 a 30 minutos
Exercício de fixação.....5 minutos
Recapitulação e integração.....5 minutos
Tarefa.....5 minutos
(íbidem:144, grifo meu).

De certa forma, já havia dito em 1960 quando afirmou que “toda aula deveria terminar, como foi dito acima, com a passagem de uma *tarefa*, mas como nem sempre é possível, ela deverá figurar impreterivelmente no final de uma unidade” (NÉRICE, 1960:281)

Theobaldo M. SANTOS (1951) dedica um capítulo para a Preparação de Aula, nele prescreve um Desenvolvimento da Aula:

O plano deve consignar as fases sucessivas da aprendizagem, isto é, a marcha das atividades educativas previstas para os alunos. Geralmente, o desenvolvimento da aula se realiza ao longo das seguintes etapas: a) introdução ou recapitulação da aula anterior; b) apresentação da matéria nova, c) sumário ou resumo da aula realizada; d) **tarefa**. (SANTOS, 1951:191; grifo meu).

3) Associação, 4)Recapitulação ou sistematização, 5)Aplicação. Mas recentemente sob o influxo do método indutivo tende a ser usado: Preparação mental, observação, comparação, generalização, aplicação.” (1963:71) Um dos Manuais dos Manuais que também faz esta distinção entre o que é aula, o que é lição. GRISI, Rafael. *Didática Mínima*. Editora Nacional. 5ª ed. ver. e ampl. São Paulo. 1963, 117p. ou 7ª ed., 1968 p.70.

⁷⁹ A mesma distinção é feita na 7ª ed. de 1966.

Nota-se que Imídeo NÉRICE, e Theobaldo M. SANTOS parecem se repetir sobre a distribuição da aula. Ainda sobre o tópico encontrei no Manual de Afro do Amaral FONTOURA (1966) a seguinte proposta, recomendação quanto a divisão do tempo de aula e exemplifica com um resumo de aula habitação:

diálogo sobre habitação dos homens e animais.....	40 minutos
pesquisa na biblioteca.....	60 minutos
diálogo sobre a habitação em outros tempos.....	40 minutos
desenho e trabalhos manuais.....	60 minutos
redação ou problemas de matemática. sobre habitação..	30 minutos
Educação Artística ou canto.....	30 minutos
Recreio.....	30 minutos
Total	270 minutos ou 4 horas e meia" (FONTOURA, 1966:209).

Ou o autor propõe uma distribuição disciplinar da seguinte forma: "Formatura, cantos e avisos: 40 min, linguagem: 40 min, matemática: 60 min, geografia: 30 min, história: 40 min, ciências: 40 min, formação cantos e avisos" (FONTOURA, 1966:209). Alerta que propõe esta divisão opondo-se ao radicalismo da Escola Nova - que é contrária à distribuição do dia escolar em aulas, porque não há matérias, há alunos que educam.- alegando que é necessária uma posição intermediária (p.209). Novamente chamou atenção o fato de não encontrar nenhuma menção, nos textos de FONTOURA sobre as *tarefas*. O autor prescreve para que "**hábitos e atitudes** a sejam criados ou desenvolvidos", os "Exercícios de fixação da aprendizagem" tais como: ditados, composição, problemas matemáticos, conversa oral, jogos pedagógicos (ibidem: 98, grifos meus).

Seguindo os indícios de que FONTOURA propunha uma Escola Renovada, um misto do movimento escolanovista e o tradicional, que prescrevia a continuação de algumas rotinas: formar filas, a chamada, a distribuição do material, (1966:213) propõe jogos, trabalhos para apresentação posterior (1968:334).

Garimpava indícios onde o autor explicitasse sobre as *tarefas*. Seria possível, de acordo com sua filiação escolanovista, conforme veremos ao final deste capítulo, que Afro do Amaral FONTOURA fosse contrário às *tarefas*, pois encontro esta parte nas suas recomendações e justificativas sobre o Plano de Aula: "nos minutos finais da aula deve o mestre fazer, à guisa de conclusão, uma síntese do assunto tratado, para que não fique muito disperso naquelas cabecinhas infantis, além de se referir, também, rapidamente ao assunto da aula seguinte." (1968:125).

Tentando elaborar essa proposta de Escola Renovada, um híbrido do movimento escolanovista com a “escola brasileira” o autor propõe que a ênfase da aula e do trabalho é na pesquisa, conforme cito:

Na escola tradicional empregava-se quase exclusivamente o **exercício** ou tarefa para casa”(1968:469) (...) O professor usava todo o tempo de aula para “dar a matéria” e mandava que os jovens fizessem exercícios de **fixação em casa**. A Didática Renovada também vale dessa técnica [para fixação de aprendizagem], mas não exclusivamente, intercalando-a com jogos, debates, trabalhos de grupo e experiências. (FONTOURA,1968:470, grifos meus)

O exercício é justificado por FONTOURA, que é um dos poucos autores de Manuais brasileiros, pós guerra, que traz no texto um alerta sobre os possíveis efeitos negativos das *tarefas de casa* e uma descrença no seu valor pedagógico ou justificativas para serem reformuladas.

[A didática Renovada] Realiza muitas vezes os **exercícios** em aula, foi amplamente verificada que as “tarefas para casa” não atingem seus objetivos na medida desejada, porque muitas vezes: a) os “deveres” **foram feitos pela mamãe ou pelo papai**; b) o aluno simplesmente não apresentou-os deveres marcados; c) o professor não **corrige** os deveres com a devida atenção, dada a quantidade de cadernos que tem de levar para casa e a falta absoluta de **tempo** o para fazê-lo. (ibidem:470, grifos meus)

Porém, quando estava pronta a acreditar na exceção dos Manuais pós guerra, que Afro do Amaral FONTOURA não fazia nenhum louvor às *tarefas de casa*, que fosse propor a abolição da atividade, encontro o seguinte:

Todo mestre, inclusive o primário, deverá ter a preocupação do **tempo**. O assunto a abordar precisa caber dentro do tempo disponível. Por isso, quando chegar aos últimos momentos da aula, deve o professor estar terminando também a matéria, sem esquecer de marcar os “trabalhos para casa”(1966:210, Aspas do autor, grifo meu).

Assim como encontrei, também, em FONTOURA (1968), uma prescrição de uma solução intermediária:

A solução que nos parece melhor, é esta, o mestre passa o exercício em aula (...) a correção é coletiva (...) fazendo o mestre a verificação formal (...) não se deduz do que dissemos acima que as tarefas devem ser feitas sempre durante a aula. Os exercícios

“para casa” são indispensáveis. Apenas sugerimos que sejam alterados com outros tantos feitos na própria aula. (1968: 470)

No entanto, essas foram as únicas recomendações do autor que até o momento encontrei. Observo porém, que ele continua propondo, além da pesquisa, os exercícios, as fixações, os estudos dirigidos.

A relação entre as *tarefas* e os exercícios é feita por vários autores, porém a Nova Escola 122 prescreve que: “Lições que **repetem exercícios** dados em sala ou que tratam de matéria não dada pelo professor, desmotiva”(NE 122, 1999:8). Por que a Nova Escola explicita a relação com os exercícios negativamente? Qual é o fio que se constitui entre as *tarefas* e os exercícios? Parece até óbvios, mas como os autores dos Manuais Didática fazem este entrelaçamento? Vejamos:

Tarefas são **exercícios** para serem feitos fora do hora de aula, em casa ou na própria escola. (NÉRICE,1968:375, grifo do autor). Quando o exercício é efetuado fora do período de aula pode receber o nome de tarefa. Mas nem toda tarefa é exercício. (ibidem:379).

Para NÉRICE, na sexta edição⁸⁰, de 1968, *tarefa* e Exercícios têm um equivalente valor e atenção do autor. Porém, na primeira edição de 1960 as supostas qualidades da *tarefa* eram acentuadas em relação ao exercício.

Tarefas: A tarefa tem um caráter mais amplo que o exercício. Enquanto o exercício destina mais a fixação de **automatismo** e mesmo a **memorização**, a tarefa tem mais o caráter de **seleção de dificuldades**, que requer reflexão para o encaminhamento de possíveis soluções. (1960: 279-80, grifos meus).

Cumpra a tarefa **não ser mera ocupação** rotineira, mas conter elementos que possam atrair a atenção e o **interesse** do aluno, exigindo-lhe **esforço** na sua execução. (ibidem: 280, grifos meus).

Em outro texto MATTOS (1971)⁸¹ trata do tema. A diferença deste texto dos outros Manuais é que ele traz as prescrições justificadas e organizadas em outro nível, o

⁸⁰ Apesar do autor, não fazer citações ao longo de seu texto, ao final do livro consta uma bibliografia. Achei interessante destacar que na sexta edição o volume da bibliografia triplica em relação `a primeira. São acrescentados entre muitos autores: Comênio, Lourenço Filho, Hans Aebli, Piaget, A. J. Schmiieder, Theobaldo Miranda SANTOS.

⁸¹ MATTOS, Luiz Alves de. Sumário de Didática Geral. 10^{ed}. Rio de Janeiro: Aurora, 1971, 524p. (A 1^aed é 1957)

nível dos objetivos de aprendizagem, que são três: automatismo, cognitivos e os elementos atitudinais e emotivos (p.86). Aqui interessa apenas sumarizar tais explicitações.

Para MATTOS (1971) os objetivos cognitivos referem-se a informações, conhecimentos e sistematizações. E os elementos atitudinais e emotivos referem-se à aprendizagem moral. Vou me deter, neste momento, no primeiro objetivo da aprendizagem escolar de Luiz Alves de Mattos: **os automatismos**. Esse objetivo é intenso e extensamente trabalhado nesta obra. O autor conceita automatismo como “...processos especiais de aprendizagem que condicionam o método”(p.95) e também sendo os: “Padrões fixos de conduta selecionada e funcionalmente proveitosa (...) que permitem enfrentar situações rotineiras com **agilidade, rapidez, e economia de tempo e esforço**” (p.96, grifos meus).

Os automatismos podem ser classificados como "**Hábitos, destrezas e habilidades específicas, quer mentais ou verbais** que os alunos devem adquirir" (p.88-96, grifos meus). Eles podem ser adquiridos por hábitos (que envolvem atenção e esforço p.206), estudo, exercícios e tarefas de casa (p.97)⁸².

Ao longo do texto sobre o automatismo como objetivo da aprendizagem, MATTOS (1971) vai detalhando as prescrições e justificativas para cada um, bem como dos modos de adquiri-los. Assim exercício é o:

procedimento didático mais apropriado como integrador dos o automatismos (...). Consiste na **repetição** intensiva e regular do **automatismo** visado. (...) Depende do **condicionamento** psicológico, mais do que do número e da simples rotina como na escola antiga. (...) Para a **eficácia** é necessária que os alunos compreendam o valor a **utilidade**, e estejam **interessados**. (p.347, grifos meus).

MATTOS (1971) justificativa que "o exercício é psicologicamente correto e constitui uma parte essencial da moderna técnica didática, desde que seja devidamente **compreendido, planejado e executado**"(p.350, grifo meu). Essa justificativa,

⁸² MATTOS (1971) faz um levantamento em outros autores sobre os automatismos. “Aristóteles: é conjunto de hábitos de um indivíduo é como uma segunda natureza.(...) William James: a grande tarefa da educação é capitalizar em automatismos nossas aquisições, para vivermos à folga sobre os juros desse capital. Assim as funções mentais superiores ficam mais livres para se dedicarem às atividades que lhes são próprias.(...) (quando?), Rousseau: “é contra os efeitos escravizantes das convenções e da rotina escravizadora, combate a formação de hábitos fixos, conservando-o assim no aluno a primitiva plasticidade para se adaptar sem resistência, à novas situações, o único hábito aceitável, é não ter hábitos” (p.95).

ideologicamente fundamentada na psicologia do comportamento, leva-o a formular uma prescrição, que ele chama de:

“Lei do Exercício: a) Faça **incentivação** inicial (...) b) Assegure a compreensão reflexiva do **automatismo**, c) Faça **demonstrações** e apresente o modelo, d) Inicie-os na **prática** correta, e) Leve-os a **repetição** atenta e intensiva com intervalos regulares.” (p.351, grifos meus).

Ainda continuando a aquisição dos automatismos, MATTOS escreve que os hábitos são padrões fixos de comportamento que podem ser adquiridos de:

“maneira espontânea ou por repetição, seja intencional e sistemática, selecionados pela **valia moral, social ou profissional**, assim contribuindo poderosamente para a **eficiência** do indivíduo no desempenho de suas funções na profissão e na sociedade”(p.97, grifos meus).

Assim como a Lei do Exercício, elabora a **Lei do Hábito** como uma “focalização consciente, mais exercícios de repetição realizados a intervalos regulares, sob pressão da atenção, até que o automatismo seja adquirido”(p.97)⁸³. Espantei-me pois não parecia muito diferente da Lei do Exercício. MATTOS (1971) ainda distingue hábito de **destreza**, esta originária “do latim *dextera*, mão direita (indica) método correto, rápido, e é utilizado em relação a uma atividade motora, (e não apenas verbal ou mental) como (...) datilografar.

Desta forma, o fio das palavras-chave que ligam à *lição de casa* em MATTOS destacaria: exercício, estudo dirigido, automatismo, hábito, repetição, rapidez e economia de tempo. De certa forma desvinculado dos objetivos cognitivos das informações, conhecimentos e sistematizações.

Já para SANTOS (1967) os exercícios vêm separados das *tarefas de casa*, mas estas não exclui os exercícios. Porém, esse estudo vem mostrar que a palavra chave Exercício é recorrente ao longo das prescrições. Em PENTAGNA et alli (1968)⁸⁴ inclui a tarefa como a oitava parte da aula⁸⁵ (p.17). É interessante a abordagem pelas autoras nesse texto sobre o exercício, elas atribuem uma outra relação com o exercício, (não mais a repetição tradicional, nem mais a lei do hábito), mas sim com a "lei do exercício: a

⁸³ segundo W. Bagly, citado por MATTOS

⁸⁴ op. cit.

⁸⁵ Romanda o faz citando o critério de MATTOS.

repetição de uma conexão $S \rightarrow R$ torna-a estável”(PENTAGNA,1968:57) agora fundamentada em Skinner.

Nesse texto, os exercícios, as tarefas e o estudo dirigido e a tal de “recapitulação didática”, que entendi como **uma síntese de conteúdos**, são apresentados como “técnicas fundamentais de fixação” sendo que “a execução dos exercícios e tarefas podem ser usados na Escola Moderna como recapitulação”(p.59)

É interessante que as autoras conceituam exercício como: “uma repetição continuada de qualquer processo visando alcançar uma **resposta automática** ou retenção permanente do aprendido”(p.60, grifo meu) cujo objetivo é “fixar e automatizar habilidade específicas sem esforço mecanicamente”(p.60) e a *tarefa* como “atividade que tem como objetivos a aplicação e a elaboração da aprendizagem, com base na reflexão do pensamento”(p.60).

As autoras, além das justificativas, prescrevem que durante o exercício ou a tarefa o professor deve⁸⁶ “conduzir a **atenção** do aluno (...) analisar o **automatismo** (...) observar um modelo ou **demonstração** (...) iniciar atentamente para **evitar erros**, repeti-la para eliminar os erros (p.61, grifos meus).

Fico a pensar que cabe algumas considerações: apesar da fundamentação teórica que justificasse a atividade parecer ter mudado algumas palavras-chave que continuam a serem recorrentes: repetição, resposta automática, retenção, objetivos, aplicação e reflexão. A outra consideração é que neste texto as autoras tentam conceitualmente distinguir exercícios de tarefa e no texto que vimos acima eles parecem muito próximos. E uma questão: sem esforço? de quem ? qual esforço? Por que me parece na contramão? A questão do erro, ou melhor o medo do erro ser fixado pelo aluno aparece. Parece lógico dentro da sua fundamentação, se fixa pela repetição da conexão, logo pode fixar o erro. O interessante é que este medo do erro aparece aqui junto com os exercícios e as *tarefas*.

⁸⁶As autoras fazem também as prescrições: Não improvisar, adaptados à matéria, ao nível da turma e ao assunto da aula (p.60) Motivar despertando o interesse, esclarecendo os objetivo, utilizar recursos extrínsecos como levar o aluno a reconhecer suas dificuldades para que possa sentir a necessidade de realizar os exercícios e as tarefas (p.61) “Observar a extensão do trabalho (...) fontes a consultar (...) métodos a serem usados (...) e o prazo de entrega (p.61). A marcação no começo ou final da aula. Verificação. deve ser feita com a colaboração dos próprios alunos (p.62). Ao ler isto parecia que eu estava lendo a Nova Escola 122.

PENTAGNA et alli (1968) fundamentando-se em Aguayo complementam afirmando que “as tarefas como o Estudo Dirigido é a técnica que visa corrigir, dirigir, orientar e fixar a aprendizagem inculcando bons hábitos de estudo”(p.62). Nessas recorrências de PENTAGNA e de outros autores da relação da *lição de casa* com os exercícios, os bons hábitos são agregados pela discussão sobre o Estudo Dirigido..

Esse é um outro movimento observado, quando no ápice do Estudo Dirigido como método de ensino, os autores dos manuais passam a prescrever a *tarefa* como tarefa dirigida. Um desses autores é Alaíde Lisboa de OLIVEIRA⁸⁷ que argumenta e prescreve: “... O estudo dirigido não se realiza apenas na escola, sob a vista do professor, mas, também em casa dentro de orientações verbal ou escrita, com exame posterior dos resultados pelo professor.” (1961:59).

Relacionando *tarefa* e pesquisa a Revista Nova Escola 122, mesmo não utilizando o termo estudo dirigido propõe:

Se o assunto é amplo (...) determine apenas um aspecto a ser desenvolvido” (NE 122, 1999:14). Para facilitar a tarefa, a professora passou um roteiro com perguntas sobre...(NE 122, 1999:15).

Imídeo NÉRICE, denomina esta atividade de Tarefa Dirigida: “A tarefa dirigida é trabalho feito em classe ou não, com base nas instruções precisas, por escrito, passada pelo professor...” (NÉRICE: 1968: 301). Afirmando sobre “a técnica do estudo dirigido”, NÉRICE prescreve que esse “deve ser intensificado a fim de: 1- Ensinar o aluno a **estudar**; 2- **Suplementar** a deficiência da **família** quanto a condições de estudo; 3- **Atender a alunos fracos**, que se atrasem nos estudos.”(NÉRICE: 1968; p. 298, grifos meus).

Através do estudo dirigido, podem ser realizadas as seguintes atividades: 1- introdução do aluno no trabalho de **pesquisa**; 2- **estudo metódico** de assuntos tratados em sala; 3- execução de **tarefas diferenciadas**; 4- **fixação** e ampliação da aprendizagem. (NÉRICE, 1968:299-300, grifos meus).

Essa prescrição sobre o estudo dirigido nos mostra o quanto são próximos os “valores” atribuídos a essa atividade e às *lições de casa*. Na verdade, elas se confundem. Veja na Nova Escola as prescrições e justificativas para as *lições de casa*:

⁸⁷ OLIVEIRA, Alaíde Lisboa. Nova Didática. Belo Horizonte, EDDAL, 1961.

“Desenvolver habilidades de **pesquisa**, **introduzir** novos conteúdos, **avaliar** a aprendizagem da turma, **recuperar** estudantes em desvantagem, ... e **sintetizar** conhecimentos veiculados em sala” (Profª. Univ. NE 122, 1999, p10, grifo meu). “Para cada grupo dava uma lição diferenciada, explorando suas potencialidades e o seu conhecimento”(Profª. Fundamental, NE 122, 1999:9).

NÉRICE (1981)⁸⁸ justifica que:

“As tarefas dirigidas [são] uma modalidade do **trabalho individual** [onde seriam] **compensatória** após o fracasso [e] funciona como **verificação** de aprendizagem (...) em que seriam localizadas partes deficientes da aprendizagem.” (1981:117 grifos meus).

Sendo que o “método do estudo dirigido se distingue das tarefas por apresentar a condição indispensável de silêncio e presença do professor” (ibidem: 179).

Luiz Alves de MATTOS (1964)⁸⁹ também faz as mesmas justificativas para as “tarefas escolares” e para os estudos dirigidos, pois eles são instrumentos de fixação dos conteúdos e aprendizagem. Mais uma vez as palavras chaves para as justificativas parecem bater nas mesmas teclas:

As tarefas escolares constituem um **complemento indispensável às aulas**; exigindo trabalhos bem determinados e **prazo certo**, que serão examinadas e **corrigidas** pelo professor, elas constituem um poderoso **incentivo do estudo** e ao **repasso da matéria** focalizada em aula, bem como um fator eficaz na **formação de bases, hábitos de estudo**. Contribuem de forma decisiva para a **fixação** do conteúdo e da aprendizagem. (1964:352, grifos meus).

Afro do Amaral FONTOURA (1968)⁹⁰ exemplifica uma unidade didática, onde para ela propõe 6 (seis) aulas de geografia, (p. 308-11). Nessa unidade não aparecem as tarefas, mas sim o estudo dirigido. De acordo com sua proposta de Escola Renovada e intermediária assim ele justifica a preferência pelo estudo dirigido no lugar das *lições de casa*.

⁸⁸ NÉRICE, Educação e Metodologia. 2ª ed., 1981. Op. Cit.

⁸⁹ MATTOS, Luiz Alves de. no Sumário de Didática Geral ,4ª. ed., Rio de Janeiro, Aurora, 1964.

⁹⁰ Didática Geral 13ª, 1968. Segundo Afro do Amaral Fontoura, Lição é uma unidade pedagógica, a palavra lição deriva do latim, lectio, de leitura, a leitura que o professor faria na aula... O professor era chamado de lente, este é lente de direito, no sentido este lê textos de direito... lição seria uma unidade de assunto e aula a unidade de tempo. “Mas ultimamente, não achamos mais necessária tal diferenciação”. (p.323-4) .

O estudo dirigido é uma das preocupações básicas da escola moderna. Com efeito, todos os educadores vêm há séculos verificando que os alunos *não sabem estudar*. Fazem do estudo uma tarefa única de *Decorar...* (grifo do autor). Com essa técnica [do estudo dirigido] o estudo deixa de ser algo que o aluno “faz em casa” para ser uma das tarefas escolares da maior importância, feita na sala, sob a orientação do mestre. (1968:308-311)

Rafael Grisi, é um dos autores dos Manuais selecionados, como citado pelos Manuais. Ele não traz recomendações explícitas, prescrições sobre as *lições de casa*, porém no capítulo “Exemplificar, examinar e etc.” ele traz um conselho que tangencia, e faz uma crítica, à substituição das *lições* em aula pelas *lições* em casa.

Não é aconselhável (...) Eximir-se ao dever de realizar exercícios práticos, experimentações, excursões, trabalhos de campo, dando como razão serem desnecessários ou poderem os alunos rever a matéria “em casa” pelos respectivos compêndios. (1963:61).

Pensar os *deveres, tarefas, lições, para casa* na faceta da lição implica pensar o que é lição, o que é aula, o que é trabalho docente, o que é trabalho discente, o que não é aula e é trabalho docente, o que é trabalho pedagógico. Quais as relações entre eles, e quais as relações entre a *lição de casa* e a avaliação. Perguntas que ficarão para serem revisitadas num outro momento.

Apesar de transcrever as prescrições e justificativas dos autores dos manuais, foi com desconfiança que vi as *tarefas/deveres/lição* na aula, como aula. Continuo não acreditando que *lição de casa* e aula seja a mesma coisa, porém compreendo que partilham de algumas características. Assim, também fui desconfiando de termos como aplicação, aplicação prática, automatismo, consolidação, continuidade, repetição, fixação, trabalho individual e estudo independente. Teriam quais princípios? Seriam os mesmos? Por que quase todos os autores continuam usando-os como palavras-chave nas suas prescrições.

Desses um dos que mais me incomoda por eu desconhecer a sua origem é o sentido duplo de aplicação. Em muitas passagens aplicação é o aluno/a aplicar-se, deter-se sobre a matéria de estudo, “ser um/a aluno/a aplicado/a”, e o sentido de fazer aplicação da matéria de estudo, uma transferência, um uso, torná-la “usável” na vida. O que revela uma dicotomia vida/escola. O irônico é que farmacêuticamente falando aplicação é uma injeção. A introdução de um elemento novo é às vezes estranho em um corpo, de fora para dentro. Aplicação teria sua origem em Herbart, conforme sugere Martha G. NOGUEIRA (1998).

As regras acima e abaixo sobre as *lições* e repetições em casa fizeram com que eu lembrasse do meu curso de segundo grau, Curso de Magistério, onde se falava que a inteligência deveria ser tratada como músculo. Esse princípio é o que justificava as listas de exercícios de aplicação como ginástica intelectual. Esse princípio da Inteligência ou Cérebro como músculo que foi explicitado no início do século XX. Assim a crença de que o cérebro é um músculo é o que pressupõe que o pensar e o aprender poderiam ser beneficiados com exercícios mentais: memorização, retenção, fixação, repetição. Assim a memorização podia ser feita tanto na escola como em casa.

Veja essa justificativa para a prescrição de NÉRICE (1971)⁹¹, ela é exemplar pois é uma síntese:

“Fixação visa, principalmente, **retenção** de dados, **informações**, **atitudes**, **hábitos** e **habilidades**. Não basta aprender. É preciso trabalhar o aprendido de maneira a ganhar mais consistência no comportamento”(p. 459, grifos meus).

Parece ser como se estivessem mudado o ditado medieval, “a letra com sangue entra” e o ditado jesuíta “a repetição é a mãe da memória” para uma justificativa baseada no “a letra com esforço entra”, já que conforme NÉRICE (1971) “Para que algo fique na vida comportamental é preciso conquistá-lo **com esforço, tenacidade e constante revisão**”.(p.460, grifo meu).

Mesmo a Revista Nova Escola 122 (1999) no final do século, faz quase as mesmas prescrições, porém não justifica da mesma forma, ela quase não fala de fixação. Muito embora o título seja “Lição de Casa Funciona?” Em forma de pergunta, e sugerindo um possível questionamento à atividade, a matéria é estruturada com os mesmos argumentos dos Manuais.

De certa forma esses autores de Manuais produzem um dogma, fazem com que uma atividade passe a ser “naturalizada”, sugerem uma mesma prescrição: “A tarefa é de muita utilidade no ensino, pois, adequadamente preparada, servirá para que a aula continue em casa ou fora da sala de aula”(NÉRICE, 1971:467).

Essa crença, de que a escola continua em casa pela tarefa, está construída numa ideologia dominante que perpassa ao longo dos manuais. A escola é tomada como a

⁹¹ NÉRICE Introdução à didática Geral. 11ª edição. Fundo de Cultura. 1971. Volume 2. 646p. capítulo sobre a Fixação. (1ª ed. 1960, com 383p).

continuação da casa, logo a casa também deve/pode ser a continuação da escola, mas como toda ideologia é a ideologia da classe dominante cabe perguntar: esses autores estão vinculados a que grupo social? Para quem a escola é continuação da casa? Qual é o projeto de escola deles? E quando a escola não é continuação da casa, pois neste vive-se outra cultura, nem pode fazer da casa continuação da escola, avalia-se negativamente? Seria por isso que na proposta para evitar a reprovação NÉRICE, em vários momentos, propõe/impõe ao professor que este “passe” *tarefas*? Fazer a casa aceitar a vida da escola seria menos perturbador do que fazer a escola aceitar a vida da casa, a diversidade, o popular e o trabalhador?

Mas na busca do fio das prescrições das *tarefas*, fui encontrando os autores dos quais os manuais citavam, ou literalmente copiavam, tentei compreender o que estou chamando de o ciclo vicioso das justificativas para as *tarefas* que pode ser visto em NÉRICE (1971) assim:

Repetição é mais eficiente (...) em situações problemáticas que requerem: esforço, reflexão, e adaptação. (p.461). Todos os exercícios objetivam fixar partes do todo.(p.466). Tarefas são exercícios (...) para automatizar determinadas formas de agir. (1971:467).

Ainda continuando a prescrever as *tarefas* e os exercícios, NÉRICE (1971) justifica sua crença:

Ambos permitem um ensaio de autonomia (...) Pois trabalham sem uma tutela direta do professor e este terá a oportunidade de conhecer o aluno quanto ao preparo e condições pessoais de inteligência, atenção, esforço e perseverança (1971:467).

O interessante, é que a mesma justificativa é usada por NÉRICE (1967)⁹² com palavra idênticas para justificar aí o estudo dirigido e as *tarefas* (NÉRICE, 1967:376).

A aula e a *lição de casa* nos Manuais dos Manuais

Tentando percorrer o fio das *tarefas de casa* e seu entrelaçamento pelos manuais com os exercícios, a repetição, o esforço, a continuidade da aula, a fixação o automatismo, etc. busquei os autores citados nas bibliografias de NÉRICE, PENTAGNA,

⁹² NÉRICE, Introdução à didática geral: Dinâmica da escola.5ªed. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura. 512p. 2 volumes, 1967.

MATTOS, SANTOS e FONTOURA. Em inúmeras vezes um cita o outro, assim como autores de fundamentação psicológica, ou filosófica, porém interessava-me o fio da prescrição das *tarefas* aos professores. Assim busquei os manuais dos manuais. Uma busca difícil, pois a principal diferença dos Manuais de NÉRICE, PENTAGNA, MATTOS, SANTOS e FONTOURA, é que este segundo grupo de Manuais não é facilmente encontrado nas estantes das bibliotecas. Estes Manuais estão bem mais dispersos⁹³. A trama do fio é ... intrincada, interrompida, pois os Manuais dos Manuais são muitos e não podemos entendê-los como causa da conseqüência, aqui irei apenas destacar alguns aspectos.

Um dos manuais citados é o de THORNIDIKE (1936)⁹⁴, no qual faz uma crítica a mera repetição, para ele, "a fé do método dedutivo para a aquisição de conhecimentos, de hábitos e desembaraço. Porque o interesse, ou motivo de satisfação, independe da repetição, para o êxito do trabalho" (THORNIDIKE, 1936:77).

Aqui encontro uma distinção THORNIDIKE ao propor a ruptura com os métodos dedutivos e com a repetição alegando a satisfação pareceu-me que pode ser encarado como a gênese das justificativas de motivação. Além disso, chama a **sistematização** (Da qual os Manuais e até a Nova Escola 122 ainda faz dela uma justificativa para as *tarefas*) de: "O sistema bonito de se ver no papel ou um belo inventário de conteúdo, ou uma infeliz paixão que houve entre os educadores. Pois amam este sistema pelo próprio gosto de ordenar" (THORNIDIKE, 1936:109)".

No lugar do método dedutivo de ensino propõe o método indutivo que tem como objetivo principal, para o autor, facilitar o aprendizado, auxiliar a **fixação** do aprendizado e sua **aplicação** à vida. (p.109).

THORNIDIKE, justifica que a organização progressiva do assunto é bela, mas prejudicial ao aprendiz (p.111), assim propõe uma organização da matéria em vista às necessidades da vida (p.121). Uma organização dos exercícios em séries de dificuldades graduadas, o treino, os testes padronizados, a elaboração dos testes com relação ao que o aluno encontrará na vida e não baseado em questões raras, mas não trata, uma linha sequer, sobre o *dever de casa*, isso pode dar a entender que todo trabalho escolar era proposto para ser feito na aula.

⁹³A relação dos autores e obras encontrados e consultados está no capítulo anterior

⁹⁴ THORNIDIKE, Edward Lee. Nova Metodologia da Aritmética. (Trad. Anadyr Coelho) Porto Alegre: Globo. 1936, 297p.

Segundo THORNIDIKE, "a experiência veio mostrar que o aproveitamento dos alunos neste velho método, **não corresponde ao esforço e ao tempo gasto** em ensiná-los". (p.62, grifos meus). Achei interessante a justificativa de THORNIDIKE basear-se nas "palavras" experiência, esforço e tempo. Continuando, Thornidike advoga "como os novos métodos são derivados da experimentação e indução, sendo guias verdadeiros e seguros para o jovem aprendiz"(p.62). Assim, através do método indutivo o autor justifica, propõe e prescreve como sendo a base do novo ensino os exercícios:

Os novos métodos julgam que os princípios gerais devam ser as últimas coisas, assim ensinam cada princípio, gradativamente, à medida que vai praticando. Depois do aluno haver adquirido a experiência, dão-lhe uma explicação completa (p.64) (...) leva o aluno a aprender mediante a sua própria experiência, do que em afirmações dogmáticas. Assim em vez de falar muito ao aluno sobre o valor relativo dos números, devem-lhe dar, de quando em quando exercícios. (p.64)

O autor criticando o método dedutivo preocupados com memorização de definições e enunciados de regras, explicação e explanações eruditas no qual primeiro dá a teoria geral e depois exigem dos alunos copiosos exercícios, repetições, até serem capazes de usá-la correta e rapidamente, pressupondo que a compreensão deveria preceder ao uso (p.57-62) com "as longas e incompreensíveis explicações e derivações dedutivas" seja substituído "por provas experimentais, dando as razões ao aluno em momento oportuno e utilizável, organizando de tal modo o estudo, que o próprio trabalho do aluno lhe revele a ciência e a lógica" (p.72).

Aqui, provas experimentais referem-se à atividade do aluno, o exercício e a organização do estudo, segundo THORNIDIKE (1936) refere-se a uma organização das etapas, a uma distribuição do conteúdo da matéria, e a distribuição da prática, há uma ordenação e não apenas a forma de estudar. O autor ainda destaca que deveria ser oferecido o treino necessário à fixação de cada uma, na quantidade indispensável a não se tornar prejudicial, distribuídas ao longo do curso primário (p.78-90).

Diante desta defesa do autor, que é citado por vários manuais, interrogo: estariam as *tarefas de casa* diretamente relacionadas com os exercícios, com a aprendizagem por exercício e estes, por sua vez relacionados ao método indutivo? Se pode

ser, por que THORNIDIKE (1936) não menciona a possibilidade das *tarefas*, nem pró nem contra?

Outro autor citado pelos Manuais que foi encontrado é BONFIM (1917)⁹⁵. Ele propõe três tipos de exercícios: a) **repetição**, b) **assimilação** c) **produção ou de invenção e composição**. (p.301, grifos meus) Para cada um descreve as suas características, nas quais não vou me deter aqui, apenas chamar a atenção para um detalhe: são tipos quase idênticos aos que NÉRICE usa para descrever os possíveis tipos de *lições de casa*.

BONFIM (1917) afirma que o professor deve corrigir os exercícios sempre, pois, conforme a **Lei do Hábito**, “não podemos ignorar que nós habituamos ao erro”(p.307) Assim, “deve corrigir e refazer. Sendo um grande benefício da educação tornar o indivíduo capaz de corrigir, por si mesmo o próprio trabalho”(p.303). Já que segundo o autor,

existe uma confiança (...) (entre) pais e educadores (...) que os educandos conservaram as modificações (...) que a educação lhe traz, (isto é) a realidade do hábito, garantirá no futuro a persistência das práticas repetidas.(p. 47).

BONFIM, (1917) trata o hábito como uma “tendência da organização das funções regulares orgânicas do indivíduo”, como outros atos habituais e os ritmados. “A tendência ao hábito e à imitação, se resume em repetições (...) o cérebro humano é um aparelho de repetições”(p 48). Para o autor, “o hábito se traduz em **automatismo**, que é a **mecanização dos atos conscientes**”(p.49, grifos meus).

Noto que esse argumento é muito semelhante ao que narrei sobre MATTOS (1971) acima, parece uma adaptação. Continuando com as Leis do Hábito de BONFIM, o autor descreve que: “O hábito é uma adaptação constituída (...) automática (...) torná-la às vezes inconsciente. (...) A capacidade de hábito representa para o indivíduo uma grande **vantagem-economia de tempo e de forças e perfeição de forma**” (BONFIM,1917:49, grifo meu) Deste argumento, o autor, constrói um princípio pedagógico de um louvor à repetição. Afinal, parece que no início do século ainda não se enfatizava a fixação.

⁹⁵ Lições de Pedagogia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917, 427p. (1ªed 1915)

Para BONFIM “As virtudes e vícios são **hábitos** que tornaram estáveis. (...) A vontade é finalmente um hábito superior, (controlado) é um **método**. E método é o aspecto mais puro e elevado que pode apresentar o hábito” (p.52, grifos meus). Dessa forma, entre os hábitos, BONFIM inclui desde o hábito de fazer uma operação matemática de determinada maneira até os hábitos higiênicos, alimentares, a higiene escolar, e da cultura física. Todos tendo como princípio a lei do hábito. Assim o autor vai propondo os exercícios ginásticos, os exercícios de matemática, a higiene escolar, regras e preceitos sobre o local e as condições da classe, organização do espaço, do material escolar e da distribuição dos horários.

Ao ler “Lições de Pedagogia” de BONFIM, fiquei me questionando o quanto ainda no nosso cotidiano utilizamos a referência do hábito. O melhor foi a partir disso compreender parte das origens destas palavras. Novamente, com o autor, aparece o “medo” do erro do aluno, porém, aqui sendo justificado a partir da tal Lei do Hábito, bem como a prescrição da correção.

A Nova Escola 122, faz a mesma prescrição, comenta dos bons hábitos, somente não justifica, da mesma forma, porque “a professora, vai passando pelas carteiras e olhando os cadernos, para verificar de que maneira foi feita a lição”(NE 122, 1999:12).

Guiado por um princípio semelhante ao de BONFIM (1917) - o “Evitar o erro”- Giuseppe LOMBARDO-RADICE (1913)⁹⁶ propõe a exclusão dos *deveres*. É interessante notar que BONFIM não prescreve em momento algum de sua obra os *deveres para casa*. Apesar de ser o mesmo princípio sobre a lei do hábito que motiva MATTOS (1971) a prescrever exercícios e *tarefas*. Além da lei do hábito, BONFIM também está envolvido com a cultura higiênica. Será que ele também acreditava que o trabalho fora da escola poderia trazer, gerar e formar maus hábitos?

Foram encontrados, também, mais dois Manuais de Manuais, nos quais também não encontrei a prescrição ou a justificativa pró ou contra a *lição de casa*. Ambos apenas enfatizam a aula, são eles BARROS (1938)⁹⁷ e MENEZES (1935)⁹⁸ ambos parecem ser filiados ao movimento escolanovista.

⁹⁶ LOMBARDO-RADICE. Lecciones de Didactica Y Recuerdos de experiencia docente. Buenos Aires: Labor, 1933

⁹⁷ Maria da Glória. Plano de Lições pelo método das idéias associadas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1938, 237p.

⁹⁸ MENEZES, Djacir . Pedagogia. Porto Alegre: Globo, 1935. 175p.

BARROS (1938) formula com base na sua experiência de Professora da Escola Pedro II em Belo Horizonte, um “Plano de Lições” tendo sido testado rigorosamente em turmas de níveis diferentes. Tal plano que dispensaria qualquer material industrializado, para a professora do ensino primário em especial para a 1ª série. Poderia ser chamado de um guia multidisciplinar para alfabetização onde inclui: Observação, comparação, linguagem oral, linguagem gráfica, leitura, ortografia, cálculo, expressão concreta (artes), trabalho coletivo, música e contos, jogos educativos de leitura ou de calculo.

Aparecem ao longo do texto as unidades sugeridas mas que devem ser mudadas a partir dos centros de interesse dos alunos. No seu “Plano de Lições”, Maria da Gloria BARROS não prescreve, nem relata nenhuma experiência relacionada aos *deveres de casa*, apenas surge a menção de que quando a criança tem um interesse por determinado tema, ela traz informações, até de casa, sobre ele.

QUEIROZ (1950) também elabora um “Guia de Observação da Professoranda” para ser feito durante o seu estágio. Nesse guia é citado PENTAGNA, MATTOS, NÉRICE, e FONTOURA, em várias obras e edições. O Guia é composto por fichas para o registro da observação da estagiária na escola primária, são inúmeras fichas, algumas sobre os exercícios da professora realizado em sala, outras sobre a matéria nova, ou vários tipos de aulas e situações escolares, avaliação e atividades extra-classe, porém não possui fichas para a observação da *lição de casa*.

Nos Manuais dos Manuais, também, foram encontradas três obras que abordam explicitamente os *deveres de casa*: BASSI (1939)⁹⁹, MIGAL (1948)¹⁰⁰, SEYFERT (193[?])¹⁰¹. Todos estes três manuais são em espanhol, da Argentina ou Uruguaios.

BASSI descreve no capítulo aos *deveres* o conceito, suas justificativas, correção e sugestões de atividades para cada grau. Para ele, os *deveres* justificam pela “duración del día escolar” (p.247) e pela sobrecarga dos programas para serem cumpridos neste tempo ficando “escaso para los ejercicios de repetición” necessários para “afianzar los conocimientos transmitidos”. Assim, dever escolar, para BASSI, significa “**obrigação**

⁹⁹ BASSI. Deberes Escolares. In..Principios de Metodologia General. Buenos Aires: Claridade, 1939. Cap. 46:247-251

¹⁰⁰ MIGAL, Artur Carbonell. Deveres. In.: Metodologia do Ensino Primário. 5ª ed. (Trad. Narciso Berleseda da 4ªed. em espanhol) Rio de Janeiro: Globo, 1948.p.45-49. 1ª edição no Brasil é 1931.

¹⁰¹ SEYFERT. Richard. La retención y repaso de los resultados: cuadernos de notas, manuales, temas de casa, repaso. In.: Prácticas Escolares. 4ª ed. Buenos Aires: Labor, [193(?)]p.101-105.

imposta pelo professor, **dívida** contraída pelo aluno, que haverá de saldar por meio de trabalhos ou exercícios a efetuar em sua casa em **prazo fixo**”(BASSI, 1939:248, tradução e grifos meus). Ao que o autor completa, com: “significam, pues, la **prolongación de la tarea escolar em el seno de la familia**”(ibidem, grifo do autor). BASSI, ainda faz algumas prescrições que traduzo aqui, mostrando sua semelhança aos demais manuais:

sempre responder a um objetivo claro, a uma finalidade precisa, (...) exercitar a criança na habilidade manual ou mental que lhe carece, (...) aplicar o conhecimento transmitido, ordenar , sistematizar as noções ensinadas (...) desenvolver ou ampliar o conteúdo (...) fazer observar alguma coisa (...) estudar qualquer problema (...).(BASSI, 1939:249, grifos do autor).

Uma característica dos autores dos Manuais dos Manuais é a sua preocupação com a educação higiênica e o corpo, BASSI não é diferente. Ele faz uma alerta para que deve-se “exercitá-los sem extraordinários esforços ou fadiga” (p.249) e de tal modo “que as dificuldades que tenham , venham a serem vencidas pelas próprias crianças, sem a ajuda dos estranhos, (...) ou dos membros da família”(ibidem:249).

BASSI também justifica e prescreve regras para a correção das tarefas, tal correção “constitui **um proveitoso complemento da tarefa escolar**” (p.257, grifos do autor, trad. minha). Tal como prescreve atualmente a Nova Escola 122, BASSI também prescreve ao professor uma verificação pontual:

“recolha, revise, (...) verifique individualmente, (..) ou coletivamente se não for possível, por escrito, com tinta vermelha, porque do contrário o oral será preferido”(p.258).

O autor continua prescrevendo diferentes tipos de correções para diferentes tipos de trabalhos em uma das partes ele fez prescrever, algo muito comum na minha escolaridade que não vi em outros autores:

“Em qualquer trabalho revisado tem que deixar uma marca ou sinal visível. Se vai apreciar o mérito, esse pode ser traduzido em anotações como as seguintes: **Ruim, Deficiente, Regular, Bom e Muito Bom**, pondo somente as iniciais das palavras”(ibidem: 258, grifo do autor, trad. minha).

Outro Manual dos Manuais é o de MIGAL (1948), ele também justifica que “os deveres **dilatam o labor** da escola” (p.45, grifo meu) e propõe para se evitar os problemas, que não devam ser extensos ou difíceis exigindo um grande esforço”(p.46) bem

como deve-se ter “grande variedade dos exercícios” como: operações e cálculos, exercícios de linguagem, cópia, caligrafia, composição, geometria, desenhos, resumos ou investigações (p.46-7), e “Não justificando a repetição monótona de deveres”(p.47). Como os demais autores dos manuais, MIGAL (1948) também prescreve os cuidados na correção dos *deveres* e o lugar na distribuição do tempo de aula para que esta ocorra.

SEYFERT (193[?]) é dentre os três o único a pontuar que “os trabalhos de casa são **muito discutidos**” porém, completa “unicamente devem combater-se o excesso e os desacertos, pois moderadamente exigidos, **são muito necessários**” (p.103, grifos meus). As qualidades dos trabalhos de casa que pontua são:

Dedica-se o **tempo livre** da escola a algo mais que o descanso, o jogo e o trabalho corporal, **organiza** a ocupação intelectual moderada e motivo de gozo. (Justificando que) ...dos trabalhos para casa depende o **progresso do ensino**, a **consolidação** e a profundidade do aprendido (...), cooperado com a sua **cultura**, (...) e até certo ponto com sua **autonomia**(193[?]: 103-4, grifos meus).

Finalmente, SEYFERT acrescenta as prescrições sobre a correção anunciando, entre outras, “a correção regular dos temas de casa é o mínimo que deve exigir-se”(SEYFERT, 193[?]:104, trad. minha)

Ao ler os Manuais citados pelos manuais de NÉRICE, PENTAGNA, MATTOS, SANTOS e FONTOURA, era impossível descartar a sensação de que eles eram Grandes copiadores. Copiavam as prescrições, as justificativas, mudam de referencial teórico mas continuavam copiando, elaborando quase uma ficção pedagógica.

Propunham uma ruptura com o velho, o tradicional, prescrevendo uma escola moderna, renovada, etc. Mas, ao consultar o que eles propunha romper, ficou a dúvida, fizeram a ruptura? Mesmo no papel, na ideologia? Vejamos agora ao que eles Manuais dos manuais (a maioria escolanovista) e os manuais de NÉRICE, PENTAGNA, MATTOS, SANTOS e FONTOURA, diziam romper: as regras da escola jesuítica tradicional brasileira.

A lição de casa e a aula no Ratio Studiorum

No Ratio¹⁰² já existia uma cronometragem da aula e indícios de que havia algum trabalho para ser feito em casa, ou depois da aula.

2.Divisão do tempo- (...) Primeira hora da manhã: recitação de cor aos decuriões (...) correção pelo professor dos exercícios escritos recolhidos pelos decuriões enquanto os alunos se ocupam de outros trabalhos (...) Segunda hora (...) explicação de uma nova (...) ditado do tema. (...) última meia hora: (...) Primeira hora da tarde, (...) ou **recitação enquanto o professor revê as notas dos decuriões e corrige os trabalhos escritos passados pela manhã ou que ainda sobraram dos trazidos de casa;** (...). Segunda hora (...) (..) a outra meia hora (...). Na última hora (...) (Ratio, III, Ld,2, Regra do professor da Classe Média de Gramática, grifos meu.)

Como pode ser visto acima o dia “escolar” jesuíta compunha de duas horas e meia pela manhã e duas horas e meia pela tarde. Para cada hora existia uma prescrição do que deveria ser feito pelo professor. Acima observamos uma explicitação ao professor de Gramática que corrija os exercícios e que os alunos recitem o tema estudado/decorado aos colegas decuriões. O que este indício sugere?

Nas regras comuns a todos os professores das faculdades superiores, presentes no Ratio Studiorum, encontra-se uma prescrição minuciosa de “princípios” de uma aula, quase um “ritual” da aula:

1. Oração antes da aula. – Para que lhes conserve isto na memória, antes de começar a aula reze uma breve oração apropriada, que professor e alunos deverão ouvir de cabeça descoberta, ou, pelo menos, faça ele, de cabeça descoberta, **o sinal da cruz e comece.**
3. alimentar a piedade dos alunos. (...) 4. Obediência ao prefeito. - modéstia no refutar (...) 6. Evite-se a novidade de opiniões. (...) 7. Brevidade na refutação e na demonstração (...) 8. Brevidade e fidelidade nas citações. (...) 9. Ditado (...) 10. Remeter os alunos aos livros (...) 11. Repetições na aula. – Terminada a lição, fique na aula ou perto da aula, ao menos durante um quarto de hora, para que os alunos possam interrogá-lo, para que ele possa às vezes **perguntá-los sobre a lição e ainda para repeti-la.**(Ratio II,D,3 a 11. Grifos do original, negritos meus)

¹⁰²FRANCA, Leonel. O Método Pedagógico dos Jesuítas; O “Ratio Studiorum” : Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Agir. 1952. O modo, como as regras são referenciadas encontra-se no anexo 4.

Lição aqui parece poder ser interpretada com dois sentidos. Lição como sendo aquilo que ocorreu em aula, o assunto da aula, a matéria da aula, e ou aquilo que é para fazer no tempo de estudo privado em casa.

A repetição como princípio educativo, é uma das marcas. Ocorre dentro da aula, mas também fora desta, como continua as regras, são possíveis precursoras das Lições de Casa :

12. Repetições em casa- Todos os dias, exceto os sábados, os dias feriados e os festivos, **designe uma hora de repetição aos nossos escolásticos para que assim se exercitem as inteligências e melhor se esclareçam as dificuldades ocorrentes**. Assim um ou dois sejam avisados com antecedência para repetir a lição de memória, mas só por um quarto de hora; em seguida um ou dois formulem objeções e outros tantos respondam; se ainda sobrar tempo, proponham-se dúvidas. E para que sobre, procure o professor conservar rigorosamente a argumentação em forma [silogística]; e quando nada mais de novo se aduz, corte a argumentação. (Ratio II,D,12; grifos e colchete do original, negritos meus).

No Ratio, As repetições continuam em vários outros momentos:

13. Repetições gerais; 14. Disputas semanais; 15 Disputas mensais. 17. A disputa reservada aos mais distintos. Nas disputas públicas **só deverão tomar parte os alunos mais distintos; os outros exercitem-se em particular** até que estejam de tal modo preparados que possam comparecer em público sem desdouro.(II,D, 13 a 15 e17)

A emulação, ou competição, era uma pedagogia extremamente valorizada, e compunha uma base modo de ensinar jesuíta.

20. Progresso dos estudantes. Com o auxílio da graça divina seja diligente e assíduo no cumprimento de todos os seus deveres, zeloso do adiantamento dos alunos **tanto nas lições como nos outros exercícios escolares**; não se mostre mais familiar com um aluno do que outros; não despreze a ninguém; vele igualmente pelos estudos dos pobres e dos ricos; procure em particular o progresso de cada um dos estudantes. (II,D, 20)

Das regras particulares dos professores de cada matéria destaco:

19- Repetições e lições em casa. Além das **repetições feitas em casa uma vez por semana**, haja também de quando em quando lições no refeitório em conformidade com as prescrições do Reitor. (II,Ea,19 grifo meu).

Além destas regras de sobre de caráter quase religioso, o Ratio traz outras mais direcionadas à aula e à preleção. As regras para a preleção são as regras para a exposição de uma lição ou assunto durante a aula, veja:

27. Preleção Só autores antigos. (...) Não falar sem ordem nem sem preparação mas exponha o que escreveu refletidamente em casa: (...) 1º leia seguidamente todo o texto, (...) 2º exponha o argumento (...) 3º leia cada período e explique em latim.(...) Caso explique em vernáculo mantenha a ordem das palavras (...) 4º faça observações adaptadas a cada classe. (...) Se julgar que algumas devem ser apontadas poderá ditá-las. (...) (III, J, 27)

Procurei sintetizar fazendo um sumário deste item, já que sobre a preleção há uma longa explicação, de uma página, o que é raro, pois geralmente não se explica os fundamentos das regras. Também estava previsto que o professor fizesse na aula, além da preleção: os exercícios de memória, para serem recitados ou rememorados na aula no dia seguinte; recitação pelos alunos dos exercícios de memória; trabalhos escritos; correção destes trabalhos escritos; exercícios de aula; os desafios; a preparação dos exames; a elaboração das pautas:

19. Exercício de memória- Os alunos recitem nas lições aprendidas de cor aos decuriões (...) **Todos os dias o professor mande recitar alguns, quase sempre dos mais desidiosos e dos que chegaram tarde à aula.**(III, J, 19, grifo meu)

20. Trabalhos escritos- todos os dias com exceção do sábado (III, J, 20).

Os trabalhos escritos, a escrita na sala de aula, passam a ser a marca da educação jesuíta, em oposição à educação oral e de leitura muito presente nos fins da idade média. Diria que os “trabalhos escritos” compõem uma generosa parte do total das regras jesuítas.

21. Correção dos trabalhos escritos. De regra, os trabalhos escritos deverão corrigir-se em particular e em voz baixa, com cada aluno, de modo que aos outros se deixem, no intervalo, tempo para exercitarem-se em escrever. **É bom contudo, no princípio e no fim da aula, ler e comentar publicamente alguns espécies ora dos melhores, ora dos piores.**

23. Corrigir o maior número- Todos os dias deveria o professor **corrigir os trabalhos escritos de cada um** ... distribua alguns trabalhos para serem corrigidos pelos rivais ... outros, corrija-o o próprio professor, de tarde, enquanto se recita a lição de cor, outros ainda em casa, se quiser. (III, J, 22 e23).

24. Exercícios na aula – Enquanto corrige os trabalhos escritos, prescreva ora um ora outro exercício, de acordo com o nível da aula. **Pois nada arrefece tanto o fervor dos alunos como o fastio.**

25. Repetição. Do mesmo modo **faça-se a repetição da lição do dia e da véspera**, ou toda por um aluno. Ou melhor em partes por vários, afim de que se exercitem todos... (III, J, 25, grifos meus).

Já a regra abaixo, sugere, que o professor designe uma atividade de composição para além da aula. Pois, faz referência ao tempo maior destinado a trabalhos maiores.

30. **O tema de composição não deve ser ditado de improviso** (...) algum **trabalho extraordinário maior que o costume** deverá ser prescrito quando ocorrem vários dias festivos ou se aproximarem as férias maiores ou menores. (III,J, 21 a 30, grifos meus)

É interessante ver como o manual Didática Geral de Romanda GONÇALVES PENTAGNA¹⁰³ retoma esta norma do não improvisado para a preparação da aula e preparação das *tarefas de casa*, estas deveriam ser feitas pelo professor, fora de seu horário de aula, em casa.

Os indícios das atividades além da sala de aula aparecem no Ratio Studiorum também em outras atividades que o aluno deveria fazer para “enfrentar” as competições, desafios, e avaliações, e são explicitadas nas regras abaixo.

31. Desafio - ...poderá organizar-se por perguntas do professor e correção dos êmulos (...) A fim de alimentar a digna emulação, que é de grande **estímulo para os estudos...**

32. Exercícios extraordinários - ... que se prestarem exame público deverão **preparar-se com empenho.** (...) O professor poderá limar os trabalhos que se apresentarão em público mas nunca compô-los integralmente.

36. Decuriões.- Nomeie também o professor os decuriões **que deverão tomar as lições de cor, recolher os exercícios para o professor, marcar num caderno os erros de memória, os que não trouxeram o exercício**, ou não entregaram duas cópias e observar tudo o mais que lhes indicar o professor. (III , J, 31 a 36, grifos meus)

¹⁰³ PENTAGNA, Romanda Gonçalves. Didática Geral. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1964.
_____. Didática Geral. 11^a. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1982, V.3.

As atribuições do decurião em tomar as *lições* de cor são novamente explicitadas. Mas será que estas *lições*, exercícios extraordinários, preparação para o desafio podem ser consideradas como a *lição de casa*, assim como conhecemos? Sim e não. Eles apenas indicam que existia atividades além da aula e em continuidade a elas. Conforme vimos acima os exercícios de memória podem ser feitos fora da aula, mas também durante a aula. O Estudo, em “casa” (a casa poderia ser o próprio colégio, já que muitos eram internos), para o Desafio, (uma avaliação disfarçada e o controle pela correção dos decuriões, ou mesmo a punição) parece ser bastante diferente do que chamamos *de Para Casa*, mais próximo do estudo para uma Prova. Sim, porque, é um indício de uma possível origem; não porque ao que parece as atividades prescritas nos manuais e nas revistas têm características bem diversas. Durante a preparação dos exames é prescrito aos professores que intensifique os exercícios, no entanto, pode tanto ser na aula como fora dela, o texto não designa o onde. Abaixo anexe, também, duas regras que indicam uma idéia da avaliação:

37. Preparação do exame. – Um mês, mais ou menos, antes do exame, para assegurar promoção geral, em todas as classes, com exceção talvez da Retórica e nos pontos mais importantes, **sejam os alunos submetidos a intensos exercícios**.

38. Pauta dos alunos (...) Nesta pauta **classifique** os alunos em categorias, a saber, ótimos, bons, medíocres, duvidosos, insuficientes (para repetir de ano) etc.

40. Método de castigar...dissimule...nenhum castigo físico...abstenha-se de qualquer injúria. ... **por vezes é útil em lugar do castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia**.. (III, J,37 a 40 grifos meu)

Parece relevante observar esta relação das atividades *além da aula* com a avaliação. Nessa parte do Ratio, as regras comuns aos professores das classes inferiores, aparecem em seqüências as regras que tratam dos exames, da avaliação classificatória e da punição, isto é a dissimulação do castigo através do acréscimo de exercícios ou trabalhos. Não podemos separar a avaliação dos processos escolares, a avaliação permeia os e mais do que isso é uma categoria para compreendê-los. Mas no que diz respeito as Lições de Casa, no Ratio já indica, o quanto esta atividade pode ser entendida como uma forma de avaliação, uma prova diária, um exame cotidiano e informal, um controle; e o quanto isto “pesa” na avaliação final classificatória.

Sobre o método de castigar dissimulado nos trabalhos de casa é interessante notar a visibilidade disto. No Ratio é explícito que as *lições* servem além da repetição, da memorização, como o castigo. (Lembremos que os jesuítas não eram adeptos dos castigos corporais). Uma relação das *lições de casa* com o castigo e a punição continuam ainda 400 anos depois da publicação do Ratio, presentes.

Porém, agora de forma inversa. Aos professores, prescrevem que as *tarefas* não devem ser um castigo, mas um prazer, e até mostram a “necessidade” de desvincular a idéia de castigo do *para casa*, (porém mantém a de competição e avaliação) para que este traga melhores resultados.

No mesmo sentido, também COOPER (1989b),¹⁰⁴ na sua síntese de recomendações aos professores sobre homework, afirma “Trabalhos de Casa, nunca deverá ser dado como uma punição. Pois implícito em tal está a função de comunicar que o trabalho escolar é maçante e aversivo”. (1989b:90)

“Labirintando” a respeito da Lição para casa...

Neste capítulo pode ser visto que é dito, proposto, prescrito aos professores nos manuais que a *lição de casa* tem como uma contribuição acadêmica. Foram destacadas as passagens em que *tarefas*, *deveres*, *lições* e *para casa* têm vantagens acadêmicas, ou para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. A lição da aula é continuada na *lição de casa*. Em todos os momentos a *lição de casa* é tratada como uma atividade que apenas têm vantagens. As desvantagens que eventuais *lições* possam ter para o desenvolvimento acadêmicas, não são listadas. Pelo contrário, elas se transformam em mais prescrições, “façam assim para não sair errado”. Na leitura desses textos fica implícito que se desvantagens possam vir a existir é por culpa do professor, que não tomou os devidos cuidados, com o planejamento, a correção, etc.

A *lição* como continuidade da aula traz uma evidência de que os autores dos Manuais pressupunham que poderia haver uma continuidade e não uma ruptura entre a Escola e a Casa. que na casa poderia continuar o trabalho da escola. O que isso pode mostrar? É uma espécie de ideário de um grupo social que pensa a escola? Para quem a “casa” é continuidade da “escola”? Para as classes populares? A suposta neutralidade dos

¹⁰⁴ COOPER, Harris. Homework. 1989:90

Manuais supõe que em todas as casas e para todos os alunos a lição seria uma continuidade da Aula da Escola. Posto deste modo, o que isso revela? Por traz da suposta neutralidade didática que visão de classe poderia ser passada ao professor? Volto a perguntar: Para quais alunos a lição poderia continuar em casa? A qual seguimento da sociedade esses manuais estão se dirigindo? Qual a função da escola para eles?

A Revista Nova Escola 122, ao fazer as mesmas prescrições o que mostra? Ela ainda traz uma pequena quantidade de justificativas comparada com os manuais e uma grande quantidade de prescrições. A NE 122 faz dois tipos de prescrições, uma direta, usando o verbo no imperativo – faça, reserve, distribua, explique – e uma prescrição indireta, menos dura, através do narrar da experiência bem sucedida – Fulana começa por – ou através dos depoimentos dos entrevistados, sejam eles especialistas de uma determinada área, sejam professores narrando suas experiências,

Essa segunda forma de prescrever, em que nomeia as professoras exemplos, torna-se de certa forma, muito mais prescritiva do que a prescrição dura e imperativa simples “O professor deve” que caracteriza a prescrição no Manual didático. Pois se do manual poderia pairar a dúvida “no manual é uma coisa na prática é outra”, já o relato tem uma força maior “ele narra uma prática” que muitas vezes passa como “a prática real de Fulana é ideal e possível a todos/as leitores/as-professores/as-alunos/as”.

Pode-se dizer que a Revista Nova Escola, aprende com os Manuais. Alguns desses diziam ao professor para que, de acordo com a lei do exercício, fizesse demonstrações, desse o modelo, o exemplo para o aluno prestar atenção, seguir e exercitar. A Revista Nova Escola tomando a professora como aluna utiliza este mesmo princípio, ela “dá um modelo” a Professora Fulana de Tal, da X série, na Escola Y, da cidade Z, que faz assim e dá certo. Assim temos o que a prescrição dura e a prescrição indireta na qual a mensagem subliminar é: siga o modelo.

No “labirintar” dos textos e leituras, a visão de Jorge LARROSA (1998)¹⁰⁵, sobre a lição mostrou-se com otimismo a relação do aprender e ensinar com a lição e os *deveres*. Assim, destaquei estes “pedaços” do texto onde Larossa caracteriza uma lição como

“um ato de ler em público que está explicitamente implicado ou envolvido num ensinar e num aprender: ler não é um dever no

¹⁰⁵ LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana; danças, piroetas, e mascaradas*. (Trad. Alfredo Veiga Neto). Porto Alegre: Contrabando.1998. 258p.

sentido de obrigação, mas no sentido de uma dívida ou de uma tarefa. (...) Uma dívida é a responsabilidade que temos para com aquilo que nos foi dado ou enviado. Uma tarefa é algo que nos põe em movimento. (...)”(1998:1775)

Segundo Larrosa no ler a lição, não se buscam respostas. O que se busca é a pergunta à qual os textos respondem. Por isso, “a única resposta que se busca na leitura é a responsabilidade pela pergunta” (ibidem).

Acima observamos que a *lição de casa*, pode ser concebida como continuidade da aula, isto é, uma estratégia de instrução (revisão, aplicação, repetição, fixação, preparação, avaliação.) No capítulo seguinte, transcrevo as prescrições e justificativas para as professoras sobre os *deveres de casa*, que relacionam este não apenas com a continuidade da aula, com uma instrução, mas com outras aprendizagens do sujeito: responsabilidade, uso pontual e econômico do tempo e a “panacéia” de um aluno de “sucesso” e uma escola de qualidade. A continuidade da aula leva a um outro aspecto o Tempo. Assim o próximo capítulo organiza as prescrições das *tarefas* que relaciona com o tempo, e paralelo a ele, a produção, o dever e o trabalho.

CAPÍTULO VI
AS PRESCRIÇÕES SOBRE AS TAREFAS DE CASA COMO TRABALHO
ESCOLAR, DEVERES E USO DO TEMPO

No percorrer do “labirintar” dos textos e das prescrições às professoras sobre o dever de casa fui percebendo uma outra recorrência além da continuidade da aula: a recorrência ao tempo. Não qualquer tempo, mas prescrições e recomendações sobre o uso do tempo. Tanto a distribuição do tempo dentro da escola, (cronometria) como a uma organização do tempo na escola (civildade) e fora da escola.

No cotidiano da escola não se trata apenas de alfabetizar, mas de alfabetizar em determinado tempo/época (por volta dos 6 ou 7 anos) em um determinado tempo/duração (durante uma ou duas séries). O que foi uma inclusão, ou seja, todos podem aprender tudo, desde que seja dado tempo, foi se transformando em uma exclusão, a saber, quem precisar de mais tempo (duração) ou estiver fora do tempo (época) é olhado como menos qualificado. Não se trata apenas de aprender ou de ensinar algo, mas de aprendê-lo em determinado tempo.

Essa dupla maneira de ver o tempo, os tempos, que nos parece “natural”, é um conceito construído, cultural e marcado. Talvez o mais importante para compreendermos o tempo fosse “desnaturalizar” sua concepção, assim como, também necessário “desnaturalizar” o *dever de casa*. As prescrições sobre o *dever de casa* foram constituindo-o como algo necessário, importante, tradicional, natural ao processo de aprendizagem e ensino escolar. Não se trata de produzir algo, mas de produzir algo em determinado tempo.

Ao longo da minha experiência de aluna e professora fui notando a escola como o que constitui (e também nos constitui) uma determinada forma de agir no organizar o tempo. O “fracasso” escolar pode ser melhor constituído e compreendido na relação com o tempo. Quantas vezes eu, professora, disse, ao final do ano letivo, diante um aluno que poderia reprovar: “*Ah! Se tivesse mais tempo!*”. De certa forma, explicita aí, a noção de estar “atrasado” em relação a um determinado ponto padrão, estar “defasado” na equação série/idade, não estar alfabetizado em determinada idade. Assim a avaliação do “fracasso” e do “sucesso”¹⁰⁶, pode ser compreendida como uma avaliação determinada pela relação produção x tempo. É nesse contexto que faz sentido pensar em aceleração dentro desta forma de escolarização e de tempos.

Turmas de aceleração. Na Física Moderna, de Ensino Médio, aprendi que aceleração era distância vezes tempo ao quadrado. Quando se fala em turma de aceleração se trata de uma determinada relação com a produção/distância e o tempo. Turmas de aceleração não se caracteriza apenas por desqualificar o “atraso”, mas desejar imprimir uma velocidade, um ritmo. Trata-se também de “não perder tempo”, “recuperar o tempo perdido”, “ganhar tempo”, “não apenas passar o tempo, mas gastá-lo de determinada forma”. E não apenas gastá-lo, passá-lo, mas interiorizar uma determinada forma de viver o tempo e viver no tempo.

Neste capítulo selecionei e organizei as prescrições dos autores dos Manuais da Revista Nova Escola 122, e do Ratio Studiorum que evidenciam através da prescrição sobre as *tarefas, deveres, lições, para casa* uma determinada forma de gerenciar o uso do tempo, entre o tempo de trabalho e o trabalho do tempo.

Na relação tarefa/trabalho/tempo/produção emergem algumas recorrências expressas e palavras-chaves e marcadas: o trabalho dirigido, a responsabilidade, o dever, a autonomia, a disciplina, a ordem, o rendimento, o esforço e uma moral.

Neste capítulo analiso que as justificativas para os *deveres* e a sua extensão para além do espaço/tempo escolar, também, apoiam-se no uso do tempo.

¹⁰⁶ Cabe ressaltar que fracasso e sucesso escolares é um produto histórico de determinadas configurações escolares e econômica. O sentido e as consequências variam em função das exigências escolares de um fruto social, da situação do mercado de trabalho, etc. Ser aprovado para a 2ª série nos finais dos anos 90 para um filho de operário não tem o mesmo sentido que nos anos 60. Assim como o que pode ser um resultado brilhante para uma família pode ser o mínimo esperado, ou uma decepção para uma família burguesa. Assim fracasso e sucesso estarão entre aspas como sugere LAHIRE, 1997.

Tempo e dever: tempo dos deveres

“dever de casa porque o tempo da escola é pouco, o tempo da sala é curto, não é suficiente para trabalhar” professora
“é tempo de um trabalho sério” professora

Na carta ao leitor da Revista Nova Escola nº122, traz como uma das justificativas para a matéria “Lição de casa funciona?” o seguinte: “Convencidos de que a educação não se limita às quatro horas em que permanecem na escola...” (NE122, 1999, p.3)¹⁰⁷. A revista marca no discurso uma identificação da educação com a escolarização, associando a escolarização à educação legítima, e explicitando que a postura segundo a qual a escolarização não se limita à escola ou ao tempo na escola. O discurso da extensão da escolarização, conforme vimos no capítulo anterior, é uma das justificativas para os *deveres*.

E. THOMPSON (1991)¹⁰⁸, argumenta que a expressão *tempo é dinheiro*, cunhada pela burguesia ascendente, não é de imediato compreendida e vivida pelos trabalhadores. Esse conceito exige que os trabalhadores sejam ensinados e aprendam uma nova forma de viver, viver sobre um tempo medido, marcado, cronometrado. Essa lenta “aprendizagem” é marcada por um “ensino” persistente e disciplinador contraposto por inúmeras resistências. Thompson argumenta que os aumentos de salários e os desejos de consumir tornaram-se “as recompensas palpáveis do consumo produtivo de tempo e a evidência de novas idéias proféticas em relação ao futuro”. Entretanto, a modificação do uso do tempo do trabalhador não fora rápida nem homogênea.(1991: 78).

Várias instituições como a Igreja e a Escola se encarregaram da formação desse trabalhador com outro uso do tempo mais apropriado ao capitalismo. Luciano FARIA FILHO argumenta como o ideário da Escola no Brasil, no início deste século, estava ligado a produção de uma representação de uma instituição separada do lugar da casa e da rua “que se apropriou e reconstruiu uma temporalidade própria”, organizando e buscando “transmitir conhecimentos, sensibilidades, valores específicos” implicando “na construção e imposição de uma nova cultura escolar” e transformando a *criança* em *aluno*.(1997:12).

¹⁰⁷ O termo “convencidos” é dirigido ambigualmente tanto aos professores quanto aos alunos.

¹⁰⁸ THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre; Artes Médicas, 1991, p.44-93.

FARIA FILHO, observa que a apesar das afirmações de que o “tempo escolar, como construção social, deveria levar em conta as condições físicas e fisiológicas dos sujeitos que a ela iam adentrar” nota-se que “o tempo escolar se impôs” significando para as crianças, transformando-as em alunos e alunas, uma segunda natureza, à qual muitas delas jamais incorporaram como natural. (1997, p.10)

Para o autor essa produção no interior (e através) da prática e do pensamento pedagógicos *do/a aluno/a* enquanto sujeito escolar, está conjugada com produção da escola como lugar “próprio”, no interior de nossas formações sociais. Apesar de aluno ser hoje um termo de uso corrente, Luciano FARIA FILHO mostra como a sua história é recente e a sua utilização denotam “a sua íntima vinculação com o movimento de afirmação da escolarização de setores cada vez maiores das camadas populares” e “maior intenção e esforço das elites escolarizadas em destituir de sentido e valor as culturas populares”(9-10) Afirmando que a idéia de *aluno/a* “é contemporânea da produção e da legitimação social de um tempo linear, a-histórico, e sujeito aos ritmos impessoais da produção fabril e da racionalidade capitalista” (1997:13)

Entendendo que há uma relação na produção de determinado aluno, no conjunto de prescrições aos professores e a formação de um trabalhador compreendo como importante a afirmação de E. Thompson, que no contexto da moral puritana em exaltar o trabalho e criticar a preguiça, poderia não haver algo de novo mas “uma nova insistência, uma maior ênfase, como se os moralistas que tinham feito sua nova disciplina a quisessem impor ao povo trabalhador”. Assim, Thompson cita parte do sermão de Baxter “A Christian Directory”:

Lembrem-se o quão lucrativo é a **poupança do tempo**... no comércio ou em qualquer outra atividade; na perseguição de qualquer objetivo útil, costumamos dizer que o homem que enriqueceu, chegou a essa situação por ter feito **bom uso do tempo**. (apud. THOMPSON, 1961:73, grifos meus).

Considerando os autores acima, selecionei, algumas das prescrições sobre as *tarefas de casa* e os *deveres de casa*, que explicitamente, ou implicitamente, propõe aos professores (nos manuais) e às professoras (na Revista Nova Escola) determinada forma de viver o tempo.

Imídeo NÉRICE (1968)¹⁰⁹ no item sobre objetivos da educação, coloca como um desses objetivos o “Aproveitamento das horas de lazer”. Aqui podemos observar um dos princípios no qual o autor fundamenta suas prescrições didáticas. Apesar de longa, deixarei a citação na íntegra:

É fácil perceber que as horas de lazer tendem a aumentar... Não obstante, estas horas de folga, em pessoas sem formação adequada, são portas abertas para vícios e desvios de toda sorte, como jogo, a bebida, a mundanidade, a maledicência, a preguiça mental, física, etc. Enfim, podem estas horas transformar-se em motivo de ócio, passando a ser altamente prejudiciais aos invés de úteis.

É necessário, portanto, desenvolver no educando uma preocupação que o liberte destes males... desenvolvendo... um ou mais preferências que serão utilizadas à margem da profissão exercida: música, o teatro, a literatura, trabalhos manuais, atividades filantrópicas, esportes, estudos científicos ou humanistas, folclore, cultura da terra. Excelente **orientação ocupacional** para as horas de lazer é desenvolver o amor a terra, consubstanciado em pequenas atividades de jardinagem (...) Ensinar a costurar, a bordar, a encadernar e tantas outras (...) Preparando que amanhã tenha o que fazer para as horas de folga (...) estará **salvando muitos lares da desgraça**, pois não há corrosão pior do que *não ter ou não saber* o que fazer. (1968:32/33)(itálico do autor, negritos meus).

Nérice não faz aqui referência direta às *tarefas/deveres/lições/para casa*, ele deixa para o capítulo das fixações, mas achei relevante destacar pelo conteúdo moral no qual demonstra como os trabalhadores deveriam ser ensinados a usarem o seu tempo. E os riscos desse mal uso do tempo. É interessante notar como a fala de Nérice apresenta um tom religioso: a mundanidade versus a salvação. O bem e o mal. O risco de não estar utilizando o tempo de modo produtivo, o tempo livre como algo perigoso.

Esse item, “Aproveitamento das Horas de Lazer” aparece na primeira edição do livro, 1960, em um capítulo sobre objetivos da escola secundária, do ensino secundário. Na edição de 1968 este item deixa de ser apenas do ensino secundário e passa a ser objetivos da educação em geral. Além de descer para todos os níveis do ensino, passa a ser não apenas do ensino mas da educação. Aqui penso a relação do sermão de Baxter, acima

¹⁰⁹ A edição utilizada aqui é a sexta de 1968, porém a oitava edição de 1969 a paginação quase não tem diferença. A 1ª edição é de 1960. A 10ª de 1971 edição inclui no capítulo 1 dentro dos objetivos da educação um item: Educação como Expansão e **Autolimitação**.

citado, com as *tarefas de casa* como se estas possibilitassem ao aluno um uso útil do tempo enquanto ainda são crianças, mesmo que ela não esteja no espaço da escola.

Discutindo as relações entre o lazer e a família Joffre DUMAZEDIER (1973)¹¹⁰ apresenta-nos o trabalho realizado na cidade de Annecy, França. Ele observa que “o lazer em família não se limita ao divertimento” que o lar moderno reserva uma parte crescente de seu tempo livre para ouvir informações vindas do exterior, por intermédio das telecomunicações. “Não só tende a tornar-se uma pequena agência de informações sobre o mundo como, também, um local de mútua formação”. Pois, “a valorização da posição da criança na família moderna faz com que os pais participem mais de certos tipos de jogos.”(1973, p.128)

Joffre DUMAZEDIER destaca que: “Os pais que declararam participar por prazer dos brinquedos de seus filhos eram catorze vezes mais numerosos do que aqueles que consideravam essa participação um dever educativo. Encontramos quase a mesma proporção na participação dos pais nos estudos que os filhos fazem em casa.” Ele apresenta o trabalho de CHAMBERY¹¹¹, uma enquete realizada sobre dois mil pais de um liceu da cidade demonstrou que os pais passam em média uma hora e trinta minutos ajudando à noite seus filhos a estudarem as lições e a fazerem as tarefas escolares.

O autor acredita que “essa participação nos exercícios escolares dos filhos talvez proporcione aos pais uma oportunidade para retomar ou iniciar novos estudos.” Que “(...) o lar moderno, devido principalmente à pressão das exigências dos estudos dos filhos, poderia tornar-se dentro de certas condições um verdadeiro centro de estudos em comum”(p.129).

Essas afirmações do autor acima indicia alguns elementos, ele deixa ao longo do texto as evidências de uma relação entre a sociologia do trabalho e a sociologia do lazer. O texto é basicamente uma tentativa de compreender qual e como se faz o uso do tempo além das horas/tempo de trabalho remunerado pelos trabalhadores adultos. O que ressalto aqui é que o autor preocupasse, chegando até a destacar os *deveres de casa* dos filhos, como um elemento dos usos desse tempo. Acredito que chega a ser romântico em

¹¹⁰ Joffre Dumazedier. Lazer e Cultura Popular. São Paulo: Perspectiva, 1973. 337p. (Trad. Maria de Lourdes Santos Machado. Título original: Vers Une Cizilization du Loisir.)

¹¹¹ CHAMBERY P. “Enquête sur le travail scolaire à la maison. In.: Courier de la recherche pédagogique, Paris, junho de 1955 e Ecole Nouvelle n°29. (apud Dumazedier, 1973 p.129) (texto original não encontrado)

pensar este momento como um verdadeiro centro de estudos em comum. Mas, o que salta aos meus olhos, é a recorrência ao tempo, ao seu uso e à relação pais, deveres, tempo livre.

A respeito da finalidade dos *deveres de casa*, a Revista Nova Escola 122 justifica que: “A verdade é que a tarefa pode multiplicar o **rendimento** das suas aulas.” (NE122, 1999, p.8, grifo meu) e para “tornar as crianças capazes de assumir **responsabilidades**” (NE122,1999:p.9, grifo meu). Como também propõe e prescreve que a professora “descubra com os estudantes como cada um pode **render** mais”(NE122, 1999, p.12, grifo meu).

A relação que esta revista, aqui, estabelece com uma produção, um determinado uso do tempo para mais produção é aberta, explícita. Mas acredito que há um salto: não se trata mais, de apenas do uso útil do tempo fora da escola, mas sim, relacioná-lo, dirigir-lo, gerenciá-lo, racionalizá-lo, discipliná-lo, auto-determiná-lo para que além de útil (o que permite uma multiplicidade de valores) seja também produtivo, eficaz, traduza em rendimento, em ranking. Isso explicita uma mudança? Como os manuais tratavam?

Luiz Alves de MATTOS (1971)¹¹² ao dizer sobre o trabalho de estudar e dos *deveres de casa* adverte ao professor certos cuidados baseando-se na seguinte citação de Quintiliano: “Primeiramente, será conveniente evitar que o aluno, ainda incapaz de amar os estudos, os odeie e que o amargor, uma vez concebido, o aterrorize mesmo além dos anos verdes”. (Quintiliano, De Inst. Oratória, Líber I, cap. I, v. 20, apud. Mattos, 1971:130) Fazer uma citação nos Manuais é raro, mais raro ainda é referir-se a um autor anterior ao escolanovismo. No entanto, MATTOS ainda prescreve as tarefas de casa como tendo as finalidades: “a) motivadora do interesse (...)” (Mattos, 1971: 221) e “b) levar os alunos a **atividade intensivas e proveitosas**, induzindo-os ao estudo, à reflexão, ao **esforço**, e à **disciplina** espontânea”. (p.222, grifos meus).

MATTOS, também, alia os *deveres de casa* com as outras finalidades das atividades extraclasse, para as quais aponta como efeitos positivos aos alunos: “levando-os a conceber, planejar e realizar”, implicando em “habilidades da **auto-expressão**, **desenvolvimento da iniciativa**, senso de **responsabilidade** e espírito de **observação**.” Baseado em tais atributos dos *deveres*, o autor, justifica que “por isso a didática moderna

¹¹² Op. cit. 10 ed. Capítulo sobre Método e ciclo docente. O ciclo docente é o método em ação. As três fases: planejamento, orientação, controle.

vem considerando/o como parte integrante e obrigatória de um moderno currículo escolar”. (MATTOS,1971:323, grifos meus)

Observo que os atributos ressaltados por MATTOS (1971) como provenientes dos *deveres* e dos trabalhos extraclasse, já estão próximos às características das aprendizagens pelo movimento do Construtivismo Pedagógico e, também, às características ditas necessárias ao novo trabalhador e exigidas pelo novo mercado, e pelos programas de qualidade total, os chamados cinco “S”. Quais seriam as relações? Há algumas? Neste trabalho ousou dizer que uma das relações pode estar na aprendizagem de uma auto-determinação do uso do tempo. Mas, continuamos, aqui, a destacar as prescrições aos professores e às professoras.

NÉRICE (1971)¹¹³ sobre as características da tarefa prescreve que: “Ela deve ser adequada as possibilidades, nem difícil e nem longa demais para não afogar os alunos” e ressalta que “Os prazos (...) são a razão de ser da tarefa”. (1971:467). Em outro momento o autor refere-se de forma quase idêntica ao tema: “**Os prazos** para entrega de tarefas devem ser respeitados, caso contrário ela perderá toda razão de ser”(NÉRICE:1968;379, grifo meu).

A razão de ser são os prazos? Os prazos! Por estranha ironia e coincidência na minha vida estudantil entregar as *tarefas* fora do prazo “merecia” uma nota quantitativa menor. Os prazos, tempo. Fazer não é suficiente. É necessário que seja feito no prazo-tempo. O prazo torna-se até mais importante que a tarefa? Esse prazo pode tanto ser tomado como reprimenda e castigo, mas, também, pode ser justificado na organização do trabalho escolar como um elemento integrante do planejamento do professor ou coletivo.

O que são os prazos? Seria uma programação uma cronometria do tempo futuro? Tornaria o futuro invisível em um pouco visível? Ou a medida de algo que não existe em si? Prever atividades para um futuro? Planejá-las? Que relação teriam os *deveres*, os prazos, tempo e a aprendizagem da determinação do tempo? No entanto, tempo e prazo emerge neste trabalho, como uma categoria para compreender a organização do trabalho docente e escolar. Isso é, também, através da escolarização e dos *deveres* aprendemos o processo da *determinação do tempo* conforme argumenta Norbert ELIAS (1998).

¹¹³Imídeo Nérice. Introdução à didática Geral. 11ª edição. Fundo de Cultura. 1971. Volume 2. 646p. (a primeira edição é de março de 1960 com 383p.)

Para Norbert ELIAS (1998) o tempo faz parte dos símbolos que os homens são capazes de aprender. O tempo trata-se de um conceito de uma alta síntese, que em certa etapa da evolução da sociedade, as pessoas são obrigadas a se familiarizarem como meios de orientação. Trata-se da individualização de um fato social. (p.20)¹¹⁴. Para o autor, o tempo não é um dado objetivo como sustentava Newton, nem é uma estrutura cognitiva à priori do pensamento/espírito como afirmava Kant, mas, uma síntese de conceitos, iniciados quando os homens começaram a distinguir a ordem impessoal da natureza referente a ordem da sociedade humana. Dessa forma, o nosso atual processo de *determinação do tempo* só foi possível ser elaborado por estar apoiado em uma língua, em conhecimentos do mundo físico, e em um sistema de numeração.

Para o autor, refletir sobre o conceito do tempo é refletir sobre um dos aspectos do processo civilizador. Assim, Norbert ELIAS tenta compreender, principalmente, como diferentes culturas lidam com o tempo, ou melhor, como ocorre o processo de *determinação ativa do tempo*. Reconhecer e aprender que está se habituando a uma certa forma de “consciência do tempo altamente integrada e unitária” não é fácil. Aprender que ao dizermos “passado”, “presente” e “futuro” apesar de serem palavras diferentes, apesar de se mostrarem por configurações verbais diferentes, ou termos como: quando, antes, ontem e amanhã, constituem o mesmo conceito de tempo, aprender isso não é fácil.(p.63)

Para nós agora, parece evidente que as unidades que usamos para marcar e medir o tempo se encaixam umas nas outras - os segundos, os minutos, as horas, as estações, os anos, o aparecimento das galáxias - e que as mesmas medidas tanto podem ser aplicadas para o cozimento de um ovo, para o tráfego aéreo, para a produtividade industrial ou para o aniversário. (p.140). Conforme exemplifica ELIAS, em comunidades “antigas, primitivas” as pessoas sequer tinham certeza que elas continuavam as mesmas desde o nascimento, isso fica marcado pela possibilidade da mudança do próprio nome, e muitas vezes pelo “desconhecimento” da própria idade¹¹⁵. Ao sistema simbólico que organiza ou que relaciona duas séries de acontecimentos diferentes ocorridos em momentos diferentes num *continuum* móvel chamamos de tempo.

¹¹⁴ Apesar de partir de outra matriz teórica, foi para mim impossível, não ver as semelhanças desse argumento com a teoria de Vigotsky em Formação Social da Mente.

¹¹⁵ Um outro exemplo para tal diferença da “percepção” humana sobre a determinação ativa do tempo, podemos ver nas narrativas de “O Papalagui”, quando o chefe indígena tenta explicar ao seu povo como o homem branco vivia.

Atualmente, uma dessas séries é socialmente padronizada e serve de padrão de medida de posição ou intervalo comparando-a com outra sucessão de acontecimentos. “Estamos medindo o tempo”. “Tempo” é o elemento comum na diversidade de processos específicos. “Tempo” é ainda mais reforçado na percepção humana, e sua padronização social inscreve-se na consciência individual quanto mais complexa essa sociedade se torna. (p.84) Que horas são? Que dia é hoje? Esta atividade é para a 3ª aula de quinta feira.

Para ELIAS é possível traçar algumas etapas da progressão da medida do tempo. Pode-se partir de quando o homem começou a agricultura, e a distinguir processos naturais dos processos da sociedade: posição/movimento do sol e semear. Stonehenge, o monumento de pedra na Inglaterra, apesar de muitas dúvidas a respeito, era um santuário que integrava um dispositivo de medição do tempo. Muitas outras culturas que adoravam o sol, o utilizavam como um instrumento de determinação do tempo. (p.73)

Depois do sol, passando pelas clepsidras (relógios de água) dos quadrantes solares, e ampulhetas, passamos no correr dos séculos aos relógios das igrejas e seus sinos, aos relógios de parede. Observando que os relógios públicos que indicavam a hora, com um único ponteiro, o das horas, acabaram depois indicando minutos e até segundos, Posteriormente, em outro momento de individualizar, encarnar, “corporizar” o que era público e social, vieram os relógios de pulso individuais, “pautando o comportamento dos indivíduos a cada etapa, com maior precisão e naturalidade no tempo social institucionalizado”(p.73-4).

Norbert Elias argumenta que o uso de relógios (tempo social) para medir processos físicos (tempo físico) só teve início com Galileu. (Anteriormente afirmava-se o inverso: que foram os processos físicos que determinaram o tempo social). Para o autor, isso mostra que o tempo físico representa uma ramificação tardia e recente do tempo social.

O processo de determinação ativa do tempo iniciado com as sociedades agrícolas, pode ser compreendido na nossa sociedade judaico-cristã em cinco etapas marcadas. Primeiro o tempo Cíclico, das estações, representado na Mitologia grega pelo tempo de Urano e Gaia. Esta última se rebelando contra a eterna repetição gera o nascimento do Deus Cronos. Cronos é a representação mitológica de uma segunda forma de determinação do tempo pela humanidade: o tempo como fluxo, em um só sentido, no qual o passado não volta, porém é também a criação do passado e do futuro. A terceira forma de

determinação ativa do tempo encontramos a partir do final da Idade Média, indiciado na “criação” da palavra “moderno”, caracterizada pelo tempo concebido como uma matéria, algo que pode ser medido, partido, dividido e todas as suas relações com a produção no capitalismo. Uma outra forma da determinação ativa do tempo veio com as teorias de Einstein e as questões sobre a simultaneidade dos acontecimentos muito distantes. A outra forma de determinação do tempo para Elias, é percebê-lo como uma relação, uma produção humana, e incluir o homem que pensa o tempo, como produzindo o próprio Tempo. O tempo, como um símbolo, um símbolo de terceira ordem, que precisaria do símbolo da palavra, (de primeira ordem) e do símbolo da escrita (de segunda ordem, por ser um símbolo de símbolos).

Tratando o tempo como símbolo, ELIAS (1998) aborda que como símbolo ele desempenha os papéis de um “instrumento de orientação institucionalizado no plano social” e de um “instrumento de regulação da conduta e da sensibilidade humana” estabelecendo o problema do equilíbrio entre a *autodisciplina individual* e a *restrição social* diferentes em cada formação e grupo social. (p.30)

A aprendizagem do conceito de tempo no qual vivem as sociedades industrializadas e submetidas a uma regulação do tempo muito intensa, para o autor, por envolver inúmeras sínteses, leva aproximadamente de sete a nove anos para por exemplo “aprender a dizer as horas” (p.112). Isso é, aprender a interpretar um complexo sistema simbólico dos relógios, calendários, e além disso adaptar a ele o comportamento. Nessas sociedades todas as relações humanas ficariam perturbadas se as pessoas deixassem de pautar seus comportamentos num horário coletivo.

Olhando para as prescrições dos *deveres de casa*, é que encontro em outros momentos e outras prescrições, essa relação da atividade escolar com aprendizagem de uma determinação do tempo. Pois, uma das características da atividade escolar é que ela é pautada pelo encontro, encontro entre pessoas em determinado lugar e com um horário coletivo. E nessa atual sociedade, que também é industrial, as aprendizagens do uso de um tempo padrão, determinado com alguma hegemonia é, também, a aprendizagem de um uso produtivo do tempo e não o uso do tempo como alguns povos indígenas brasileiros. Apesar

dessa determinação do tempo, não ser melhor nem pior que aquela, mas, apenas diferente e marca processos civilizatórios distintos que coexistem simultaneamente¹¹⁶.

Observe como ao dizer sobre os *deveres* os Manuais também dizem sobre a maneira de viver num tempo. NÉRICE(1971) por exemplo, continua justificando e prescrevendo que a tarefa “Cumpra não ser mera **ocupação** rotineira, mas atrair a atenção e exigir **esforço** na sua execução” (p.469-70 grifos meus). Theobaldo Miranda SANTOS (1967) também adverte que: “a tarefa não é um pretexto para manter as crianças **ocupadas**, é sim um meio de estimulá-las no sentido de que consagrem ao **trabalho** todas as suas forças” (p. 256, grifos meus).

Assim, ao “labirintar” e pensando sobre a relação dever, tempo e trabalho encontrei no texto de E. Thompson uma citação de POWELL, este em 1772, “via a escolaridade como uma formação nos ‘hábitos do trabalho’, ao atingir seis ou sete anos de idade, a criança deveria ‘estar habituada, para não dizer identificada com o trabalho e a fadiga’”. (apud: THOMPSON, 1991:71)

¹¹⁶ A relação entre tempos, educação, produção e trabalho também é discutida por LEHER, Roberto (1998). No texto denominado Educação e tempos desiguais, o autor discute que há Tempos desiguais coexistindo no mesmo presente. Veja: “As forças políticas hegemônicas tratam Tempo como uma “variável” da natureza, intocável em seu imutável curso infinito. Este Tempo é o Tempo do capitalismo, no qual as forças produtivas se renovam no seio de relações de produção concebidas para serem inalteráveis.”(...). A materialidade do Tempo é pensada por Marx de forma original e radicalmente distinta da evolucionista. Não cabe em sua teoria a idéia de um *continuum* e de um fim determinado para o qual a história irá inexoravelmente confluír.(...). "A idéia de multiplicidade de vias é indissociável da hipótese mais abstrata segundo a qual existem na história de diferentes formações sociais uma multiplicidade de "tempos" contemporâneos uns dos outros, dos quais alguns se apresentam como uma progressão contínua, enquanto outros operam o curto-circuito do mais antigo e do mais recente. (...) O Banco Mundial (1980) assinala que a Educação é instrumento privilegiado para inserir os países no fluxo hegemônico do Tempo, mas aponta a inviabilidade dos países *em desenvolvimento* de se inserirem no Tempo caracterizado pelas tecnologias do século XX. À primeira vista as proposições parecem ser antinômicas mas, na realidade, não são. A ação do Banco é concebida como instrumento modernizador e de superação de arcaísmos existentes na Educação dos países *em desenvolvimento*, tendo em vista a *promoção* do desenvolvimento dos mesmos. Isto não quer dizer, de forma alguma, que o Banco tem como objetivo criar condições para que os países *em desenvolvimento* confluam para o Tempo que caracteriza os países fortemente industrializados; ao contrário, a sua argumentação pressupõe países sob Tempos lentos.(...) De fato, a Educação é tida como instrumento para que os *pobres* se *ajustem* às *mudanças sociais* próprias do capitalismo (...) conformando-as ao fluxo hegemônico do Tempo (...).”

O Estudo de LEHER propõe que na sociedade brasileira coexistem Tempos desiguais, porém hegemonzados pelo modo de produção capitalista. No qual “O "paradigma" neoliberal pretende apoderar-se de toda prospecção futuroológica, almejando impedir a construção de utopias que rompam com o *continuum* do Tempo hegemônico. É preciso, pois, refutar a própria idéia de *continuum*, construindo, no projeto da educação politécnica, os germes da ruptura do fluxo do Tempo hegemônico, impedindo a eternização do Tempo lento como o único possível para as classes trabalhadoras e o *adestramento* do trabalhador e o "ensino primário" como as suas únicas alternativas possíveis, como quer o Banco Mundial”.

Já Mariano F. ENGUITA (1989) trabalhando com os argumentos de Rachel Sharp, constata que esta autora aborda as “ideologias práticas” distinguindo-as de ideologias teóricas. Por ideologia prática ela quer designar: “Um modo socialmente definido de pensar e agir, uma série de convenções e suposições que tornam possível a significação”(SHARP, apud. ENGUITA, 1989:149).

ENGUITA, também analisa o trabalho de Bowles e Gintis(1976), do qual destaca as hipóteses sobre a socialização diferencial na escola. De acordo com Bowles e Gintis, encontramos que “os traços recompensados nos níveis inferiores da educação e do trabalho são os que correspondem a atitudes de submissão (trabalhar constantemente de acordo com normas impostas)” e nos níveis intermediários “os que constituem uma atitude de seriedade ou confiabilidade (ser capaz de trabalhar sem uma supervisão constante, mas com os objetivos fixados pela autoridade)” e nos níveis superiores “a iniciativa e a autonomia (controlar os fins e o processo do próprio trabalho, mas tendo interiorizado os fins da organização)”. (Apud: ENGUITA, 1989: 153).

Observei que as prescrições abaixo, apesar de serem de décadas diferentes e em fontes distintas, trazem algo em comum tanto com a prescrição de Powell, quanto exemplifica as análises de Sharp e, também, as de Bowles e Gintis, quanto dizem sobre os *deveres de casa*:

exercícios e tarefas devem ser, no entanto, freqüentes, para desenvolverem o hábito de esforço e autoconfiança pela realização do trabalho longe do professor [e da vigilância do patrão?] (NÉRICE, 1985:157)¹¹⁷

Alunos independentes (NE 122, 1999, p.12)

As condições de êxito na tarefa está em motivar e levar o aluno a compreender os objetivos da mesma.(NÉRICE, Ibidem)

Tarefa eficaz é aquela que tem uma intenção clara, tanto para o professor que a pede, quanto para o aluno que a executa (NE122, 1999: 10)

“Quem não raciocina em casa, sozinho, fica prejudicado e não pode contribuir com o grupo”(Profª. Fund. NE 122, 1999, p.13)

“a tarefa é uma ótima oportunidade para a criança refletir e produzir sozinha” (Profª. Fund. NE122, 1999, p.9)

(...) mais importante que o tempo gasto na lição é o tipo de atividade solicitada pelo professor (NE 122, 1999, p.9)

¹¹⁷ Didática Geral Dinâmica. 9ª ed. 3ª tiragem. São Paulo. Atlas: 1985. (A 1ª tiragem da 9ªed. 1983). Sessão: Desenvolvimento da Aula, os cinco minutos finais.

Não deixe para determinar o que será feito em casa nos últimos minutos quando os alunos já estão alvoroçados.(NE 122, 1999:10)

Apesar do trabalho de Bowles e Gintis ser criticado por Enguita pela associação linear entre traços de personalidade, rendimento escolar e rendimento no trabalho e pelas sobreestimas da eficácia na escola, no entanto, chamou atenção as atitudes com as quais Bowles e Gintis descrevem o trabalho escolar. Parecia a mim o explicitar do “lugar” e do “papel” da formação de atitudes e hábitos anunciados como desejáveis pelos Manuais para as *tarefas* ou *deveres de casa*, dentre eles: 1) Trabalhar constantemente de acordo com normas impostas, 2) ser capaz de trabalhar sem supervisão constante, 3) iniciativa, autonomia e controle dos fins e o processo do próprio trabalho.(apud Enguita, 1989:153)

Será possível fazer a seguinte correlação: na primeira a fase, a não distração, a TV desligada; na segunda sem a supervisão da professora e na terceira fase a auto-organização. Em que erro estamos caindo? Isso mostraria que as relações com as *tarefas de casa* não podem ser pinçadas do contexto da escola capitalista e analisadas como uma simples técnica de ensino? Como um simples procedimento? Ou também o contrário? Mas, seria o caso de compreender que a *tarefa* existe numa escola constituída em uma sociedade desigual e hierarquizada. O que isso indicaria? Apenas perguntas. Perguntas que abrem como portas de um labirinto, “portas que teimosamente bifurcam em outras”, Portas e perguntas que necessariamente não responderei neste trabalho, mas que simplesmente abrem outras perguntas.

Organizo aqui as prescrições que relacionam os *deveres* com o trabalho. Dentre as prescrições de NÉRICE (1970)¹¹⁸ encontramos um momento em que o autor faz uma relação direta das *tarefas de casa* com outra tarefa: “Tipo a folha de tarefa existente no ensino técnico e nas indústrias” assim esse método consiste na “complementação da apresentação do professor por meio de tarefas dirigidas”(p.102).

Nesse livro o autor faz um grande louvor aos *deveres* e ao trabalho individualizado. Ele prescreve que o professor deverá ter o trabalho de preparar *tarefas* “bem planejadas”, com “indicações precisas”, para “serem feitas no período da aula ou não”(ibidem:103). Como justificativa para essa prescrição, nessa obra, Nérice argumenta que, o agora, “*método das tarefas*” pode:

¹¹⁸ NÉRICE, I. Educação e Metodologia. São Paulo: Pioneira. 1970, 276p.

aliar o trabalho do professor aos dos educandos; realizar ensino mais ativo, pela execução intensa de tarefas; exercitar na compreensão e execução de instruções; tornar o educando menos dependente do professor. (ibidem)

A justificativa nesse texto parece um pouco diferente de outros, nesse Néricice argumenta que os objetivos dos *deveres* são "ampliação da aprendizagem; fixação da aprendizagem; integração da aprendizagem; criatividade; observações, levantamento de dados, demonstração, estágios e experiência de laboratório"(ibidem:104). Argumenta também que a *tarefa* deixa de ficar "isolada à fixação, integração e complementação da aprendizagem passando a compor o próprio ensino, todo o processo" (ibidem:105) onde o aluno "vai **recuperando** suas deficiências nos estudos, aprendendo a pesquisar de maneira **ordenada e segura** (p.106 grifos meus) assim como "adquirindo bons hábitos de trabalho individual e motor, ou a iniciação à pesquisa (ibidem).

No entanto, uma relação com o tempo, com a aprendizagem do uso do tempo hegemônico, sua vinculação com a produção e a construção de um idéia de dever, nos *deveres*, também podem ser observada nestes exemplos mais recentes:

"Procuo ajudar cada um a reservar um tempo para a tarefa escolar dentro da sua rotina" (Profª. E. Infantil; Ne122, 1999:12)
"Vamos fazer a lição de casa **sem interrompê-la** como aqui na classe"(Profª. E. Infantil; NE122, 1999:12, grifo meu)
Não há dúvida de que é **improdutivo** parar a tarefa a toda hora para visitar a geladeira ou falar ao telefone. (NE122, 1999:12, grifo meu).

É impressionante como através da justificativa, prescrição de uma atividade podemos observar tamanha regulação do tempo. Uma economia política do tempo. Uma ordem moral. Como aqui se trata das *tarefas de casa* na Educação Infantil pode-se entender tais prescrições como uma prevenção ao "insucesso" escolar?

Ainda no texto de 1970, NÉRICICE a prescreve neste sentido de prevenção e recuperação.

(...) as tarefas podem ser gerais, diferenciadas ou mistas (...) é modalidade do trabalho individual. (p.105); as tarefas dirigidas destinadas a determinados educandos (...) poderá ter larga aplicação após as verificações de aprendizagem a fim de levá-los à **recuperação**, antes que os déficits de aprendizagem aumentem e precisem configurar uma reprovação.(NÉRICICE,1970:107, grifo meu)

Ao ler esta justificativa/prescrição para as *tarefas*, tive duas sensações: uma delas mostra que Nérice tinha conhecimento da reprovação e da recuperação, porém no lugar de problematizar a questão, vai logo prescrevendo uma solução individual: tarefas dirigidas diferenciadas. Uma face da ênfase de que a culpa da reprovação é do aluno e a solução é a dedicação e o esforço individual; outra sensação é que só compreendi, ou li aqui, é a possível relação entre as recentes políticas de aceleração da aprendizagem ou não reprovação com a política atual de aumento das *tarefas de casa*.

Observe a afirmação abaixo de Afro do Amaral FONTOURA,¹¹⁹ ele discute que na didática renovada¹²⁰, uma escola sem os excessos da Escola Nova :

Na idade Moderna, a partir do renascimento (...) havia até então a crença generalizada de que só com força ou violência o ensino conseguia penetrar na cabeça dos alunos. Naturalmente a falta de interesse, o tédio ou a monotonia dificultavam a aprendizagem. Havia um ditado universalmente aceito naquela época: A letra com sangue entra. A palmatória surgiu mais tarde, considerada já como um enfraquecimento da autoridade do mestre. (1968: 235). Os métodos da Escola Nova sugerem quase total falta de autoridade do professor, é necessário o bom senso. O aluno precisa se esforçar, mas não sem direção. (1968: 239)

Se antes aceitava-se que *a letra com sangue entra*, penso que é aceito agora *a letra sem esforço não entra*.

Se pensar sobre as *tarefas de casa* é também pensar sobre o tempo escolar, e pensar como o tempo é gasto, usado, passado, determinado nessa sociedade, talvez também pudéssemos pensar sobre a influência de Comênio¹²¹ para com o tempo escolar. Ele prescreveu no século XVII as bases da escola moderna, e construiu um princípio da didática: a prescrição ao professor. Tomou como modelo o relógio, e a ordem prescrevendo inclusive: “Arte de ensinar exige uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Dar à escola tal organização que corresponda a um relógio.”(COMÊNIO,1957:186)

¹¹⁹ Didática Geral 13ª Ed. Rio de Janeiro: Aurora. 1968

¹²⁰ Para um aprofundamento sobre a Escola Renovada ver Marcos Vinicius Cunha. A Escola Renovada e a desqualificação da Família. (Brasil 1944-1960). 19ª Anped, 1996. Caxambu-MG (mimeo).

¹²¹ Comênio, João Amós. Didactica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3ªed. (trad. Joaquim Ferreira Gomes) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1957. Edição original de 1627.

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

É na relação com o tempo, a escola funcionando como um relógio, que podemos pensar na influência de Comênio como uma origem indireta para a *tarefas de casa*, já que o autor não prescreve tarefas fora do espaço/tempo escolar explicitamente, mas sim sobre o uso do tempo escolar.

Entretanto, pensar sobre os *deveres de casa* também é pensar sobre o espaço, o espaço fora da escola. Um espaço escolar fora da escola, um amálgama entre o espaço/tempo público e o espaço/tempo privado. Também pensar em como o que é privado/particular/familiar, é levado para o público/escolar e em como o público, (é até estatal). Seria o levar para o espaço/tempo particular/familiar, como mais uma ordenação, regulação, organização, civilização? Seria pensar como o familiar se organiza e se ordena para atender, e transgredir o escolar? Pensar sobre o espaço/tempo seria mais uma entrada no ““labirintar””. Mais uma pergunta, pergunta que apenas anuncio, mas não discuto.

Um sentido dos *deveres* na revista e nos manuais: autonomia

“Filho, entre e vá fazer o dever da escola.” “Mãe, graças a deus hoje não tem.” (Mãe e filho de 6 anos, observação em casa de uma amiga).

“Meus filhos nunca me deram problema na escola, eles chegavam e antes de tomar café iam fazer os seus deveres, só iam brincar e tomar banho depois que terminassem, e eu nem precisava mandar fazer. Eu acho que o dever de casa é para isso, é para criar responsabilidade.” Mãe e professora da Pedagogia, comentário ao saber da minha pesquisa.

Ao longo das leituras dos Manuais e da Revista Nova Escola comecei por desconfiar dos “objetivos” explicitados a respeito dos *deveres de casa*¹²²: **responsabilidade, autodisciplina e autonomia**, e fico indagando algo: A criança tornando aluno/a faz *tarefas de casa* durante quase toda a Educação Infantil, (essa é a etapa que mais discute se deve ou não fazê-lo) depois faz durante todo o ciclo da 1^a a 4^a série, quando entra para a segunda fase do Ensino Fundamental, de 5^a a 8^a série, as *tarefas de casa* vão

¹²² É interessante notar que deveres é a contrapartida dos direitos, principalmente quando se relaciona ao tema da cidadania, exemplo: os direitos e deveres do cidadão. Fico a questionar o que as crianças aprendem sobre os deveres, quando a idéia de dever, que adquirem através dos *deveres*, também está relacionada com sanções.

diluindo dependendo mais do/a professor/a; até que, no Ensino Médio, deixam de existir enquanto *tarefa* e passa a ser *estudo*. Por que? Já serão responsáveis, disciplinados e autônomos? Por que os *deveres* parecem mais importantes em determinados graus de ensino? Observe estas prescrições presentes na Revista Nova Escola:

“Começo mostrando a eles qual a **importância** da lição” (Profª. E. Infantil In.: NE 122, 1999:12, grifo meu)
(A professora) retoma as **regras** sobre a tarefa já combinadas com os alunos nos anos anteriores. (NE122, 1999:13, grifo meu)
“Dessa maneira, fica mais clara para meus alunos a **importância** dos exercícios”(Profª. Fund. NE122, 1999, p.12)(Grifo meu)

Que importância é esta? Parece que esta importância é tão incorporada que todas as professoras sabem qual é. No entanto essa importância muda, assim como muda a escola e as modalidades do trabalho. Romanda Gonçalves¹²³ esclarecendo que o planejamento das *tarefas* deve “ser selecionado em face aos objetivos” ressalta que:

Motivação: consiste em esclarecer o objetivo, fazendo o aluno **sentir o valor e a necessidade** do exercício ou da tarefa. Para isto é necessário: Variar o tipo (quadro, oral, escrito; utilizar recursos extrínsecos (quando necessário, insucesso inicial, competição, gráfico de resultados); variar os elementos acidentais numa série de exercícios ou tarefas sobre a mesma dificuldade). (GONÇALVES, 1982: 65, grifos da autora)

No sexto capítulo, Imídeo NÉRICE (1968)¹²⁴ faz considerações sobre a aula, as atividades extraclasse e o princípio da individualização, enumera alguns “Princípios didáticos” entre eles:

Individualização: As atividades extraclasse, tarefas individualizadas, são instrumentos para atender à individualização do ensino.(...) **Liberdade:** A liberdade, deve ser orientada para três pontos fundamentais, que são, **auto-atividade**(...), **auto disciplina** (...), e **autonomia**(...). **Participação:** (...) a aula e demais atividades escolares realizadas com a participação dos alunos possibilitam nestes: **Iniciativa** (...); **Responsabilidade** (...); **Cooperação** (...). (NERICE:1968;158-9 grifos meus).

Esta responsabilidade é uma responsabilidade para consigo ou para com o outro? Ou é uma responsabilidade alienada? Alienada de sentido? Ou a responsabilidade é uma obediência? Veja:

¹²³ GONÇALVES, Romanda. Didática Geral 11ªed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos. 3º volume,1982.

¹²⁴ NÉRICE, Imídeo Giuseppe. Introdução Didática Geral, 6ª ed. São Paulo, Fundo de Cultura, 1968.

Os exercícios e as tarefas permitem o aluno um **ensaio de autonomia**, uma vez que o encaminhar para o trabalho sozinho ou em grupo, mas sem a tutela direta do professor. Este, terá oportunidade de melhor **conhecer o aluno** quanto ao seu preparo e condições pessoais de **inteligência, atenção, esforço e perseverança**. (NÉRICE: 1968:376 grifo meu).

Fico a pensar se estando diante de um dever, dever de casa, não estaríamos também diante de um currículo moral. Um currículo em que torna-se moral cumprir o dever, uma obrigação interiorizada. O Bom e o Mal. O “bom aluno” e o “mal aluno”. O “Bom aluno” apesar de não gostar do que está fazendo, ele está ciente que é “necessário” fazê-lo? É um dever fazê-lo. Como se fosse imoral deixar de fazer o dever e não gastar o tempo apropriadamente, deixando-o apenas passar. O “bom e o mal aluno”, o aluno que vai bem e o aluno que vai mal, estariam em relação, a interiorização dos deveres dos alunos?¹²⁵

Pensar na prescrição sobre *deveres, tarefas, lição, para casa* como um dever em casa, pode também significar pensar o que é dever, o que é moral, qual a relação de dever e moral com a religiosidade. Com uma moral do indivíduo, com uma moral para o trabalho, para o esforço, para a persistência. O que é moral? O que é responsabilidade? O que é disciplina? E o que é autonomia? O que está se ensinando enquanto se ensina sobre isso? O que não é dito, mas pressuposto quando prescreve isso? Meu objetivo não é responder essas questões, elas apenas foram se mostrando como outras perguntas durante o “labirintar”.

Essas perguntas foram “atiçadas” durante a leitura de Bernard LAHIRE (1997)¹²⁶ em que ele discute que segundo os professores por ele pesquisados, uma das características do aluno de “sucesso” escolar nos meios populares seria a ordem a autonomia e a disciplina. Segundo o autor, a autonomia e a falta de autonomia são citadas para qualificar o aluno diante do “sucesso” ou “fracasso” escolares. A autonomia é vista como autodisciplina corporal e como autodisciplina mental¹²⁷ (saber conter os desejos, portar-se calmo, escutar, levantar a mão, imprimir regularidade ao trabalho, fazer um

¹²⁵ Numa das escolas em que trabalhei a atividade dos Deveres de casa era denominada por “Compromisso”.

¹²⁶ LAHIRE, Bernard. Sucesso Escolar nos meios populares; as razões do improvável. (trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Golfeder). São Paulo: Ática. 1997. 366p.

¹²⁷ “O espírito da disciplina é, ao mesmo tempo, o sentido e o gosto da regularidade, o sentido e o gosto da limitação dos desejos, o respeito às regras, que impões ao indivíduo a inibição dos impulsos e do esforço (...). A autonomia é a atitude de uma vontade que aceita a regra, pois a reconhece como racionalmente fundada.”

exercício sem ajuda, uma leitura silenciosa, resolver um problema somente com as indicações escritas, organizar seu trabalho, etc.) Assim para LAHIRE, o “termo autonomia parece cristalizar um conjunto de características valorizadas do ponto de vista escolar”(p.59). Aqui, acredito, elabora-se uma relação autonomia, autodisciplina e a determinação ativa do tempo.

O autor destaca que na França existe uma tendência escolar generalizada em direção a formas de organização que atribuem um lugar central a autodisciplina corporal e mental que impliquem numa maior compreensão dos alunos (leitura-compreensão, produção de textos, resolução de problemas) em “detrimento de exercícios julgados mais mecânicos, mais automáticos ou mais bobos”. Cada vez mais pede-se aos alunos um tempo de pesquisa, trabalhos e exercícios são dados durante um certo período de tempo determinado e proporcionando que eles organizem e trabalhem sozinhos através de fichas e procurem livros e aprendam a autocorrigirem-se (p.60)

Para LAHIRE, a autonomia visada está ligada a uma relação particular com a leitura, a leitura silenciosa, assim: “a autonomia tem seu lado de dependência. Essa dependência existe em relação aos saberes, às instruções, às regras objetivadas das quais é preciso apropriar (...)” Para o autor o conjunto de regras e técnicas a apropriar-se (compreensão auditiva, leitura silenciosa, uso de dicionário) constitui

uma *relação de poder* e uma *relação com o saber*. A autonomia é, portanto, uma forma de dependência histórica. A figura do professor desaparece em proveito de *dispositivos pedagógicos objetivados*(1997: 62, grifos do autor)

“Autonomia é, portanto o nome de uma relação especial com o poder e o saber”(ibidem:64).

Essas atitudes de “desenvolvimento da responsabilidade”, da “disciplina”, da “autonomia”, e da “auto-organização” parecem ter um locus privilegiado na discussão, justificativa e prescrição dos *deveres*. Ao mesmo tempo em que estabelecem uma relação com o Tempo, estabelecem uma relação com a civilidade. Segundo ELIAS, na determinação ativa do tempo estão implícitos os problemas de um controle social e pessoal que leva ao problema da disciplina.(1998:44)

Esta análise sobre a disciplina e a autonomia achei muito interessante, e de certa forma, mostra relações que estão implícitas. (FAUCONNET, 1989, Apud LAHIRE, op. cit., p.58)

Para o autor o que modifica no curso de um processo civilizador são “os modelos sociais de autodisciplina e a maneira de inculcá-los no indivíduo, sob a forma do que hoje chamamos de “consciência moral” ou talvez “razão””(p.117)¹²⁸. Essa relação explicita *deveres/tarefa*, “longe dos olhos do professor”, autodeterminação do tempo, autodisciplina que pode ser encontrada tanto nos Manuais como na Revista Nova Escola 122. A Revista, não faz prescrições explícitas sobre autonomia¹²⁹,apesar dessa idéia estar presente:

“Espera-se que a criança se torne um leitor independente, portanto não faz sentido ler textos simples para ela.”(Profª. Univ. NE122, 1999: 12)

(...) cabe a professora e os pais, juntos, tornar as crianças capazes de assumir responsabilidades.(NE 122, 1999: 9)

“Não fico perguntando nada para a minha mãe.”(Aluna, NE122, 1999: 9).

A relação entre dever e pesquisa escolar é apresentada na revista de forma muito ambígua, ao mesmo tempo que sugere autonomia dos alunos também sugere a dependência.

Exponho a seguir duas situações propostas que também podem ser vistas como tendo uma relação com a independência/dependência, autonomia e autodisciplina e auto-regulação. A primeira é quando orienta que “Com caixotes de tomates você pode fazer uma escrivanhinha para guardar o material e fazer sua lição”(Profª. E. Fund.NE122, 1999:8) sugerindo que a aluna pobre e sua mãe organizem-se. A segunda sessão se expressa em

¹²⁸ Norbert Elias (1998), argumenta que não conhecemos um momento zero com homens totalmente incivilizados, já que para ele todo homem tem a capacidade de impor restrições a si mesmo. Nenhum grupo humano poderia funcionar, em qualquer período, sem a capacidade dos adultos inculcar aos membros jovens modelos de auto-regulação e autodisciplina. (p.117) Em sociedades mais antigas, pequenas, autárquicas, indiferenciadas, os mecanismos de autodisciplina poderiam ser convocados a funcionar mais em ocasiões específicas. Como os ritos de iniciação, experiências aterradoras no grau de força e intensidade e até submissão a certos tabus, mas que em outros ocasiões fica livre o caminho do afeto e a expressão das paixões. Em algumas sociedades medievais podemos ver que orgias eram sucedidas por penitências, carnaval e quaresma. Onde o processo civilizador é caracterizado por situações extremamente vigorosa e severa e em certas ocasiões extremamente tênue. No estágio vigente tende para que o modelo de autodisciplina tende para uma regulação do comportamento que é simultaneamente comedida e constante, em quase todas as ocasiões. Desta forma as polaridades “civilizado” e “incivilizado” são julgadas a partir pelo nível de uma determinada “quantidade” de autodisciplina. Assim podemos supor que nas comunidades humanas em estágios iniciais viviam com modelos sociais em que os níveis de auto disciplina eram inexistentes ou modestos. Assim imagina que “o nível de autodisciplina é a única coisa que modifica ao longo do processo civilizador” (p.117-118) Acho um pouco de exagero dizer a única, mesmo que o autor relacione a regulação inclusive com os processos simbólicos da linguagem, mas entendo a autodisciplina como uma categoria relevante para a compreensão dos processos sociais.

outra sessão onde é apresentado o trabalho de uma professora da pré escola particular¹³⁰ que faz com os alunos uma agenda com o telefone dos colegas pois “assim, quando eles tiverem dúvidas sobre a tarefa, poderão consultar seu coleguinha”(Profª. E. Inf., Ne122, 1999: 13).

Para uns caixotes de tomates, para outros agenda de telefone. O que une o discurso das páginas 8 e 13 da Revista é o título “Todo Mundo Igual” e os subtítulos “Providencie o material para seus alunos fazerem a tarefa” da primeira e “Material para consultar em casa” na segunda sessão¹³¹. Estaria sugerindo ao propor organização do material, do ambiente e do tempo doméstico que a professora orientasse uma certa ordem moral doméstica?

O que é isso, além de mostrar uma face da nossa sociedade diferenciada, desigual e hierarquizada. A Revista revela (um ideário das professoras?) ou legitima concepções bastante distintas de crianças e alunos em distintos grupos sociais. Às crianças a quem é proposto a agenda, também, é sugerido que trabalhem só, que peça ajuda aos seus pares, e não aos seus pais; já a criança a quem é proposto o caixote de tomates, ao seu lado (Veja Anexo) temos a única mãe fotografada/ilustrando ajudando na *tarefa*.

Gostaria de salientar que a reportagem/matéria da revista Nova Escola 122, aparecem um discurso predominantemente narrativo, com sugestões, prescrições indiretas, do tipo “ *siga o modelo da professora tal*” ou prescrições diretas, duras. As únicas três perguntas que aparecem na matéria da NE122 de 1999 são as seguintes:

Primeira “*Você já pensou por que dá lição de casa aos seus alunos?*”(p.8) com a qual é aberta a reportagem. Segunda, “*Quanto tempo o aluno deve dedicar aos estudos depois que volta da escola?*”(p.11) que lida com o tempo e finalmente, “*Deitado pode?*”(p.12). Nessa última uma professora narra como orienta os seus alunos para que estes “escolham” uma postura para fazer a atividade:

¹²⁹ Este termo autonomia não foi encontrado nesta reportagem.

¹³⁰ Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental que atende a elite paulistana. Para um estudo da relação entre as professoras das escolas de elite paulista tomadas como modelo durante a formação de professoras da rede pública veja: ALMEIDA, Ana. Segmentação e unificação do sistema de ensino: a interação entre os sistemas público e privado na produção da competência escolar. Reunião Anual ANPED, 1998, Caxambu-MG: Anped, GT sociologia da Educação (mimeo).

¹³¹ O primeiro está expresso na reportagem na forma de prescrição direta, o e outro em forma relato/modelo de experiência:

“A função do professor é ajudar o aluno a refletir. Muitos adolescentes fazem a lição deitados e reclamam de dores nas costas’. Em vez de dizer a eles que o certo é fazer a tarefa sobre a mesa, peça que experimentem as duas maneiras e respondam: é mais confortável escrever sentado ou deitado? De que maneira o trabalho ficou melhor? ‘Assim, cada um poderá concluir, por si só, se o jeito que escolheu é o mais eficiente’”(Psicóloga e professora, NE 122, 1999: 12)

Luciano FARIA FILHO discute a normatização da escrita vertical e da postura de aluno sobre a ótica da “necessidade de se produzir uma corporeidade nitidamente escolar”(199:13) Em seu trabalho, ele chama a atenção para o ideário da Escola Republicana como sendo: “*Educação é a disciplina do hábito...* .Neste contexto, é construída e legitimada a noção de aluno(a)”, aquele sujeito que aprende, “sendo em função deste aprendizado que ele deve ser conformado”. Produzindo assim, “um tempo e um espaço de formação, ambos escolarizados, institucionalizados, por onde as novas gerações deverão passar se quiserem (ou puderem) se apropriar dos elementos necessários e legítimos à inserção no mundo adulto”.

Assim, mesmo não pesquisando o mesmo período, nem as mesmas fontes, que Luciano Faria Filho, procurei, destacar e organizar como no capítulo anterior, as prescrições dos Manuais citados pelos manuais de Nérice, Pentagna, Santos, Fontoura, Mattos. Um recuo aos Manuais dos Manuais.

Deveres, disciplina e tempo: os Manuais dos Manuais

O que é dito sobre as *tarefas de casa* nos textos dirigidos a professores/as dentro das propostas da escolanovistas? Silvina GVIRTZ(1997)¹³², discutindo a história do caderno único (um só caderno para todas as disciplinas do ensino) na Argentina e suas relações com a organização do tempo em classe, analisa o ideário dos pedagogos da Escola Nova a respeito da relação tempo/espaço da sala de aula e os “deberes hogareños”(deveres familiares):

A classe tradicional se complementa com os clássicos *deveres* familiares. A proposta dos pedagogos da Escola Nova não é, neste caso, modificar nem superficialmente nem substancialmente, senão eliminá-los por completo. Desde a perspectiva tradicional é

¹³² GVIRTZ, Silvina. Del Curriculum Prescripto Al Curriculum Enseñado: Una mirada a los cuadernos de clase. Buenos Aires: Aique, 1997. (tradução minha)

a criança que deve fazer, é o trabalho do aluno que deve estar refletido no caderno e, para uma tarefa realizada fora do âmbito escolar, quem garante que foi o aluno que realizou a atividade? Pode-se confiar nos pais como instrumento de vigilância ao redor dos menores? (GVIRTZ,1997:62)

Silvina GVIRTZ (1997) observa que o parecer dos pedagogos escolanovistas para essas perguntas é não, pois afirmam que:

Cultivam os *deveres* escritos o hábito ao estudo individual? Não, porque muito raramente os alunos são capacitados para trabalhar independentemente do professor, do pai ou irmãos.

Quando um aluno apresenta bem feito seus *deveres*, podemos afirmar que na maioria dos casos intervieram os pais ou os irmãos ou os amigos. (Monitor de la Educacion Común, n.º 595, 1922:137, apud GVIRTZ, 1997:62).

Conforme Silvina GVIRTZ:

A eliminação dos *deveres* familiares é um eixo central para converter ao caderno em um instrumento de vigilância, que permita fazer mais eficiente o labor escolar. Os deveres feitos em casa rompem a cadeia de vigilância já que o caderno deixa de ser necessariamente o reflexo do labor do aluno e o docente não pode exercer sua função de controlador. (ibidem:63 grifos da autora).

O caderno de classe mesmo transformando-se em caderno único conforme a proposta escolanovista “remete a uma realidade escolar essencialmente diferente da Escola Nova, e sua existência indica uma mudança, ao mesmo tempo uma não obediência às prescrições teóricas dos defensores do caderno único”. (ibidem, p.64).

Assim os “*deveres*” seguem estando presentes, por baixo do rótulo de tarefa. O caderno único que estava pensado como parte de uma reforma mais ampla da organização da escola, sobrevive como um elemento separado dessa reforma da dinâmica escolar. “Sua incorporação adquire uma conformação nova que não implica um melhoramento do sistema nos termos planejados pela Escola Nova, senão uma inovação dentro dos limites estruturais usuais.” (ibidem: 65).

Um dos manuais citados, e encontrados é o de Guiseppe LOMBARDO-RADICE(1933)¹³³, este autor argumenta que não se pode dizer para a criança estudar sozinha até que tenha “ensinado como se estuda, trabalhando com ela na escola”. Isto não se limita às classes elementares. “Nenhum uso pessoal e doméstico dos livros para estudar, deve fazer nas classes elementares, e nem em outras classes (incluindo as inferiores do grau secundário)”. Pois:

cada vez que começa uma matéria nova, exige na escola uma preparação o mais rica possível, variada, ágil, antes que seja lícito por o aluno só, frente ao enigma do livro, no qual, se o aluno não possui já uma certa notícia dos problemas que nele contém, não será saber para uma coisa viva, em sua gênese, senão uma coisa morta, como saber “feito por outros” e delicadamente embalsamado. (1933:137).

Apesar de atualmente discordarmos da concepção de leitura implícita em seu argumento, ele não deixa de ser original, e vai na contra corrente dos demais manuais de Nérice, Pentagna, Mattos, Santos e Fontoura. Segundo Giuseppe LOMBARDO-RADICE “professores pouco escrupulosos podem abusar do livro texto” de algumas formas, dentre elas; “suprimindo a lição, com a pura e simples obrigação de se estudar o livro em casa , para repeti-lo na escola”(1933:138). Uma das conseqüências disso é a “insinceridad” dos alunos, já que para o autor:

A “insinceridad” dos escolares nasce com freqüência da imoralidade da escola, quando esta pretende que sejam passivos repetidores do manual ou dos anotações de sala de aula; ou quando desacredita o livro habituando-lhes a esquecê-lo e a considerá-lo como **algo necessário mas intrinsecamente inútil**. (p.138, grifo meu).

De modo semelhante Martha G. NOGUEIRA (1998) também observou que as crianças por ela entrevistadas, também, acreditavam ser as *tarefas de casa* algo necessário, mas fundamentalmente inútil, já que as razões pelas quais as crianças maiores enumeram para ficar sem a atividade são: estudar e brincar. Fazer *tarefas de casa* é necessário ao mesmo tempo que ficar sem *tarefas de casa*, fariam com que estudassem mais.(p.181).

¹³³ LOMBARDO-RADICE, G. Lecciones de Didáctica y recuerdos de experiencia docente. Trad. Pablo Martinez de Salinas da 11ª edição de 1928) Barcelona/Buenos Aires: Editorial Labor, 1933. 483p. (A primeira edição italiana é de 1912).

A partir da edição de 1968 o Manual de Imídeo NÉRICE cita A. y J. SCHIMIEDER¹³⁴, esta citação levou-me a uma das fontes inspiradora de Nérice (segundo o próprio). Recorrendo a obra de SCHIMIEDER observa-se a seguinte inscrição:

“Repititio mater studiorum”: É necessário que as repetições não sejam sempre cortes longitudinais, mas senão cortes transversais do tratado. (1960:88).

A expressão “Repetitio mater Studiorum” chamou a atenção. Tal expressão também não foi encontrada explícita em Nérice, mas aparece em Romanda Gonçalves (1985)¹³⁵ e creio que sua origem seja anterior aos jesuítas. De certa forma esta expressão não é apenas uma prescrição, mas um princípio de tantas outras.

No capítulo sobre “As formas sociais de atividade na instrução” SCHIMIEDER destaca: o trabalho em classe, a instrução por grupos e o trabalho individual. Afirmando que: “trabalho individual é também, naturalmente, os *deveres para casa*” (ibidem:137) em seguida faz um lembrete: “Observação: A escola Dalton está predominantemente orientada para o trabalho individual” (ibidem:139).

SCHIMIEDER, dedica um item em seu livro especialmente para “Los deberes para hacer en la casa”, o interessante é que inicia seu texto mostrando que existe uma oposição aos *deveres para casa*, mas afirma-o e que Nérice apesar de citá-lo, toma outra direção. Vejamos:

se os inimigos dos trabalhos em casa têm podido dizer que tais deberes prejudicam corporal, espiritual e moralmente ao aluno, acostumando-lhe a realizar seu trabalho de um modo rápido e deficiente, enganando assim a pais e professores, **não tem sido por culpa dos deberes mesmos, senão pela natureza do dever**, sua extensão e repartição, e em muitos casos por culpa do professor. (ibidem: 140, tradução minha, grifos meus).

Assim, o autor, nos mostra que apesar de conhecer as justificativas para o não-dever, mudando o foco da argumentação, posiciona-se a favor da existência/prescrição das tarefas aos alunos: “Os trabalhos em casa representam um fator importante na educação das mais formosas virtudes escolares: *aplicação e consciência* no desempenho do labor” (ibidem, grifo do autor).

¹³⁴ SCHIMIEDER, A. y J. Didactica General. 6ª edição. (Tradução do alemão por S. Dañai Turria). Buenos Aires: Editorial Losada, 1960. (Não consegui dados sobre a primeira edição, as traduções são minhas).

¹³⁵ PENTAGNA, Romanda Gonçalves. Didática Geral, volume 2, Rio de Janeiro, edição de 1985 página 117.

Recorrendo ao dever/moral: “Elevam o sentimento e a consciência do dever e acostumam-lhe a prescindir de comodidades e atrativas distrações” (p.141) e acrescenta o item que geralmente não falta nesta relação nos manuais de didática: “Fazem o aluno *mais independente*” (p.140, itálico do autor).

Vejo aqui também uma certa recomendação para ensino de um uso útil do tempo e para um “costume” ao trabalho. Schmieder, no entanto, continua sua prescrição de forma incomum: “A tarefa em casa não deve ser uma carga, senão um prazer para a criança” afirmando que “o prazer resultará se o trabalho não tiver o caráter de exercício complementar” e “se o professor *prepara a consciência* para realizá-lo” (p.141, itálico do autor). Ironicamente, esta prescrição para que as *tarefas* não sejam exercícios complementares, é totalmente ignorada por Nérice, leitor de Schmieder, muito pelo contrário.

Continuando, o autor de *Didactica General*, afirma que “Deve-se recomendar não impor tarefas de castigo como trabalho em casa, senão o menos freqüentemente possível” (SCHIMIEDER, 1960:141) Recomenda, ainda, o autor que o professor sempre preste, previamente, a ajuda necessária para resolver as dificuldades que existam no trabalho pois: “Que triste é ver um menino que não sabe resolver sua tarefa!... Se converte na cruz de sua família.” (ibidem).

Para o autor os *deveres* tal como na escola para meninas em Sajonia devem ser previamente preparados na escola tão completamente que possam “ser resolvidos com **plena autonomia** e sem dificuldade alguma. Cuidadosamente proporcionais ao estado de desenvolvimento corporal e espiritual e a idade”. Proíbem-se trabalhos de escritura puramente mecânica, cópia múltipla, repetições extensas, resumos regulares das lições, e explica os resumos escritos das explicações (p.142 grifo meus).

SCHIMIEDER, recomenda meditar bem a extensão e a repartição dos trabalhos de tal forma que “Os domingos, festividades, e dias com ensino também pela tarde, devem ficar isentos de deveres” (p.144). Essa recomendação é válida para as férias onde deve excluir os *deveres* em casa, porém: “É permitido ao professor aconselhar aos alunos como podem **ocupar utilmente seu tempo** nesse período”. Assim, propõe que para as redações deve-se prescrever o máximo de extensão possível, e os pequenos *deveres* a escrever em casa em forma de diário e o passar sistematicamente à limpo os *deveres*

devem realizar-se com moderação, e deve-se coordenar com os demais professores a extensão. (p.145, grifos meus).

Além do mais, recomenda ao professor “Controlar escrupulosamente os trabalhos” e dar bons conselhos aos alunos para que realizem convenientemente seus *deberes de casa*. “Em realidade os pais deveriam assistir pela segunda vez à escola para acompanhar seus filhos” (SCHIMIEDER, 1960: p.145). Nota-se por esta passagem, o quanto o ideário da Escola Nova desqualificava a família, porém esse assunto será discutido no próximo capítulo.

Outro autor citado e cujo manual foi encontrado é Antônio BALLESTEROS (1947)¹³⁶. No capítulo dedicado a “Distribucion del tiempo y del trabajo escolar” ele argumenta sobre o tempo da matéria, a centralização ou descentralização dos conteúdos e a fadiga dos alunos. Baseado nas “soluções higienistas e médicas” aconselhava cinco horas de aulas, com intervalo de recreio e também aponta as diferenças de distribuição da carga horária das disciplinas oferecidas às meninas e aos meninos. Seu texto é marcado pelo ideário higienista, e pela Escola Nova, apesar de propor uma determinada utilização do tempo não faz menção sobre o *tempo de trabalho escolar além da escola* (p.281).

Outro autor citado e encontrado é BASSI (1939)¹³⁷, o autor propõe uma integração entre o método dedutivo e o indutivo, pois, acredita terem eles operações complementares. Assim prescreve aos professores que estes trabalhem a **formação de hábitos e disciplinas** pois nesse método se “economiza **trabalho e tempo** e se ganha em resultados”(p.35,grifos meus).

Afirma que o “*deberes em la casa*’ se relaciona com o **esforço individual**” cada vez mais necessário à vida, o tempo e o esforço dedicado “significa muito como **aplicação útil** de sua atividade, como princípio de um **hábito**, de uma **disciplina** a formar-se, e como meio de **revelar sua capacidade latente** a si mesmos, a família e ao professor”(BASSI, 1939:249-50, grifos meus).

¹³⁶BALLESTEROS, Antonio. Distribucion del tiempo y del trabajo. In.: ALPERA, Felix Malii, (et al.) Manual de Didática e Organização Escolar. Editorial Losada. Buenos Aires. 1947. p.280-90

¹³⁷BASSI, Angel. Deberes Escolares. In.: *Principios de Metodologia General: nociones de logica cientifica y pedagogia*. Buenos Aires: Claridad, 1939, Capítulo 46, p.247-259. (294p.)

No manual Metodologia do Ensino Primário de MIGAL (1948)¹³⁸ é explicitado que “o êxito do trabalho escolar depende, em parte, da boa distribuição do tempo. **Ensinar sem ordem é freqüentemente, o mesmo que ensinar mal**”(p.21, grifo meu). Assim, MIGAL é um dos poucos em que além de propor uma distribuição do tempo e dos conteúdos propõe uma grade com distribuição dos horários em uma semana. E é o único Manual encontrado que prescreve em uma grade de horários semanal, explícitos vinte minutos iniciais diários para a “revisão dos deveres” e quinze minutos finais para a “marcação dos deveres”.

No capítulo dedicado aos *deveres*, o autor argumenta que “além da finalidade instrutiva, os *deveres* têm uma **finalidade moral transcendente**” pois “acostumam o educando a vencer as dificuldades pelo seu próprio **esforço**; despertam a **iniciativa** e o fazem **trabalhador ativo**”. No entanto para que se consigam “essas virtudes” MIGAL, prescreve ao professor: “Examine severamente o trabalho, dê interesse e variedade aos exercícios” e exija “asseio, ordem, prolixidade e desvelo, zelo no uso dos livros, cuidado no emprego dos cadernos”. De acordo com o autor é este controle e exigência “que contribui para a formação de hábitos de correção e método no trabalho”, alertando que a “desatenção do professor pode produzir um simples trabalho mecânico, sem efeito benéfico para o caráter moral da criança.” (p.47, grifos meus).

MIGAL (1948) é bastante severo com os professores, atribuindo-lhes a culpa, caso a criança não aprenda as regras básicas, observe: “A execução dos deveres é um hábito escolar que as crianças facilmente adquirem, quando o mestre tem habilidade, amor e perseverança. Só serão alunos não cumpridores de ordens os dos professores pouco exigentes e descuidados”. Apesar de ter mais de 50 anos da tradução deste texto, chega a ser assustador a forma explícita com a qual o autor culpa o docente.

Richard SEYFERT (1945)¹³⁹ é outro manual que prescreve sobre a regulamentação do trabalho na escola, destacando os horários. O texto sobre disciplina escolar é um primor, não seria aceito atualmente, pois propõe até castigos corporais. É um livro severo em relação à disciplina, ao ensino, à retenção e à memória. Mais um manual

¹³⁸MIGAL, Artur Carbonell. Metodologia do Ensino Primário. 5ªed. Porto Alegre, Rio de Janeiro: Globo,1948.

¹³⁹SEYFERT, Seyfert. Práticas Escolares. 4ªed. (Trad. Álvaro González Rivas). Barcelona- Madrid, Buenos Aires: Editorial Labor. 1945. (tradução minha).

que compartilha a “loucura” ou o “amor” pela ordem, disciplina, higiene, esforço e bons hábitos.

SEYFERT adverte ao professor que os “trabalhos para casa” são muito discutidos, porém, “unicamente deve ser combatido os excessos e desacertos: moderadamente exigidos, são necessários”, pois “o **tempo livre** da escola não deve ser apenas consagrado ao descanso e deve ser algo mais que o jogo ou o trabalho corporal”. A justificativa para a prescrição da atividade, para o autor, é que dos trabalhos *para casa* dependem “o progresso do ensino, a consolidação, e a profundidade do aprendido, e a criança coopera até um **certo grau com sua autonomia**”. Argumenta que os trabalhos devem “proporcionar utilidade e distração”, e que o prazer pelo trabalho deve estar relacionado ao “êxito produzido” sendo assim contra os trabalhos mecânicos por raramente oferecem isso. (1945:101-5, grifos meus). Nessa parte final, pode-se até encontrar uma semelhança com a NE 122.

Um dos manuais encontrados, “O Guia do Trabalho Cotidiano em Aula”, de A. MAREUL (1970)¹⁴⁰, dedica um capítulo aos “trabalhos em casa”, os autores recomendam que os professores antes de qualquer coisa, examinem as condições de vida de seus alunos.

Nas escolas urbanas em que os alunos fiquem dois turnos na escola ou que por razões de ordem social (trabalho externo da mãe, condições difíceis de habitação familiar, ruídos das transmissões de rádio e televisão) “não tenham boas condições”, prescrevem que “as atividades escolares devem ser realizadas inteiramente na aula e sob nenhum pretexto no domicílio”.

Os autores acreditam que tem-se dado demasiada importância as atividades manuais, artísticas e físicas, apesar delas serem importantes acreditam que deve ser dada prioridade ao ensino do idioma e do cálculo. Assim propõe que deve ser buscado um aumento de tempo destas matérias ou melhor aproveitamento através de um método mais sistemático ou mais dinâmico.

No entanto os autores criticam a imobilidade prolongada dos alunos e apontam a sua “necessidade orgânica” de movimento. A respeito do tempo propões uma

¹⁴⁰ MAREUL, A. e CRUCHET, M. LEGRAND, J. Mala conducción del escolar y trabajo en la casa. In.: Guia del trabajo cotidiano en el aula. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1970, cap.6, p.30-33. (Coleção Pedagogia Prática) (tradução minha, apesar desta edição ser bem posterior `a 2ª guerra optei por incluí-la,)

distribuição não uniforme para todas as séries e que organize a tarefa escolar de acordo com as necessidades físicas, intelectuais e morais dos alunos.

Os autores acreditam que “*deveres*” é uma denominação errada que recebe o trabalho extra-escolar. Assim nas séries iniciais não são necessários, apenas sugerem que as crianças de 7 a 11 anos “poderiam dedicar-se mais ao estudo das lições, a investigar e preparar resumos curtos ou textos de declamação, aos desenhos espontâneos, exercícios de caligrafia e até copiar três ou quatro parágrafos e ilustrá-lo.”

Ou ainda: “Entregar-se ao gosto da leitura pessoal, se seu professor sabe induzi-los e capacitá-los para ler inteligentemente”. “Nossa!” com tantas sugestões parece um tanto contraditório dizer que é uma atividade não necessária. “Já nas séries posteriores os *deveres em domicilio* são autorizados porém sem abusos”. Dessa forma, “aconselha” como atividades: o cálculo de operações, “duas operações a cada dia são suficientes”, o repasso das conjugações dos verbos, redações breves, estimular a prática da leitura pessoal. (MAREUL, 1970:30-3).

Os autores ainda prescrevem que os exercícios e atividades escolares fora da classe, devem ser “passados” de tal modo que não pareça que se obriga os alunos a realizá-los. “Este problema requer tato e experiência”.

Achei interessante que os autores tenham destacado que um dos problemas das atividades escolares seja o cálculo aproximado do tempo necessário para cada atividade. “o professor deve saber distribuir adequadamente a matéria no tempo que dispõe, saber estender-se ou apressar-se. Para esses autores “o sentido do tempo se dará sob o constante exercício profissional” (p.109).

Nas conclusões os autores de “O Guia de Trabalho Cotidiano na Aula”, terminam com a seguinte expressão “a liberdade impõe deveres”. Essa expressão é usada como um alerta aos professores que a liberdade impõe o dever de que estudem os alunos, os métodos e os programas.(MAREUL, 1970:1100

O manual de Morton SHIPLEY (1969)¹⁴¹, também, reserva um capítulo especialmente para as tarefas e trabalhos individuais. Os autores colocam a tarefa como ‘um trabalho, uma parte de um trabalho, uma incumbência distribuída por uma professora

¹⁴¹ SHIPLEY, Morton. et al. tarefas e Trabalhos de casa. In.: Síntese de Métodos Didáticos. Porto Alegre: Globo, 1969. Capítulo 7, p.103-115.

a um aluno individualmente, ou à classe”(1969;103). O que distingue esses autores dos demais é questionarem, ainda nos finais da década de 60, se a lição deveria existir já que “alguns alunos copiam a tarefa do colega, e esta **rouba tempo dos brinquedos**” (1969: 107, grifos meus). Morton SHIPLEY faz questão de distinguir a correção das atividades de casa pelo professor, da avaliação que os professores devem fazer como reflexão sobre o seu trabalho, a aprendizagem e as atividades que têm dado. Fiz questão de mostrar, esse manual pois é um dos poucos que explicita a necessidade do uso lúdico do tempo, do brinquedo pelas crianças. Ao que parece legitimado por uma nova era. Uma tendência diferente da que segue abaixo.

Outro Manual citado por Nérice, Mattos e Pentagna que foi encontrado é BONFIM(1917), que também parece compartilhar do esforço pelo ordenamento e controle dos sujeitos mostrando fascínio pela organização dos horários, que para ele, este é um assunto da pedagogia e da higiene.

Bonfim propõe que a “escola seja de 6 a 7 horas (com trabalho mental de 2 1/2 por dia para as crianças de até 7 anos e até 4 horas para acima dos 11 anos) cortado por um recreio de uma hora e um quarto.” Ressalta que entre uma lição e outra deve ter um “repouso higiênico”, pois, “passar de uma lição a outra é causa de estafa”. Prescrevendo também “um período de repouso absoluto de um terço da duração da lição para as classes até 9 anos” (1917: 66).

O argumento de BONFIM (1917), ilustra bem a intenção de produzir “uma nova corporeidade escolar” (FARIA FILHO 1997: 14), veja:

A vida escolar é para a criança uma excelente aprendizagem de método, é aqui que ela começa a bem ordenar o seu tempo, e se habitua, assim às ocupações regulares e metódicas, mas isso não se obtém se o dia escolar é de menos de 6 horas. (BONFIM, 1917:66).

Esta nova corporeidade que fará da criança um aluno segundo FARIA FILHO, põe ênfase não apenas “na necessidade de mudanças na forma de vestir, no asseio e cuidado com o corpo, mas, sobretudo, na imposição de gestos, de posturas, de comportamentos apropriados aos(as) alunos(as) no interior da escola, na rua e em casa.” Eu acrescentaria também que constrói comportamentos apropriados de uma determinada relação com o tempo. Para Luciano Faria Filho este, “movimento que transforma a criança em aluno(a) e produz

um espaço e um tempo próprio à formação, e deslegitima também, aquelas formas anteriormente utilizadas para educar as novas gerações”. (p14).

Ainda segundo FARIA FILHO é neste movimento que a escola legitima-se como a forma mais adequada e socialmente válida de formação das criança. Será que é isto que as prescrições sobre os *deveres* permitem observar? Ou as prescrições sobre os *deveres de casa* permite fazer algumas perguntas, interrogar a função da escola? Perguntas sobre a escola, quais as ideologias legítimas e legitimadas em diferentes períodos em diferentes grupos para os quais os manuais se dedicavam?

A prescrição do uso do tempo e dos *deveres* no Ratio Studiorum

Uma discussão sobre o papel da escola como instrumento de vinculação de uma noção de tempo baseada na precisão dos encontros, na segmentação das atividades, na previsão, e da relação entre a contribuição da escolarização de massas com a configuração e a consolidação de um tempo (do agrário para o fabril) e a alfabetização escolar (não só de letras e palavras, mas também de tempo e espaço) é realizada por Antônio VIÑAO FRAGO (1996)¹⁴².

VIÑAO FRAGO afirma que a configuração atual do tempo característica na cultura escolar (um tempo institucional, regado e organizado) seria produto da busca de um mecanismo que facilitaria a conversão do trabalhador autônomo e agrícola em assalariado e fabril. Para o autor, a gênese dessa concepção se produz muito antes da escolarização de massas. Sua configuração atual é o resultado de um processo que se inicia no modelo das escolas catedrais e das universidades medievais, o chamado “modus parisiensis”. A distribuição do tempo seria imitado por outras universidades e mais tarde pelo Ratio Studiorum. (p.50)

A regulação e a organização do tempo escolar, para VIÑAO FRAGO influencia o prestígio das matérias e das atividades (o calendário, as férias, os períodos de descanso, os horários de entrada e a grade de horários). “A introdução da “segunda natureza” pela “coação civilizadora” torna-se a coação de um tempo determinado” linear, retilíneo, ascendente e segmentado com etapas ou fases para superar. Assim dividir o dia em

¹⁴² VIÑAO FRAGO trabalho o tempo escolar na sua perspectiva história. O tempo não como um fluxo, mas como uma relação e uma construção social e humano-psicológico. VIÑAO FRAGO, Antonio. Espicazo y Tiempo, Educación e História. Morelia-Michoacan, México: IMCED, 1996, 92 p.(Cuadernos del IMCED, 11)

unidades de tempo sucessivas e distribuir as atividades durante os dias e semanas sem deixar vazios.

Esta concepção do tempo como contínuo seccionado e de anexada de um currículo que não só deveria ser seguido mas também acabado é explícita no Ratio Studiorum. Assim selecionei do corpo de suas prescrições as regras abaixo, nelas já podemos notar que o controle e a disciplina do tempo não se refere apenas ao tempo de aula, mas a todo o tempo, inclusive o privado.

Diversidade para a diversidade de lugares. [Durante o curso]Pode ser necessária alguma diversidade na ordem e no **tempo consagrado aos estudos**, nas repetições, disputas e outros exercícios **e ainda nas férias.** (I,A, 39)(negrito meu). 20. Matemática: estudantes e o tempo. – No segundo ano do curso todos os s estudantes de filosofia assistirão à aula de matemática por três quartos de hora. Além disto os que tiverem mais inclinação e capacidade para semelhantes estudos **exercitem-se neles em lições particulares depois do curso.** (I, A, 20) (negrito meu). (Regras do Provincial)

Ao reitor, a autoridade maior no Colégio, era prescrito os seguintes cuidados com a ordem e o tempo e assim destaco:

4. Ocupações que se não devem permitir aos estudantes. Não permita que nenhum estudante falte às disputas ou repetições, para que todos se persuadam da grande importância destes exercícios; e **corte por todas as ocupações que os escolásticos possam ser de obstáculo aos estudos.** (I, B,4) 7. Academias de línguas: ...fundem academias de hebreu e de grego e nelas **exercitem três vezes por semana e durante as férias** (I,B,7),10. Formação dos estudantes de retórica. ... Confie o Reitor os nossos estudantes a outro idôneo, que **em casa os exercite privadamente com toda a diligencia**, de conformidade com as regras do professor de retórica.(I,B,10, grifos meus)

Ao Prefeito de Estudos, creio que seria uma função parecida à um coordenador pedagógico, que coordena o trabalho dos professores e dos alunos, dentre as muitas prescrições, que dizem respeito não apenas ao uso útil do tempo, mas a um controle curricular, assim destaco:

5. Os professores expliquem toda a matéria- [que]esgote a matéria que lhe foi assinada (I,C,5) 17. Ouvir e observar os professores-. De quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia, por vezes os apontamentos dos alunos...(I,C,17) 27. Prescrever o método de estudos- ...**não só prescreva o método de estudar, repetir e disputar, senão**

também distribua o tempo de modo que aproveitem bem as horas reservadas ao estudo privado. (I,C,27, grifos meus)

As regras abaixo eram comuns a todos os professores das faculdades superiores, dentre elas destacarei aquelas regras, ou apenas o caput, que chamam a minha atenção, mesmo que nem todas tratem do tema das *tarefas de casa*, mas, são todas relacionadas à aula, ou a um ritual da aula, a uma distribuição do tempo na aula:

1. Oração antes da aula. –(...)pelo menos, faça ele, de cabeça descoberta, **o sinal da cruz e comece**. (II, D, 1).6.Evite-se a novidade de opiniões... 7. Brevidade na refutação e na demonstração ... 8. Brevidade e fidelidade nas citações. ... 9. Ditado... Explicar ou 10. Remeter os alunos aos livros... 11. Repetições na aula. – Terminada a lição, fique na aula ou perto da aula, ao menos durante um quarto de hora, para que os alunos possam interrogá-lo, para que ele possa às vezes **perguntá-los sobre a lição e ainda para repeti-la**.(II,D, 6- 11)

Lição aqui parece poder ser interpretada com dois sentidos. Lição como sendo aquilo que ocorreu em aula, e ou aquilo que é para fazer no tempo de estudo privado. Para o Professor de Teologia Moral havia regra para o seu estudo particular:

7. Forma da Conferência doméstica de casos - Se por ordem do Provincial e disposição do Reitor houver que presidir a **conferência doméstica** dos casos de consciência, atenha-se à **ordem seguinte**.(...) 8.- **Estudo privado**.- **sobre estes casos propostos consultem alguns, em estudo privado, os autores que lhes indicar o presidente**. (II, Ed., 7 e 8, grifos meus)

Para os professores de Filosofia, Filosofia Moral, e Matemática, as regras que abordam a repetição, são exemplos da atividade como forma de ensino. A repetição nestas regras é uma metodologia de ensino, é uma atividade da aula, e uma forma de “rever” aquilo que já foi exposto. É basicamente uma atividade para o professor e não para o aluno em particular:

16. **Repetição da aula**- no fim da aula, alguns alunos, cerca de dez, repitam entre si por meia hora o que ouviram e um dos discípulos, da Companhia, se possível, presida à decúria (II,Fa,16). 3. **Repetição**- Ao menos de **quinze em quinze dias** haja uma repetição de ética, no tempo assinado pelo Reitor, ainda que para esse fim se devesse suprimir a repetição de metafísica (II,Fb,3). 3.**Repetição**.- Uma **vez por mês**, em geral num sábado, em vez da preleção repitam-se publicamente os pontos principais explicados no mês. (II,Fc,3). 8. #4. **Vantagem da repetição**- Esta repetição apresenta duas vantagens: a primeira, a de fixar mais profundamente o que foi percorrido várias vezes; a outra, de

permitira os bem dotados, que terminem o curso mais rapidamente que os outros, possibilitando-lhes, a promoção cada semestre.(II,G, 8, parágrafo 4)

Abaixo segue as Regras do Prefeito de Estudos Inferiores, vem esta prescrição:

5. Uniformidade no modo de ensinar- Zele com grande empenho para que **os professores novos conservem cuidadosamente o método** de ensino dos seus predecessores, bem como os outros costumes não alheios ao nosso regime escolar afim de que os externos se não queixem da mudança freqüente de professores.(III, G, 5, grifos meus).

No caso dos Colégios Jesuítas a rotatividade de professores era grande, maior se pensarmos em termos de décadas, e que o ensino não devia ser prejudicado por isto, parece lógico.

Voltando, é importante salientar que a repetição era um dos princípios pedagógicos entre a passagem da idade média e idade moderna. Todo o conteúdo era ensinado e repetido. Posteriormente, com o advento do empirismo, e principalmente com a contribuição de Comênio é que se tornou comum e normal partir do fácil para o difícil, do simples para o complexo. A segmentação em unidades para ser estudada é um conceito incorporado pela evolução do Ratio. O que mostra, como nos afirma MENEZES(1999)¹⁴³, que os Jesuítas eram homens do seu tempo. Assim também analisa FOUCAULT¹⁴⁴ as diferenças entre o tempo disciplinar e o tempo iniciático:

O Tempo disciplinar se impõe pouco a pouco à prática pedagógica. Organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam dificuldades crescentes. O tempo iniciático da formação tradicional (tempo global, controlado pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. Forma-se uma pedagogia analítica, muito minuciosa... hierarquiza no maior número possível de graus de cada fase do progresso. (FOUCAULT,1977, 146).

¹⁴³ Maria Cristina Menezes. Raízes do ensino no Brasil: a herança clássico medieval. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, UNICAMP.1999.

¹⁴⁴ Michel Foucault. Vigiar e Punir. História das violências nas prisões. Terceira parte: A disciplina. Petrópolis, Vozes, 1977.

Nas regras para os professores de Retórica, do Curso de Humanidades, o Curso de Gramática Superior, as Classes Médias e as Inferiores é mantida uma certa estrutura padrão. É explicitado o grau daquela classe: o que se deve ensinar e com qual profundidade. Depois como deve se dar a distribuição do tempo no dia de aula com diferenças entre uma turma e outra mais relacionadas ao grau e a matéria de ensino. É estipulado o Método de corrigir os exercícios; os exercícios durante a correção, isto é que tipo de atividade deve os alunos fazerem enquanto o professor corrige; os assuntos dos exercícios escritos, e a forma do ditado, se devem ser ditados ou lidos palavra por palavra (classe inferior) ou frases inteiras, em língua materna ou latim, e o tamanho do texto. É também descrito para cada classe a forma do Desafio. A distribuição do tempo na sala de aula é assim sugerida:

14. Divisão do tempo- A divisão do tempo, que abrange a retórica, ao menos duas horas e para a humanidades e outras classes, **duas horas e meia, pela manhã no mínimo no dia de feriado**, conservar-se-á sempre a mesma, para que fique determinado que horas se empregaram em cada exercício. (III, J, 14)

Era costume as aulas nos colégios jesuítas serem de cinco horas diárias. Duas horas e meia pela manhã e duas horas e meia pela tarde. Conforme a região no intervalo acontecia o almoço. A divisão do tempo, no interior da aulas era minuciosa. Abaixo coloco o exemplo de regras para duas turmas de matérias diferentes. As semelhanças entre a distribuição e a disciplina do tempo são muito maiores que as diferenças:

2. Divisão do tempo- a divisão do tempo é a seguinte: Na primeira hora da manhã, **tome-se a lição aprendida de cor, corrija o professor os exercícios escritos recolhido pelos decuriões**, prescreva no intervalo vários trabalhos (...), por fim repasse a última preleção. Na Segunda hora matutina seja consagrada à **preleção**, ou dos preceitos, (...) ou se de tarde se explica a oração (...) contato que se mantenha constante a ordem estabelecida no princípio do ano, **siga-se a repetição**, dê-se, quando necessário, **o assunto do trabalho escrito**, prosa ou poesia; se sobrar ainda seja empregado no **desafio ou na revisão** do que se escreveu na primeira hora. A meia hora seguinte será para os desafios(...) Na primeira hora da tarde, depois da **repetição** da anterior haja **nova preleção ou de oração**, (...) siga-se a repetição habitual. Na Segunda hora vespertina, depois da **repetição da última lição de**

autor grego, explique-se e **tome-se a nova lição**; o tempo restante será empregado na **correção dos exercícios gregos** ou ... (III,La,2) (grifos meus, Regras do professor de retórica)

2. Divisão do tempo- (...) Primeira hora da manhã: recitação de cor aos decuriões (...) correção pelo professor dos exercícios escritos recolhidos pelos decuriões enquanto os alunos se ocupam de outros trabalhos (...) Segunda hora (...) repetição breve da preleção de Cícero (...) explicação de uma nova (...) ditado do tema. (...) ultima meia hora: repetição de ponto do primeiro livro da gramática (...) Primeira hora da tarde, lição de cor de gramática (...) ou **recitação enquanto o professor revê as notas dos decuriões e corrige os trabalhos escritos passados pela manhã ou que ainda sobraram dos trazidos de casa**; (...) repetição da gramática e em dias alternados preleção de poeta. Segunda hora(...) explicação e repetição por meia hora da sintaxe (...) a outra meia hora que seja consagrada ao grego. Na última hora desafio (...) (III, Ld,2) (grifos meus, Regra do professor da classe média de gramática.)

Como pode-se ver, na distribuição do tempo na aula previa uma parte para a recitação para os decuriões dos trabalhos do dia anterior ou feitos em casa e também a correção pelo professor. Pode-se entender, um tipo de *tarefas de casa* na forma de exercícios de memória, como mostra a regra abaixo:

3. Exercícios de memória-... **exercício diário da memória**...

20. **Quanto à formação dos nossos estudantes**, expliquem-se-lhes, como aos outros, todos os exercícios de que trata o método de ensino; em particular, porém, **deverão ter, em casa, três ou quatro vezes por semana, por espaço de uma hora**, no tempo que o reitor melhor parecer, repetições **na presença do Professor** ou de outro pelo Reitor designado. Nelas repitam-se as lições de latim ou grego, e corrijam-se os exercícios latinos e gregos, de prosa e de poesia. Para o cultivo **da memória aprendam todos os dias alguma coisa de cor, e leiam muito com atenção**. E nada estimula tanto a inteligência quanto submeter cada um ao exercício freqüente de falar, não só na cátedra do salão, da igreja e da aula, o que lhes é comum com seus discípulos externos, mas também no refeitório. Para o mesmo fim contribuirá finalmente a exposição em lugar público conveniente das próprias poesias, aprovadas pelo Professor e assinadas com o nome do autor. (grifos meus)(III,La,3 e 20)

Mesmo fora das aulas e nos dias de feriados ou férias deveria se evitar a ociosidade dos alunos. Eles teriam um período sem aulas, mas não sem estudos. As academias ou centros acadêmicos deveriam reunir os alunos para o estudo, fora da aula.

45. Acadêmicos ...E nelas se reunam os alunos , sobretudo nos dias festivos, afim de evitar a ociosidade e as más companhias.48. Repetições. (III, J, 45).

A quarta e última parte do Ratio, as regras são exclusivamente para os alunos e para as formações de academias, isto é centros acadêmicos, onde se reuniam os alunos nas horas de lazer e dias de Domingo, férias e feriados. São vários blocos de regras tanto para os alunos internos quanto externos e para as diversas academias. Isto é as academias eram divididas pelo grau de classe. Todas as academias têm regras para a repetição e exercícios. Elas eram basicamente um local de leitura e exercícios. Para as repetições, as disputas, o horário, a obediência, a premiação pública ou punição têm regras claras.(IV, Qa-Qf).

Nas regras para os alunos da própria companhia pode-se destacar algumas que relacionam diretamente com o estudo:

2.Aliança das virtudes sólidas com o estudo - Apliquem-se aos estudos com seriedade e constância; ... aplicar-se diligentemente aos estudos; **e ainda que não cheguem nunca a exercitar o que aprenderam, tenham por certo que o trabalho de estudar**, empreendido, como é de razão, por obediência e caridade, é de grande merecimento na presença da divina e soberana majestade. (grifo meu) (IV, M, 2)

10. Tempo de estudo. Ninguém se aplique por mais de duas horas ao trabalho de ler e escrever sem interromper o estudo com algum breve intervalo. (IV, M, 10, grifo meu).

11.Método de estudo privado – Nas horas marcadas para o estudo privado os que seguem as faculdades superiores releiam em casa os apontamentos da aula, procurando entendê-los e, uma vez entendidos, formulem a si mesmos as dificuldades, e as resolva; o que não conseguirem apontem para perguntar ou disputar. (grifo meu) (IV, M, 10-11) 2.Diligência – Apliquem-se aos estudos com **seriedade e constância**; sejam assíduos em freqüentar cedo as aulas, e diligentes em ouvir e repetir as lições e dar conta dos outros exercícios. Se não houverem compreendido bem algum ponto ou sobre ele tiver dúvida, consultem o Professor.(IV,P,2)

O interessante é que o intervalo deve ser breve. E provavelmente superior a duas horas de estudo. Quanto a estas regras eu tenho uma pergunta: Como nós podemos, apesar de constatararmos que a origem do ensino no Brasil é predominantemente jesuítica, vencermos a prescrição de que o trabalho de estudar é para o agrado de Deus? Pode ser para o próprio gosto? A outra pergunta é: podemos inferir que o estudo e as atividades

relacionadas ao estudo no Ratio Studiorum, as vezes em casa, não são realmente para se aprender algo, mas prioritariamente ocupar - e ocupar bem, fugindo da ociosidade e da imoralidade, da sexualidade, - o tempo?

Será que aqui, no Ratio Studiorum, e sua relação com uma determinação do Tempo observamos mais possível gênese da nossa escola e dos *deveres de casa*?

3. aprovação do que se houver declamar: A revisão do prefeito de estudos submeta tudo o que, **em casa ou fora**, houverem de declamar em público os estudantes de retórica e das classes inferiores. (III,G,3)

30. Tempo de estudo privado- (...) é de grande importância que não só aos nossos estudantes mas também aos alunos internos, e se possível, também os externos, o Prefeito, por meio dos professores ou dos outros prefeitos dos respectivos colégios, **lhes determine um horário que reserve um bom tempo ao estudo privado** (III,G, 30, grifos meus).

Na regra acima, referindo ao controle de tudo que é produzido no colégio e o cuidado com aquilo que os alunos falam ou declamam fora do colégio, *em casa*, aqui representa o colégio e *fora* representa a casa do aluno e a comunidade fora da escola.

A diferença aqui se destaca pela determinação do horário e de quem faria o estudo privado, ela é destacada aos nossos, isto é aos alunos que seguiriam a carreira jesuítica, e aos alunos internos, aos alunos externos apresenta uma possibilidade, mas não uma obrigatoriedade. Os internos e “nossos” deveriam ter todo o tempo ocupado e vigiado.

A disciplina dentro e fora de sala como responsabilidade de todos, todos se transformavam em olhos, na vigilância. A representação maior da vigilância era o prefeito de estudos, mas também, era exercida por cada um dos alunos, ou elegia-se um aluno responsável pela vigilância, um pretor. Veja abaixo regras que explicitam isto:

37 Censor ou pretor- ... Nomeie em cada classe...será ainda seu ofício **observar se algum discípulo passeia pelo pátio** antes do sinal, se entra em outra aula, ou deixa a própria aula ou lugar....enfim **qualquer falta cometida em aula**, na ausência ou em presença do professor

38 e seguintes. Corretor- ... os que recusam a correção, ... eliminação do colégio, ... punições, ... não readmissão no colégio.

43. Ordem nos pátios- Nos pátios e nas aulas, ainda superiores, não se tolerem armas, **ociosidade**, correrias e gritos, nem tão pouco se permitam juramentos, agressões por palavras ou fatos; (...) 44. Visita do pátio e das aulas.- ... **Esteja freqüentemente no pátio, mas ainda visite as aulas do sinal de entrada e se**

encontre sempre na porta do pátio durante a saída geral ...
(III,G, 37,38,43 e 44 grifos meus)

“Labirintando” sobre as prescrições

No “labirintar” das prescrições nos textos do *Ratio Studiorum*, dos Manuais de Didática e da revista *Nova Escola* encontrei portas, portas que bifurcavam em outras, algumas foram visitadas, outras não. Encontrei a justificativa da *lição de casa* como continuidade da aula e bifurcando dessa porta a relação com o tempo.

Pensando também sobre os *deveres de casa*, MEIRIEU afirma que quando a *lição* não traz perguntas, devemos fazer disso uma questão:

“Quando o aluno não faz o trabalho que lhe mandam, quando não se lembra do que lhe foi pedido, quando arranja artifícios para escondê-lo, é preciso fazer um diagnóstico para compreender a origem do problema. Pois é absolutamente ilusório pensar que basta aumentar a pressão para resolver o problema” (MEIRIEU, 1998:12)

Podemos também questionar, compreendendo que a sociedade é formada por grupos sociais distintos, valores culturais distintamente legitimados, não seria um contracenso atribuir o sucesso ao exclusivo esforço individual? Ajudando a nos interrogar MEIRIEU questiona: é normal impor às crianças dias de trabalho escolar de até 8 horas (Caso das escolas de tempo integral) e que ao chegar em casa ainda tenha que fazer os *deveres*? É bom que os alunos sejam obrigados a consagrar seus tempos livres ao trabalho escolar? É sensato que no limiar de uma civilização em que teremos que aprender a ocupar inteligentemente nossos tempos livres ou nossos períodos de descanso os adolescentes sejam justamente culpabilizados por olharem para outra coisa que não seja a escola? Não é um paradoxo que a fadiga escolar aconteça sobretudo aos bons alunos, àqueles que cumprem a risca o que é pedido e que tem um sofrimento psíquico?

Quando uma criança coloca resistência a um trabalho geralmente é porque este não lhe têm sentido, e lhe dizemos que “na vida nem sempre fazemos o que queremos”, ou passamos a cogitar o que vai ser quando crescer, a apontar o fantasma do desemprego, seria justo fazer da criança/aluno um adulto projetando-lhe o mercado de trabalho? (1998: 12-16)

(...)

Neste capítulo observamos como as prescrições e justificativas para os *deveres de casa* consideram esta atividade como necessária, ou não, e a sua relação com um currículo além da mera instrução, mas, com a criação de um sujeito/aluno “civilizado”, pontual, autônomo, independente, responsável, etc.

No “labirintar” das prescrições sobre os *deveres* para casa detive um pouco no “para casa”. A porta da continuidade da aula, se bifurca na porta do tempo, esta por sua vez se bifurca na porta da relação com a família. No capítulo seguinte, observaremos e organizarei as prescrições que ao falar do *para casa*, também, dizem sobre a relação escola-família. Como uma possível “política” de relacionamento escola-casa e de envolvimento da família na escola.

CAPÍTULO VII

PARA CASA: POLÍTICAS DE ENVOLVIMENTO ESCOLA FAMÍLIA?

As tarefas escolares têm sido consideradas, na sua prescrição pelos manuais e revistas dirigidas aos professores, necessárias seja como uma *lição de casa*, isso é, concebida como continuidade da aula e uma estratégia de instrução (repetição, revisão, aplicação, fixação, preparação, avaliação) e ou seja como, *dever de casa*, isso é, justificada com bases nos aspectos morais e de criação de um sujeito produtivo e com “sucesso” escolar (responsável, autônomo, independente, pontual, com bons hábitos e capaz de uso do tempo produtivo). As *tarefas escolares* também podem ser consideradas como *para casa*, isto é, uma “política” de relacionamento/envolvimento entre a escola e a casa.

Reapresento aqui um fragmento de texto de J. Michael PALARDY(1995) apresentado na primeira parte. Segundo esse autor, historicamente, *trabalhos para casa* não têm tido um consistente papel na educação pública americana. Há várias mudanças de percepção de sua importância, tendo-se produzido reviravoltas freqüentes através dos anos, ficando entre uma atribuição grande ou pequena da quantidade de *trabalho de casa*.

PALARDY¹⁴⁵ destaca que hoje há uma tendência em direção a uma atribuição de mais *trabalho de casa*. Essa é uma tendência que começou em 1957 com o lançamento do Sputnik I, quando os americanos perceberam que necessitavam por-se em par de igualdade com a tecnologia russa, porém decresce este movimento após a chegada do homem à lua. Novamente essa tendência cresce em intensidade nos anos 80 com a

publicação de relatórios críticos e severos, partindo dos conservadores, sobre a educação americana e tal tendência tem atingido o auge nos anos 90 com os esforços locais, estaduais e nacionais para a reforma educacional.(PALARDY, 1995:30).

Esse recente e crescente interesse em relação aos *homeworks*, *tarefas*, *deveres*, *lições*, corresponde a um crescente aumento das publicações¹⁴⁶ sobre o tema que é também estudado por Maria Eulina Pessoa de CARVALHO (1998)¹⁴⁷. No seu estudo a autora destaca que:

A família está sendo tratada explicitamente como objeto de política educacional nos Estados Unidos através da chamada formal ao envolvimento dos pais na escola e no dever de casa como estratégia de promoção do sucesso escolar de todos os alunos. (p.2)

Afirmando que a pesquisa educacional americana “endossa tal política, generalizando um modelo particular de família e de relação família–escola”(1998, 1997b)

Observo que há também no Brasil, um recente aumento de publicações sobre a temática, em especial a partir da segunda metade da década de 80. (Veja relação da publicações no Anexo III). Essa crescente intensificação nas publicações, caracteriza-se por um aumento nas publicações periódicas e dos trabalhos acadêmicos em teses e dissertações sobre o tema, mesmo que, nesse período, a publicação de Manuais de Didática prescritivos encontra-se em declínio.

O aumento das publicações de textos sobre a temática é paralelo ao aumento das revistas periódicas destinadas aos/às professores/as do Ensino Fundamental: Revista AMAE Educando, Revista Professor, Revista Nova Escola, etc., que também coincidem com o repensar da Didática. No período, meados dos oitenta, em que a Didática é repensada criticamente, correspondendo a um decréscimo das edições dos Manuais de Didática, ironicamente, cresce a publicação das revistas para professores/as em especial artigos sobre a relação da escola com a família.

¹⁴⁵ PALARDY, j. Michael. Another look at homework; homework is one of the most haphazard teaching practices in American schools today. Social Education, May 95, p.30-1. Sem local. Tradução minha. Optei por traduzir o termo homework como trabalho de casa.

¹⁴⁶ Também relato essa intensificação da discussão através do levantamento bibliográfico (Anexo 1): das 230 publicações encontradas, 137 publicações referem-se a década de oitenta até meados de 90.

¹⁴⁷ CARVALHO, Maria Eulina de. A família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1998, (mimeo).

Na relação escola/*tarefas de casa* emergem não apenas as justificativas sobre a continuidade da aula ou das atitudes do aluno, mas principalmente aquelas que relacionam “sucesso” escolar, qualidade da escola e envolvimento dos pais no desenvolvimento acadêmico.

Um exemplo disso, é o estudo de Ramiro MARQUES¹⁴⁸, em Portugal que sintetiza os trabalhos nessa área, em especial o trabalho de H. Levin, para o qual os estudantes não podem ser forçados a pensar ou a aprender, pois, eles só aprenderão se tiverem uma motivação intrínseca. Essas palavras, ditas por um economista da educação, não são para MARQUES “muito vulgares”. Para ele, compreende-se melhor, entretanto, quando se descobre que em 1987 Levin criou um projeto pedagógico com as primeiras *Accelerated Schools* (escolas intensivas ou aceleradas) que têm revelado experiências consideradas importantes na promoção do “sucesso” escolar de alunos das classes favorecidas. Segundo Marques:

O modelo Levin acentua seis componentes: 1-participação dos pais, 2- igualdade, 3- comunicação eficaz entre todos os membros da comunidade educativa, 4- reflexão sobre a prática de experimentação e gosto pelo risco. Enfatizando: 5- avaliação freqüente dos alunos e 6- participação dos pais nas atividades de aprendizagem realizadas em casa. (1992)

De acordo com MARQUES (1992) tal modelo pretende provar que é possível ensinar conhecimentos de grande complexidade intelectual a todos os alunos, incluindo os menos aptos, recorrendo a muito *trabalho de casa*, apoio dos pais na realização desses trabalhos com grande empenho dos professores e reforço do ensino de matemática e das línguas.

Trabalhos como os de PALARDY, CARVALHO e MARQUES, apontam um movimento nas atuais prescrições sobre as *tarefas de casa* e uma ênfase em um componente que não era tão evidente no Ratio Studiorum e nos Manuais de Didática: a ênfase no envolvimento da família. Se os eixos das prescrições categorizados em continuidade da aula e tempo/deveres eram encontrados nos três materiais empíricos: Ratio Studiorum, Manuais de Didática e na Revista Nova Escola, o eixo da prescrição baseado no

¹⁴⁸ MARQUES, R. A Reforma Educativa nos Estados Unidos e no Japão. *Ler Educação*, n.º 7. 1992, p 6 - 14, apud.: AFONSO, Almerindo Janela Afonso. Políticas Educativas e Avaliação Educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985 - 1995).

envolvimento casa-escola é mais encontrado na Revista Nova Escola. No Ratio, a prescrição da tarefa baseada na relação escola-família não foi sequer encontrada por mim. Assim neste capítulo, destacarei e organizarei as prescrições do *para casa* principalmente na revista Nova Escola.

O *para casa*: indicações de algumas relações família-escola

“Se a criança não faz seu para casa, eu não vou puni-la, afinal a culpa não é dela, é da família que não se organizou para tal” professora, pedagoga, mãe.

“Que bom que você vai estudar sobre as tarefas de casa, pois eu acho que ela só serve como elemento de competição entre as mães desocupadas” professora, doutoranda em biologia, mãe.¹⁴⁹

Ao “labirintar” nas prescrições do *para casa* encontrei algumas relações entre a escola, a família e as infâncias fiquei a perguntar: quais poderiam ser estas relações? Quais as relações entre a escolarização da infância e os objetivos de formar o indivíduo. Ao encontrar o texto de Paulo Guiraldelli¹⁵⁰ comecei a pensar sobre estas relações. Apesar da citação ser longa, transcrevo-a porque no movimento de questionar sobre os para casa, este texto levou-me a procurar o que havia de explícito nas prescrições aos/às professores/as sobre uma interferência da escola no lar.

“Dois momentos - de Montaigne e de Rousseau - estão na base da construção da idéia de infância e, mais que isso, dão força ao pressentimento do homem moderno de que, existindo de fato e naturalmente a infância como uma época especial de cada ser humano temos de preservá-la, de fazê-la acontecer, e que, para tal, precisamos evitar intromissões desastrosas no mundo da criança. A escola é reorganizada para ser o mundo da criança, no qual as intromissões não poderão ser feitas em nome do ‘mundo exterior’, mas, ao contrário, é este que está errado no tratamento das crianças e que, portanto deve mudar. **Inclusive o lar e toda a vida pública devem mudar. Daí a insistência da escola em estender seus poderes até o lar**, o que ela consegue com sucesso (um dos muitos exemplos sobre tal sucesso: o que **chamamos hoje de classe média faz do quarto das crianças um pequeno escritório para afazeres escolares**). A sociedade é educada, por

¹⁴⁹ Estas falas, ao saber da pesquisa, mostraram-me os indícios de que ao pensar as tarefas de casa também pensava a casa e ou uma relação escola-família, e não apenas a escola.

¹⁵⁰ GHIRALDELLI Jr., Paulo. Pedagogia e Infância em tempos neoliberais. In.: _____.(org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996 - (Coleção Questões de Nossa Época; v.61).

meio de legislação liberal, no sentido de mandar seus filhos à escola; e educada para compreender a existência da infância e sua ligação com a escola - o que se apresenta nas cartas de direitos humanos que derivam em cartas de direitos das crianças etc. (ainda estas, já pelas datas de suas publicações, indiquem sintoma de má consciência). Assim, a pedagogia que nasce com os ‘tempos modernos’, em certo sentido -insisto no ‘em certo sentido-, **objetiva apartar a criança do lar, do trabalho**. Enfim, da chamada realidade. (GHIRALDELLI,1996:17-8, grifos meus)

Em outro momento deste texto, chamou a atenção as repercussões e implicações, para compreendermos uma relação escola, família, para casa:

Quando se inicia o século XX, a escola torna-se, de direito, o lugar da infância, mas não seu lugar de fato. Então, a separação entre o mundo da criança e o mundo do trabalho, que parecia estar na base da modernidade, e que havia conquistado a consciência científica e democrática, torna-se um problema. E a pedagogia manifesta-se por meio de uma nova linguagem: “a escola está separada da vida” e “apartada da realidade”. (GHIRALDELLI, 1998:20).

O incômodo que esta passagem proporcionou, na fase de elaboração do projeto de pesquisa, foi com a minha formação de professora. Afinal, tinha escutado o jargão “trabalhar com a realidade vivida da criança”, “partir da realidade, da vida real, do real vivido”. Perceber que esse jargão é recente, que é uma mudança, sugeria a tentativa de olhar para o que foi dito, prescrito, e justificado sobre a interferência da escola na família.¹⁵¹

Em uma outra perspectiva J.GIMENO SACRISTÁN (1999)¹⁵² também trabalha com a idéia de que a criança emancipou-se do trabalho e de seus pais no seu tempo de escolarização e lazer. Afirmando que a industrialização, a evolução do mundo do trabalho e da urbanização reduziu o espaço social da família na sociedade e conseqüentemente diminuiu o poder de controle sobre seus membros. Assim as escolas representavam um novo território onde pode-se crescer afastado da família.

¹⁵¹ A inserção da criança na escola e a mudança das relações da família com a própria criança e com o sentido da infância também é estudada historicamente por Philippe Ariès, em História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

¹⁵² GIMENO SACRISTÁN. J. Novos mapas de poderes na educação In.: Poderes Instáveis em Educação. (Trad. Beatriz Affonso Neves). Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, cap.5, p. 210-277.

As escolas foram e continuam sendo para GIMENO SACRISTÁN, substitutas dos pais de sua autoridade e de suas funções. Sendo que a história da escolarização caminha paralela a da “des-familiarização” e a emancipação da infância e da juventude. Assim os pais que querem recuperar o controle da educação, começam a mostrar desconfianças da escola.(p.220)

O autor ainda argumenta que a recente ideologia conservadora em ascensão vê no Estado e na escola pública depredadores causadores de uma intromissão das instituições públicas na esfera do privado. Assim seria preciso, segundo a ideologia, reequilibrar, tirando-lhes poder e impondo-lhe um projeto educativo. Assim, o debate neoliberal discute o equilíbrio levantando a bandeira de recuperação da legitimidade dos pais em educar seus filhos. (p.224).

Também salienta que a discussão da legitimidade de educar ocorrida pela ascensão das forças políticas conservadoras e por mudanças culturais é uma discussão que se situa no âmbito ideológico da recuperação de uma determinada idéia de família: a família como célula natural da educação. Nesse movimento estão as propostas de que os pais tem liberdade de escolher a educação e a escola dos filhos (escolha da escola, cheque escola, educação domiciliar, participação dos pais nas escolas).

J.GIMENO SACRISTÁN argumenta ainda que as demandas conservadoras são uma contra revolução social, pois, enquanto ainda, mesmo nos países desenvolvidos, estamos em uma onda de transferência de responsabilidade da família para a escolaridade essas outras tendências parecem expressar uma “vingança”. Vingança contra o público, contra uma cidadania e contra uma subjetividade. Para o autor os pais sempre terão como prioridade os seus filhos, no entanto, a escola precisa considerar suas ações para uma sociedade em geral, e não para cada filho, propiciando um certo tratamento comum, uma certa homogeneização, com o acesso à escolarização independente da origem social.

GIMENO SACRISTÁN completa que a reivindicação parentológica proclamada na forma de liberdade para todos serve como sutileza para estabelecer uma segregação social disfarçada. Essa soberania ilimitada dos pais aliada admitindo a organização entre si, dará lugar a modelos de escola que acabam reproduzindo e aumentando a segregação social existente. (p.224-5) .

Os autores acima expostos, MARQUES (1992), PALARDY (1995), CARVALHO (1997), e GIMENO SACRISTÀN (1999), ainda fazem suas análises tendo por base sistemas de ensino em países desenvolvidos, levando-me a observar que o jogo similar de políticas e tendências terá efeitos muito mais perversos em países como o nosso, conforme também aponta CARVALHO (1998).

Gostaria de salientar que a tendência de envolvimento dos pais na escola faz parte de um mesmo contexto que envolve não apenas a intensificação dos *deveres de casa*, mas a padronização de currículos, a avaliação externa das escolas, professores e alunos, campanha de trabalho voluntário do tipo “amigos da escola”, avaliações externas dos alunos, e a intensificação das publicações sobre os *para casa* (pesquisas acadêmicas, aumento das prescrições para as professoras, publicações de entrevistas a favores do aumento da quantidade e do controle das *tarefas* em revistas destinadas aos pais, programas de televisão dedicados ao tema e até publicação de encartes em Jornais para suporte aos pais: encarte Lição de casa, encarte Dever de casa, e criação de sites específicos para atender a demanda criada, e o atendimento telefônico para esclarecimentos de dúvidas). Uma dessas publicações será aqui objeto de um olhar curioso e informado: a revista Nova Escola, em especial a número 122.

O *para casa* na Revista Nova Escola

Foram encontradas oito publicações da Revista Nova Escola (editada pela Fundação Victor Civita e subsidiada pelo MEC, com distribuição nacional) entre abril de 1986 e maio de 1999. Respectivamente, os números: 2, 6, 14, 17, 21, 22, 77, 96, 122, que relacionavam diretamente com o tema *lição de casa* ou a participação de pais/mães no acompanhamento dos filhos na escola. Sendo que nesse estudo detenho a atenção apenas na edição número 122 de maio de 1999.

Constatou-se, nos oito textos publicados, uma permanência da idéia de que a escola brasileira como unitária e a imagem de que a família pobre é menos capaz de “acompanhar” seus filhos nas atividades escolares. Nessas publicações não é feito um questionamento da atividade *tarefas de casa* ou de suas implicações, pelo contrário, essa é reforçada aos/as professores/as como legítima e necessária, apenas sugerindo modificações na forma para a sua otimização. Dessas publicações uma sinaliza de maneira diferente, pois

trata-se de uma enquete com os alunos na qual o resultado destaca que uma das atitudes que mais agrada-os é o fato do professor “não dar lição de casa demais”. É possível notar nessas oito publicações uma mudança do foco da prescrição às professoras: Passa-se de uma pequena reportagem como sugestão para que a professora conheça melhor as condições familiares dos alunos (interferentes na aprendizagem) e os “perfis” dos pais para que estes possam “cooperar com o trabalho da escola”; indo por reportagens que sugerem uma relação entre os *deveres de casa* e autonomia, rendimento escolar, criação da responsabilidade, reforço, solução para o fracasso na alfabetização, passando por uma crescente prescrição para que as professoras cuidem com mais atenção desta atividade que estende a escola a casa; até a última publicação, a n° 122 em que reforça a necessidade e a eficiência dos *deveres* na aprendizagem escolar.

A pergunta feita na capa da revista Nova Escola n.º 122, (Anexo 5) “Lição de casa funciona? É respondida que sim. Toda a argumentação se faz a partir da perspectiva de que funciona, assim, os depoimentos são organizados numa hierarquia. Estes depoimentos e outras formas de organização dos textos e diagramação são utilizados para demonstrar, confirmar, reforçar e convencer a professora/leitora dessa concepção.

Desta forma, a reportagem/matéria recebe um tratamento diferenciado das demais reportagens da edição. Chamada na capa, editorial, venda da possibilidade de sucesso no índice, diagramação distinta, subtítulos com cores em destaque e diferentes da edição, ou imitando um “iluminador de texto” sobre estes subtítulos, grande número de fotografias e estas em tamanho maior e o fundo do papel traz um “papel parede” que sugere um caderno pautado. Passarei agora a uma caracterização da reportagem/matéria.

A capa da revista destaca uma menina/aluna, de aproximadamente oito anos, posando para a fotografia como se estivesse fazendo/escrevendo no livro didático. Ao fundo da menina/aluna uma porta, de onde pode-se ver a rua de terra, patos e galinha. O lugar onde a menina/aluna está sentada está forrado com pano puído compondo um cenário de pobreza, e um cenário doméstico. Sobre a mesa da menina/aluna coberta com uma toalha florida encontra-se um ursinho de pelúcia, um estojo de zipper, uma régua, uma caixa de carretel de linha “Gabrielinha” escrito alfabeto e utilizado como estojo, o livro didático de Português aberto na página “Estudo de Texto” sendo escrita por um lápis, e

uma caixa de giz branco recém aberta. O que estaria uma caixa de giz, instrumento docente, fazendo na mesa de aluna, seria para escrever no caderno?

A capa ainda traz em letras grandes e posição de destaque faz a pergunta: “Lição de casa funciona?”. No canto esquerdo, com letras pequenas a Revista já responde e antecipa a intenção de convencer a professora “Sem dúvida! Veja como tirar proveito dessa tradicional ferramenta e, de quebra, motivar a garotada”. No canto direito e inferior da capa, é simulado ao virar da página o encontro com folhas de caderno pautado.

Desta forma, em torno da chamada no canto inferior esquerdo é criado uma expectativa de que o leitor irá encontrar no texto, uma fórmula de sucesso: “Como tirar proveito...”. Fórmula evidenciada pelo “como” e sucesso pelo “tirar proveito” e o que seria inacreditável “motivar a garotada” a fazer a lição de casa seria, a partir de então, possível. O termo “tradicional ferramenta” confere um tom renovação de novo, “Nova Escola” ao que seria tomado como tradição e consenso. Toma o “passar tarefas” como uma prática já antiga. Pelo que vimos nos capítulos anteriores, a prescrição com apenas justificativas favoráveis sobre as *tarefas de casa* é recente, principalmente para a educação elementar. Pelo menos o consenso, após a luta dos *deveres* ou *não deveres* no movimento escolanovista, o é. Assim chamar de tradição algo que só agora é hegemônico seria mais apropriado ser denominado uma *tradição inventada*¹⁵³.

Na página seguinte, na seção Carta ao Leitor, encontramos o editorial. Trago-o na íntegra e destacarei em negrito alguns itens:

Lições extraídas da rotina.

A atividade em sala de aula exige dos professores a **repetição** de algumas tarefas que, **com o tempo**, correm o risco de serem cumpridas de maneira **mecânica, rotineira**. Passa-se então a prestar pouca atenção nelas perdendo-se, assim, o **potencial renovador e dinâmico** que tem toda ação escolar. É isso que costuma acontecer com os exercícios indicados para os alunos fazerem em casa. A lição de casa muitas vezes costuma limitar-se a uma **revisão** do que foi visto em classe. É pouco. **Convencidos** de que a educação **não se limita às quatro horas** em que permanecem na escola, seus alunos podem envolver muito mais com as suas aulas, **ler mais**, aprender a pesquisar e **aproximar a família** de sua vida escolar. Fico satisfeita quando nós, da NOVA ESCOLA, conseguimos garimpar **novos olhares e abordagens**

¹⁵³ O termo ‘tradição inventada’ é cunhado por Eric Hobsbawm e Terence Ranger no livro: A invenção das Tradições. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

inesperadas das atividades que fazem parte do dia-a-dia profissional dos nossos leitores. Caso consigamos tornar, por pouco que seja, mais clara e **proveitosa** a tarefa de ensinar, todo **nosso esforço** terá valido a pena.(...)”.(NE122,1999:3, grifo meu)

Lições no título do editorial, também, pode indicar uma lição de aprendizado, uma moral, tal qual uma “moral da história”, da qual a professora leitora terá acesso. A rotina, a repetição, a maneira mecânica é contraposta com o potencial renovador e dinâmico. Também pode-se notar uma ambigüidade (intencional?) de quem deve ser convencido, professores ou alunos, e ou professores e alunos, isso é algo indiciador. Na chamada do índice, encontramos: “Seus alunos podem adorar o dever de casa” também afirma uma possibilidade de sucesso à professora, caso ela aplique o potencial renovador, isso é as prescrições da reportagem.

O corpo da “reportagem” é apresentado tendo ao fundo a imagem de um caderno pautado e encadernado com espiral, distinguindo das demais “matérias” da edição. Assim também são distribuídos ao longo desse texto sete ilustrações, sete materiais escolares, cada um em uma margem das páginas da reportagem/matéria: um lápis, uma borracha, uma cola, uma caneta, uma tesoura, uma régua, e um pincel atômico. A maioria destes materiais ultrapassam o espaço dedicado à margem do corpo do texto. (Veja em Anexo). Poderia-se dizer tal como o para casa vai além da sala de aula?

A hierarquia dos textos na reportagem/matéria sinaliza um movimento: Quanto aos alunos: da aluna pobre, da cidade de Santa Cruz do Rio Pardo-SP, passando pelas crianças da pré escola até alunos e alunas adolescentes de uma escola de elite, de São Paulo. Quanto às professoras: da professora de primeira a quarta série, da cidade de Santa Cruz do Rio Pardo-SP, à professora de história, da cidade de São Paulo. Quanto a disciplina e tipo de estabelecimento: da alfabetização em escola pública do interior paulista à história/arqueologia na escola particular de elite na capital. Quanto aos locais: da escrivanhinha de caixote de tomate na casa de madeira, ao computador e a biblioteca. Quanto à atividade: da mãe olhando o caderno, (ou do livro didático na capa) à pesquisa na Internet e o trabalho em grupo na biblioteca. Quanto aos títulos: da abertura com: “*Oba, Lição de casa!*” à “*Ufa! Vejam como ficou*” Quanto às entrevistas: da professora da Faculdade de Educação na USP à professora de história, entretanto esse item é o que possui menor movimento, já que estas entrevistas são utilizadas para dar veracidade e legitimidade

a posição de que tarefa, deveres, lição de casa funcionam. A “reportagem” está assim hierarquizada:

Material na margem	Personagem	Professora	Disciplina/ Escola	Local da lição	Atividade	Títulos	Entrevistada
LÁPIS	Aluna Luzia do Carmo e Mãe	Maria Isabel	1ª a 4ª Municipal	Caixote de madeira	Mãe olha o caderno, e visita a casa	Oba, lição de casa! Todo mundo igual	Stela Piconez,, USP, Faculdade. Educação.
BORRACHA	Pais dos alunos da turma e aluna Laís	Maria Isabel	1ª a 4ª Municipal	Mesa de jantar	Reunião de pais, escolha do material, escrita e correção	As aventuras de Laís	M. Helena Venturini, mãe
COLA	Soraya e alunos e alunas	Jane de Souza e Ana Claudia Zatt	Português Municipal	Jardim da casa e sala de aula	Entrevista e escrita em sala em grupo	É preciso um porquê	Stela Piconez
CRONOGRAMA	Alunos e aluna	Jane de Souza	Português, Ciências Matemática Municipal e particular	Quadra de futebol	Jogo de futebol	Quantidade x qualidade	Lúcia Vinci, coordenadora da escola Móbile; Teresa Tavares, supervisora do Colégio Cramer e professores
CANETA	Alunos e alunas da pré-escola	Valéria	Educação Infantil Particular	Sala de aula	Conversa em roda	Diga aos pais: “a tarefa de casa é do aluno”	Zélia Biasoli Alves, USP professora e Adriana Machado, psicóloga escolar USP
TESOURA	Aluno e aluna da pré-escola	Valéria	Matemática alfabetizaçã Particular	Carteira (aula ou casa)	Desenho, escrita e recorte	Material para consultar em casa	Simone Santiago, prof. 3ª série Ibeji
RÉGUA	Alunos e alunas da 3ª série	Lucelena	Estudos Sociais Particular	Cadeira (sala ou biblioteca)	Escrita em grupo	Pesquisa é coisa séria	Ruth Rocha, escritora.
PINCEL	Alunos e alunas adolescentes	Rosana Caelli	História Particular	Sala de aula, computador e biblioteca.	Reunião de material, consulta na Internet e cartaz	<i>Ufa! Vejam como ficou.</i>	A própria professora personagem

O movimento também implica numa prescrição e em até, uma ideologia: Ao mesmo tempo que distingue os alunos, unifica-os na atividade: todos fazem *tarefas*. Pode-se até, lendo a hierarquia da distribuição da reportagem, entender: caso, você professora faça todo o prescrito, seu aluno/a pobre pode chegar a tornar o aluno/adolescente fazendo pesquisa na Internet sozinho ou trabalho em grupo independente.

A visita, aliás a única visita, da primeira professora Maria Isabel, acontece à casa de Luzia, menina mais pobre do que a sua outra aluna Laís. Dessa forma, a Revista Nova Escola mostra um ideário semelhante ao movimento da Nova Escola: a intervenção na família pobre. E mais do que isto, uma civilização do lar. Onde a família pobre é objeto de um governo direto.

Discutindo a relação entre leitor e texto Martha Lourenço VIEIRA (1996), discute se a revista Nova Escola trata-se de uma Pedagogia Jornalística ou Jornalismo Pedagógico e apresenta-nos um documento de circulação interna da revista, produzido pelos redatores de Nova Escola, em 1992 (Anexo 6) que esclarece a “forte preocupação dos editores da revista em diferenciá-la das demais publicações educacionais despindo-a do caráter pedagógico através da utilização de uma linguagem jornalística” (VIEIRA, 1996:25). Assim para VIEIRA

apesar de ‘camuflados’ nesse objetivo e nesse ideal, NOVA ESCOLA é uma publicação pedagógica, assim como qualquer outra da área educacional, com a única diferença de ser ‘menos explícita’ em seus propósitos aos olhos do leitor. (1996:26).

A “opção pelo receituário” da revista é segundo Marisa Vorraber COSTA e Rosa SILVEIRA (1998) um entre os vários pontos que aproximam Nova Escola das revistas femininas.

Assim como nas revistas femininas prescrevem, com o verbo conjugado no imperativo, fórmulas de beleza, elegância e bem viver, ou mesmo receitas de cozinha, a revista *Nova Escola* fornece receitas para as professoras e professores realizarem seu trabalho. (...) A revista não apenas prescreve receitas e sugestões na forma imperativa, mas o faz após uma ampla e minuciosa exposição de incorreções, inadequações e incompetências dos/as docentes na execução de tarefas inerentes ao seu trabalho.(p.371)

COSTA e SILVEIRA (1998) argumentam que “é forçoso reconhecer que a tendência crescente da Revista é a passagem de uma didaticidade mole - textos em que se focaliza o ‘fazer-saber’, o informar não diretamente impositivos – para uma didaticidade dura, em que a ênfase repousa no ‘fazer-fazer’”. Isso é mais explícito em seus propósitos. Passando a utilizar cada vez mais expressões do tipo: Explique, Lecione, Use, Chame, Ponha. Evidenciando a passagem de uma didaticidade segunda, indireta e às vezes implícita para uma didaticidade similar a encontrada na instituição escolar ou formadora, a didaticidade dura.

“Labirintando” entre as possibilidades de significado dos textos e tentando compreender a materialidade de um texto em revista periódica encontrei o artigo de Valdir BARZOTTO¹⁵⁴ que alerta:

A leitura de uma revista periódica não se faz isolando alguns textos dos outros que o contornam, e que o próprio manuseio, aparentemente desinteressado, traz conseqüências para o processo da leitura ao colocar em relação diferentes textos, é preciso reconhecer a importância em se analisar o texto no interior da materialidade em que é dado ler.”(BARZOTTO, 1998:49).

Assim, descobri, que muito há que ser feito sobre a revista Nova Escola, e este texto “OBA! LIÇÃO DE CASA” e os demais que circundam. Assim também em relação às continuidades e discontinuidades do tema nas outras oito “reportagens” sobre o tema publicado pela Revista. No entanto, um estudo que trabalhe com a materialidade da revista Nova Escola, ficará para outro momento.

Quanto aos três eixos analíticos utilizados nos capítulos anteriores: o tempo/dever/moral, a continuidade da aula, e a relação escola-família todas podem ser observadas nesta matéria da revista NE 122, principalmente o último eixo:

Cabe a eles (os pais) dar as condições para que os filhos trabalhem com eficiência. (NE122, 1999:12)
Diga aos pais: A tarefa de casa é do aluno(NE 122, 1999:12).
serve como uma eficiente “ponte” entre a escola e a família. (NE122, 1999: 8).
“Os pais, mesmo sendo analfabetos, deveriam olhar diariamente os cadernos dos filhos”.(Profª. Fund.: NE122, 1999: 9)

¹⁵⁴ Valdir Heitor Barzotto. A materialidade do texto publicado em revistas periódicas. Leitura Teoria e Prática.

Na relação família escola é que tenho maiores indícios de um movimento da revista Nova Escola quanto aos manuais. Existe um movimento, um deslocamento, mas algo permanece, a desqualificação da família pobre para educar. A família que aparece em casa é apenas Luzia e sua mãe: a família pobre. Nas demais não aparecem representados visivelmente os pais. Aparecem na reunião de pais, na entrevista, mas não no ambiente doméstico. Porém mesmo na família pobre, a mãe de Luzia é representada na fotografia não apenas dando condições para que a filha faça sua atividade, mas atuando, lendo ou corrigindo. Será que está havendo uma qualificação dessa família para educar? Ou é apenas a qualificação para controlar o que a escola faz?

No entanto, o tema da relação escola família-pobre não é novo na revista Nova Escola. Ele é tratado desde a revista número 2 (dois) de 1986, embora não trate do para casa, mas dos tipos de pais, observe alguns fragmentos:

A educação se expande além da sala de aula, penetrando também no universo familiar (...) (NE 2, 1986:51)

No caso de pais ausentes e pobres, a escola precisa se esforçar para atingi-los (...) visitar a família, saber como é organizada a casa e a relação marido-mulher-filhos. (NE 2:1986:51)

O tema da *lição de casa* ou do envolvimento dos pais na escola é tratado em outras oito matérias da revista. As singularidades e recorrências entre essas matérias não será objeto deste estudo. Voltarei para a revista mais abaixo, agora irei organizar e destacara aqui como nos Manuais de Didática aparece o eixo da relação da família com a escola enquanto prescrevem os *para casa*

O para casa nos Manuais de Didática

Um primeiro movimento em relação aos Manuais de didática é que dizem, prescreve-se, e justifica-se os *deveres* pensando/explicitando muito menos a família, do que na revista Nova Escola¹⁵⁵. Um dos autores que faz referência a relação escola-família é Theobaldo Miranda SANTOS (1951), no Manual do Professor Primário. Ele apresenta as normas das atividades do Clube de Saúde, finaliza com este comentário:

¹⁵⁵ Uma diferença a ser apontada é que estes manuais são produzidos antes da Constituição de 1988, e a Revista Nova Escola é produzida após a publicação da LDB 9394/96. Nessa LDB já aparece uma mudança, a responsabilidade pela educação passa a ser tanto do Estado quanto da Família.

“A ação educativa da escola se estenderá aos lares, **pela criança**, já nos apelos indispensáveis de colaboração dos professores aos pais.” (SANTOS;1951:286 grifo do autor).

Já em relação ao Círculo de Pais e Professores, Santos alerta: “O círculo de pais e professores, fundado sob os auspícios da escola, tem por objetivo aproximar os pais dos alunos no sentido de **obter estreita colaboração** com a escola em matéria de educação” (SANTOS;1951:295 grifos meus).

Como compreender a relação entre LOMBARDO-RADICE e SANTOS? Como analisar estas afirmações de SANTOS? Embora, nas passagens acima o autor não esteja falando diretamente sobre o *para casa*, ele destaca uma hierarquia na relação escola-casa. “a ação educativa da escola se estenderá aos lares” o que significa esta afirmativa? Como compreender?

Da forma como foi colocado pelo autor, tão claramente, sem rodeios, aceitando e formando que esta seria a função da escola, estender-se aos lares, causou estranhamento na primeira leitura. Tratava de higienizar a família, seus hábitos cotidianos, seus corpos? SANTOS cita ao final de seu texto, Fernando Azevedo para referendar suas posições:

Se a educação tem por fim o melhoramento da comunidade, do ponto de vista da saúde, do trabalho, das relações sociais, e do recreio, **não pode prescindir da colaboração da família**, de que se deve aproximar, já para influir sobre ela, já para lhe dar oportunidade direta na obra da educação. Não é possível realizar um plano de educação integral, sem o ‘entendimento contínuo e sistemático’, entre os professores e os pais de alunos. **Todo esforço educativo se anularia ou se reduziria**, nos seus efeitos, se a escola se desinteressasse no meio social em que o aluno vive a maior parte de sua vida. (AZEVEDO apud. SANTOS;1951:321) (grifo meu)

Sobre a biblioteca escolar Theobaldo M.SANTOS, ao colocar os objetivos dessa salienta e repete na alínea “j” do artigo 1º: “estender-se ao lar a ação educativa da escola.” (1951:40). Em SANTOS (1967), o autor, também expressa uma relação da escola com a família assim:

“Escola Primária: A finalidade maior, é alargar o círculo de relações da criança, ‘libertando-a do círculo afetivo da família’, por vezes estreito que se fecha sobre ela.” (1967:62).

Primeiro, SANTOS (1951) afirma que a ação educativa da escola se estenderá a família pela criança, já em 1967, trata-se de libertar a criança da família?

Outro Manual SCHIMIEDER (1960), como disse acima um autor referência de Nérice, aponta como um “valor dos *deveres para casa*” já que eles “contribuyen a *familiarizar la escuela con el hogar paterno*” (p.140, itálico do autor). Sem maiores explicações, justificativas ou objetivos simplesmente: **Contribuem a familiarizar a escola com o lar paterno**. Essa frase não traz explicação maior do autor, pareceu-me estranha. Porém, mais adiante continua o autor:

Os inimigos do dever em casa declaram que a escola não tem direito a ampliar a coação escolar mais além das horas de assistência regulamentar, por meio dos deveres (...) ainda que tal afirmação seja excessiva, o professor deve inspirar nela para *limitar* prudentemente os deveres, evitando assim uma excessiva **intromissão** por sua parte na vida caseira. (p.142 grifo meu).

Acrescentando que “deve ter em conta se a criança trabalha em alguma tarefa de rendimento econômico”, além de “fixar uma hora mensal para receber os pais de alunos para trocar impressões sobre os deveres” (1960:142).

Esses textos revelam um conflito básico: quem tem o direito legítimo dos melhores cuidados sobre a infância, as crianças, a escola ou a família: o público ou o privado, a família ou a escola. Note que esse texto é aproximadamente 50 anos após a primeira edição do livro de LOMBARDO-RADICE, de uma posição contra os *para casa* e contra o tradicional, passamos assim para uma situação de não-conflito: Atribua para casa, eles tem valor, mas observe o contexto familiar.

Situação semelhante foi colocada, de forma invertida, por Ana Maria MAGALHÃES (1962)¹⁵⁶, afirmando num texto sobre os trabalhos para casa, uma necessária mudança na forma da atividade, mas uma afirmação de sua função: intervir na família. Iniciando com o conflito: “Nem sempre o ponto de vista dos professores coincide com o dos pais, enquanto alguns professores condenam as tarefas de casa, é bastante difícil encontrar pais que as julguem dispensáveis” (MAGALHÃES,1962:14).

¹⁵⁶ MAGALHÃES, Ana Maria. Trabalhos *para casa*, sua significação na escola moderna. Revista Ensino-RS, v.12, n.º 89, novembro de 1962, p.14.

O texto, de uma única página, em uma revista periódica, parece estar organizado para convencer aos professores de que uma interferência é legítima baseado no argumento de que a “aprendizagem é um processo estritamente pessoal”, e de certa forma impossível que aconteça apenas com a aula. “atendendo a isto e considerando a tarefa de casa como um reforço a determinado conceito, visando dar-lhe maior segurança e independência”. Assim “Não é suficiente que a criança execute a tarefa determinada, mas que se esforce em acertar”. A autora, porém, analisa que o que os “professores de ontem” entendiam por tarefa de casa” longos e fastidiosos questionários, cópias, problemas destituídos de significado, conjugações completas de verbos – já não cabem a escola atual”. (ibidem).

Neste sentido, Ana Maria MAGALHÃES reafirma que o trabalho “fora da escola, no lar, deve ser profundamente significativo” e que “a correção das tarefas não pode ser considerada como perda de tempo” porque ela podem indicar a não realização da tarefa e “levar o professor a investigar as causas que a determinaram” Desta forma “evidencia a necessidade do estreito relacionamento entre a escola (professor) e a família.” Finalmente a autora propõe que “o professor deve conhecer a situação do aluno no lar, seus hábitos e costumes (...) e (...) os pais necessitam ser esclarecidos a respeito do verdadeiro objetivo da tarefa de casa” (ibidem).

No começo do texto a autora afirma que os professores é quem condenavam as tarefas e os pais não julgavam dispensáveis, no final do texto a relação está invertida, apesar de ter que mudar a sua forma a tarefa deve continuar - sem os “intermináveis deveres” – e é reafirmada a necessidade de saber mais sobre o lar, por ironia, para “melhor atender ao aluno” e os pais devem ser esclarecidos dessa mudança, tanto da tarefa como da postura do professor. Já que este saber sobre o lar pode revelar algumas causas que a determinaram: “falta de material próprio, falta de disponibilidade ou de tempo, desinteresse, negligência, incapacidade”. A principio achei que esses adjetivos de ausências estavam relacionados apenas à criança. Porém ao mesmo tempo em que ela se refere a criança ela se refere a família, reafirmando para o professor que a família pode ser incapaz, negligente, sem interesse, etc.

O que chamou a minha atenção neste texto de MAGALHÃES (1962) é ele ser denso, de apenas uma página, com tantas informações e posições, e por ser o único

exemplar encontrado na década de 60 em revistas periódicas, e fora dos manuais. Sendo que ao mesmo tempo fala sobre as tarefas, deveres, trabalhos – e em nenhum momento a autora chama de lição ou o relaciona com a aula. Apenas que há um conflito e que esse deve ser resolvido pelo professor, no masculino.

A compreensão de porquê fala-se pouco sobre as tarefas de casa e até desses pseudo-conflitos deram uma reviravolta a partir da leitura do texto de Letícia CANEDO¹⁵⁷ no qual chama a atenção para o fato de que a visão evolucionista da Educação quando seria melhor uma visão de conflito entre a educação familiar e a educação pública, já que

(...) predeterminam os limites do pensável e rejeitam a investigação daquilo que faz o problema: a delegação à Escola de grande parte das responsabilidades que antes cabiam à família não ocorreu de forma natural . (1994:46)

Letícia CANEDO completa que os ideais de educação que conhecemos hoje, foram divulgados pelos mesmos políticos responsáveis pela invenção do cidadão no século XIX, e “conseguiram implantar a Escola Pública, laica obrigatória, impondo a idéia de que a comunidade, a família e a igreja eram obstáculos para o que concebiam como progresso social” (p.47).

A autora também argumenta que são poucos os estudos que se dedicam em compreender os mecanismos que fizeram os cidadãos aceitarem as instituições do voto e a escolar entre as demais que compõem a idéia do direito de cidadania.

Também estudando esta relação da escola e da família, Marcus Vinícius CUNHA¹⁵⁸, analisa o discurso renovador durante os anos 30, como sendo constituidor de um ideário que ressalta a incapacidade da família para educar os filhos. As soluções para os conflitos entre os desejos da educação escolar e as possibilidades da família, já foram buscadas por várias abordagens em particular aquelas partidárias da Escola Nova.

CUNHA analisando um dos documentos do período o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de Fernando Azevedo e outros. Segundo CUNHA o “Manifesto” ao proclamar e reconhecer o direito de todos os indivíduos à educação “chamava para si o dever de efetivar este direito”. Incorpora a educação entre as funções essenciais do Estado

¹⁵⁷ CANEDO, Letícia Bicalho: a Família, a escola e a questão educacional. **Revista Idéias**, São Paulo, , n.º 22, 1994, p.45-55.

¹⁵⁸ CUNHA, Marcos Vinícius. A desqualificação da família para educar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº102, p.46-64, nov. 1997.

significava dizer que a família não dava conta integralmente de suas funções neste terreno. Assim a família perdera “em proveito da sociedade política” (p.48).

O Estado que por dever assumia, ao invadir um território antes privativo, a tarefa de educar, não podia afastar-se da família. “Por isto, o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar seu trabalho de educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores”¹⁵⁹. Conforme CUNHA, a família que perdeu a função de educadora foi, em seguida, chamada para auxiliar o Estado educador (ibidem).

O discurso sobre a família no manifesto era fundamentado numa abordagem sociológica, Marcus Vinícius CUNHA que “a instituição familiar passava a constar no rol dos elementos atingidos pela mudança da sociedade, e como tal, deveria ser compreendida e cooptada pela escola para que esta pudesse realizar sua missão socializadora”(p. 49).

Cunha chama a atenção para a relação do **Estado contra a família pobre**, destacando a posição de Almeida Junior¹⁶⁰ em que estava preocupado com as “famílias sem fortuna” e dos “menores que mais precisavam do amparo social” assim defendia a Ação do Estado junto às famílias para normalizar a vida. O legislador já não hesita em:

Entrar no âmbito do pátrio poder, regulando-o, cerceando-o, inibindo-o mesmo, no pressuposto de que o pai é um mandatário do Estado, cumprindo a este retirar-lhe a autoridade, cada vez que aquele não exerça satisfatoriamente o mandato que lhe foi confiado. (Almeida Junior, 1933, apud. CUNHA, 1997)

Um tipo de pensamento de ordem ambientalista e filiado ao discurso histórico-sociológico, que atribuía os males sociais a degenerações promovidas pela ação do meio sobre os indivíduos, era a justificativa teórica para a intervenção do Estado sobre a família. (CUNHA, 1997;54) Esse pensamento fundamentava o saneamento, a higiene, a medicina social e a educação higiênica.

Para CUNHA, tal justificativa teórica, histórico-sociológica de bases ambientalistas e funcionalistas, fundamentava as estratégias escolares para normalização da família. O autor destaca o tema da educação sanitária. Este tema podia ser visto como “um ponto de procedimentos a serem adotados na escola, independentemente de serem ou não resolvidos os problemas sociais que porventura afetassem os lares das crianças”(p.56).

¹⁵⁹ Azevedo, F. Et al. A Reconstrução Educacional do Brasil, apud CUNHA, 1997

¹⁶⁰ Almeida Junior, o Hiato Nocivo na vida legal dos menores. Apud CUNHA, 1997, op. cit.

Assim acredito que Theobaldo M. SANTOS ao enfatizar que a “**ação educativa da escola se estenderá aos lares pela criança**” (citando Fernando Azevedo para justificar sua intenção) está colocando-se, na década de 50 e 60, como partidário do movimento educacional renovador e também da Escola Nova e compartilhando os discursos desqualificadores da família. No entanto, o sentido que a *tarefa de casa* faça-se presente nas passagens em que os autores desse período, quando estão organizando a aula, é um pouco diferente.

O qualificado para educar é o professor (usado no masculino em todos os textos) e não a família. Esta pode e deve cooperar com a escola organizando no seu interior um espaço-tempo para que a criança/aluno se eduque, desenvolvendo a “responsabilidade”, a “autonomia”, a “independência” ou a “aplicação e a fixação”. Dessa forma, a família desqualificada é chamada a auxiliar, ajudar a escola, esta a responsável em educar.

O para casa nos Manuais dos Manuais

Um outro Manual de Didática que trata da relação escola família é, BONFIM (1917), ele alerta os educadores sobre o papel preponderante da família na organização da vida afetiva, e da educação moral. A escola nessa área, apenas tem uma intervenção complementar. Já que a "escola constitui por si mesma, um meio, se não artificial, pelo menos coercitivo [que] impõe-se desde logo à criança e regulariza-lhe rigorosamente a ação não permitindo a criança revelar-se e por isso, não pode intervir nas suas manifestações" (p.333).

BONFIM, não prescreve em momento algum de sua obra, a utilização do tempo fora da escola, ou dos deveres, isso, apesar de todo o trabalho sobre a lei do hábito e a cultura higiênica. Será que ele, também, acreditava que o trabalho fora da escola poderia trazer hábitos ruins, que a família não estava qualificada para educar?

O manual de LOMBARDO-RADICE (1933)¹⁶¹, Lecciones de Didáctica, cuja primeira edição é de 1912, traz um capítulo intitulado: “As relações entre a escola e a família como integração da educação escolar”. Uma das afirmações no início do capítulo é: “La familia quiere entrar en relación com la escuela, elevar el **gobierno** de los hijos a un grado en el que las dos influencias se fundam”(p.59 grifo meu). O autor acredita que “a

¹⁶¹ op. cit.

escola, fazendo sentir a superioridade de sua orientação espiritual sobre as consciências, atua sobre o mundo”(p.61).

Ele ainda afirma que o professor (utiliza apenas no masculino), educando o aluno, educa o ambiente e outras “consciências” que estão em relação com o aluno. Apesar do aluno passar pouco tempo na escola em contraposição a vida doméstica, este tempo é superior. “Pois o espírito não é o **tempo**, nem se mede por horas.” Assim, a escola para LOMBARDO-RADICE:

contrapõe instantes de verdadeira educação a dezenas de horas vividas em família. São instantes de comoção profunda, força, de serenidade e limpidez de consciência, que influencia sobre todo o resto de jornada ‘inimiga’ da escola. (p.62-3).

Giuseppe LOMBARDO-RADICE acentua que a vida da escola é muito mais complexa e rica. E “se o professor sabe manter a disposição, o escolar se sente escolar durante todo o dia, ainda que esteja afastado da escola e ainda que não tenha tarefa a realizar”(p.63). Lembremos apenas que o autor era totalmente contra os *para casa*. Prescrevendo uma intervenção direta na família, o autor afirma que:

O verdadeiro professor, não se contenta com a correção indireta da mentalidade da família, acidentalmente inferior à da escola, senão atua diretamente, colocando-se em relação com os pais dos alunos. (1933:64).

Sendo que “os pais de elevada cultura vigiam escrupulosamente seus filhos” a estes o professor não precisa pedir ajuda, porque a ajuda que podem prestar, prestam espontaneamente, vão por eles mesmos a busca do professor, oferecem colaboração na educação da prole. (p.64). Observando que a atuação direta do professor

deve ser mais freqüente nas famílias mais escassa de cultura espiritual, que neutralizam ou simplesmente retardam, em parte, a obra da escola. Para estas famílias são um “obstáculo”, [o autor] insiste sobre uma exigência: que a relação entre professor e pai deva ser educativa, e há de significar o triunfo do ideal da escola, sempre superior ao doméstico e a toda espécie de utilitarismo.(ibidem).

Assim o autor ainda justifica:

(...)a possível, e freqüente **inferioridade moral da família, sobretudo das classes populares** (pense o maestro na anarquia moral, na triste promiscuidade, nos vícios nefandos de tantos

conglomerados humanos, nas grandes cidades, na torpeza, na grosseria da vida, na exploração e no abandono da criança, pense, em geral, na miséria que não é só de pão, nos estratos sociais mais humildes) deve fazermos cautelosos a respeito dos serviços que pode prestar para influir na criança na escola. (p.65, grifo meu).

Desta forma para LOMBARDO-RADICE é rigoroso em denunciar às famílias a verdade sobre os escolares e requerer sua ajuda para que corrijam seu filho, quando a escola não sabe o que fazer com ele. A denuncia poderia provocar o castigo doméstico e prejudicar ao invés de corrigir. Reafirmando que “o professor e a escola devem elevar o tom da família a respeito da escola, mas que sobre as coisas da vida da escola, o único espírito reto, há de ser o professor” (p.66-7).

Relendo a afirmação inicial do autor, acredito que estaria mais dentro do espírito de seu texto, dizendo do lugar da escola e não do lugar da família, no lugar de afirmar ser uma condicional: A família quer entrar em relação com a escola, (para isso deve) elevar o governo dos filhos a um grau em que ambas influencias se fundem.

Como demonstra as citações acima, o autor reúne, não diretamente, a desqualificação de algumas famílias com a ausência de para casa, e um “louvor” a escola e ao “professor”.

Gostaria de destacar que o livro de Giuseppe LOMBARDO-RADICE não se encontra em grande quantidade de exemplares nas estantes das bibliotecas, no entanto foi encontrado pelo menos um exemplar em cada uma das três bibliotecas das Faculdades de Educação que tive acesso, além disso, ele é citado como referência em alguns dos manuais de Nérice e Gonçalves.

A diferença entre Theobaldo SANTOS (1951) e Giuseppe LOMBARDO-RADICE (1933), é que o primeiro ao contrário do autor italiano, ao desqualificar a família afirma isso com maior sutileza e em poucas passagens. Além do mais, a diferença mais marcante é que Theobaldo Miranda SANTOS explicita sua relação positiva com o *para casa*, creditando a ela uma possibilidade de intervenção.

Uma relação escola-família

Tentando compreender esta relação de intervenção na família, no “labirintar” dos textos encontrei Jacques DONZELOT (1986)¹⁶², este autor traz uma possível gênese do setor social, tratando especialmente da saúde, porém sua leitura nos ajuda a compreender esta intervenção da escola na família. Em todo o texto ele vai pontuar as transformações e modificações que sofreram a família nos últimos dois séculos. Estuda as relações do Estado intervencionista e a família; a hibridação dos dois setores do público e do privado. DONZELOT traça um círculo de intervenção do social na família, partindo das tentativas de diminuir o pátrio poder, suas modificações até fechar o círculo com as intervenções de um tipo de família na escola.

J. DONZELOT, além de dizer que as relações família/escola não são “naturais”, algo que já é um jargão, mostra pontualmente, através dos discursos as modificações desta relação. E esclarece como foi intencional a intervenção para a criação de um determinado tipo de família, de um determinado tipo de relação com a criança, com o jovem e com a sua educação ou tutela.

Ao tentar compreender os *deveres, tarefas, lições, para casa* deparei-me com a intervenção na família, ou o envolvimento da família. Ao iniciar as leituras para compreender esta intervenção abre-se um novo leque de possibilidade de estudo. As relações do público com a família/privado via escola, sendo uma das formas em que esta relação se materializa são as tarefas de casa. Assim, só agora, é que compreendo o quanto as tarefas de casa podem estar próximas às Associações de pais e mestres, dos Conselhos Escolares, das APMs, das relações com a eleição direta para diretor de escola, com o Conselho de Classe e com as chamadas de envolvimento dos pais na escola.

Através dos textos que recorri, uma hipótese que levanto da relação família-escola-*tarefas* é que o dito para os professores/as revela através das afirmações um não dito sobre as *tarefa, deveres, lições, para casa*: uma certa intencionalidade (mesmo que ingenuamente não saiba) em controlar o tempo-espaço da criança na família, em um determinado tipo de família, e assim, ao colocar a família organizando a criança (pedidos para organizar uma rotina, construir um espaço escolar em casa, e um tempo,) está organizando um certo tipo de família. Uma família cúmplice com a escola.

O contraponto desta discussão é que recentemente, parece estar modificando a posição desqualificação da família e da qualificação da escola (pública) para educarem, estamos passando a uma desqualificação da escola pública e a qualificação da família, ou de certa família, para educar.

Esta temática da relação escola-família, também, vem sendo discutida por Maria Eulina Pessoa de CARVALHO (1998)¹⁶³. A pesquisa de CARVALHO realiza-se parte nos Estados Unidos e em parte na região Nordeste do Brasil, enfocando os deveres. Como as características dessa pesquisa são diferentes das demais optei por fazer um resumo mais pontual do que as demais descritas acima.

A autora destaca as implicações de uma política de envolvimento dos pais na escola, especificamente com o dever de casa e eventos escolares, onde a família é tomada como coadjuvante do sucesso escolar. Para a autora uma das conseqüências desta política “é a imposição de um modelo único de família, e de exercício da maternidade/paternidade, deslegitimando os demais modelos e estilos culturais e pessoais. Este modelo baseia-se numa divisão de trabalho em que a vida doméstica e o cuidado das/os filhas/os recaem muito mais sobre as mães do que sobre os pais”. Outra conseqüência, atenta Carvalho, “é a tentativa de melhorar os ambientes familiares e torná-los mais produtivos e educacionalmente, priorizando hábitos de trabalho sobre as atividades de lazer improdutivas ao invés de melhorar a qualidade da escola e da aprendizagem em sala de aula” (1998, p. 4).

Segundo CARVALHO a família como “lugar de educação e sustentação da escola ganhou força com a onda política conservadora da década de oitenta, com as pressões do setor produtivo por uma nova qualidade educacional, e com o apelo reacionário aos valores familiares e de trabalho duro” (1998,p.5).

Para Maria Eulina CARVALHO, o aspecto mais visível da política de envolvimento dos pais é o *dever de casa*:

O dever de casa vinha penetrando nos lares silenciosamente desde a década de oitenta, (...) a formalização do envolvimento dos pais/mães a nível nacional, redefine ‘o lar como uma extensão da

¹⁶² DONZELOT, Jacques. A Polícia das Famílias. 2ª ed. Trad. M.T. Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1986, 209p.

¹⁶³ Maria Eulina Pessoa de CARVALHO. A família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola. Caxambu, Reunião Anual da ANPED, 1998, GT Política Educacional. (mimeo.).

sala de aula'(...) com efeito, o dever de casa, passou a fazer parte integrante da nota (variando de 40% a 60%) mesmo quando pontuado apenas com base na entrega pontual e completa.(1998:6).

CARVALHO chama faz notar que a política de envolvimento dos pais/mães na escola é formalizada pela participação na gestão escolar e pela participação no dever. “A Participação na gestão é obviamente, inviável para o conjunto dos pais/mães mas a abstenção não acarreta custos tão diretos e imediatos. Já a participação acadêmica em casa é requerida de todos, embora tampouco seja viável para todos, tomando-se praticamente compulsória, devido às sanções.”(p. 6).

A autora ainda enumera algumas implicações desta política educacional dentre elas:

Nega-se a especificidade da educação escolar e a condição profissional do/a professor/a; (...) Impõe aos pais a concepção de que o lar deva ser um local para o desenvolvimento explícito e intencional do currículo escolar; (...) Impõe um modelo único de família: afluyente, com esposa e mãe em tempo integral (...); Desvia o foco de melhoria educacional da sala de aula para o lar; (...) Adota-se um modelo assistencial de escola, ao se prometer atender às várias necessidades dos pais/mães, ao invés das necessidades acadêmicas dos estudantes; (...) Sugere-se que as escolas e famílias têm igual poder de decisão acerca da educação escolar, seduzindo-se pais e mães com a possibilidade de participarem da gestão escolar, o que demanda tempo, conhecimento e organização coletiva. (CARVALHO, 1998: 6- 7).

Para CARVALHO (1998) essa política de articulação família-escola carrega ambigüidades, pela originalidade de sua argumentação transcrevo parte dela aqui:

Por um lado presume que a escola pode mudar a família e ao mesmo tempo depende da família para melhorar; considera certas famílias deficientes e ao mesmo tempo responsáveis pela eficiência escolar; quando as escolas haviam expandido sua função psicossocial assumindo a maternagem, venham agora cobrar às família especificamente apoio acadêmico; representa uma tentativa de tornar a educação doméstica (ou currículo do lar) uniforme, num momento em que a diversidade cultural é celebrada no currículo escolar (p.7).

Conforme a autora, a visão romântica desenvolvimento dos pais/mães “esconde distintas concepções de educação, família e escola, e conflitos potenciais nas

relações entre pais/mães e professores/as”; alguns dos efeitos perversos desta política que inclui os deveres de casa podem ser antecipados entre eles:

O reforço da divisão social e sexual do trabalho de cuidado e educação das crianças, (...) ampliando neste caso os deveres domésticos das mães. (...) ademais, o papel acadêmico atribuído à família nega a especificidade da função educativa da escola pública e afeta o papel profissional docente, contra toda uma história de diferenciação institucional, especialização funcional e profissionalização do magistério, o poder atribuído aos pais/mães de fiscalizarem o desempenho docente e controlarem o currículo e o orçamento escolar pode vir (...) minar a confiança e acentuar a animosidade entre professores/as, diretores/as e pais/mães, (...) colocar grupos de pais/mães em competição(...). [Finalmente] a pluralidade cultural também está ameaçada quando uma política educacional impõe uniformidade cultural além dos muros da escola pública penetrando no reduto limitado da vida privada. (CARVALHO, 1998: 7)

Maria E. P. CARVALHO destaca que no Brasil alguns indícios do modelo de envolvimento dos pais/mães e a contribuição da família para a educação escolar esteja dentro da tendência à descentralização da gestão educacional (p.8). Afirmando que "a retórica liberal do Banco Mundial tem promovido a idéia do apoio da família e da comunidade e de deveres de casa freqüentes como 'fatores determinantes da eficácia escolar'". Além disso, segundo a autora, o "Projeto Nordeste, pretende melhorar a qualidade de educação na região, com o auxílio do Departamento Técnico do Banco Mundial, definindo e prescrevendo o apoio efetivo dos pais/mães". Os termos desta prescrição são os seguintes:

Os pais e a comunidade dão apoio eficaz quando: 1) aluno freqüente a escola com saúde e aptidão para aprender. 2) Os pais e a comunidade dão apoio financeiro e/ou material para a operação da escola. 3) Há comunicação freqüente entre o corpo docente e os pais. 4) Os membros da comunidade e os *pais auxiliam na instrução*. 5) A comunidade desempenha um papel com significativa autoridade na escola. (HENEVELD, 1994, p.35)¹⁶⁴.

CARVALHO (1998) apresenta também outro trabalho, que segue a lógica desta receita, onde pesquisadores "analisando os resultados do SAEB/95, recomendam

¹⁶⁴ Ward Heneveld. Planejamento e Monitoramento da Educação Primária. Departamento Técnico, Banco Mundial, Washington DC, 1994 apud CARVALHO, op. cit.

maior comunicação da escola com os pais e extensão do período de estudos via lição de casa.”(p.8)

As prescrições do *para casa* na Nova Escola 122: imagens diferentes sobre a família e o aluno, caixote de tomates ou agenda

Veja abaixo algumas prescrições diretas e indiretas na NE 122, reuni aqui aquelas que relacionavam com o *para a casa*:

“com **caixotes de tomates** você pode fazer uma escrivadinha para guardar seu material e fazer sua lição de casa” (Profª. Fund., NE 122, 1999: 8, grifos meus)

Procure saber se os estudantes têm um **local adequado** para escrever e guardar seu material. (NE122, 1999:8, grifo meu)
“todos contam também se em casa há um lugar arejado, iluminado e tranqüilo para que façam seus trabalhos” (Prof. Inf. NE 122, 1999:12)

a professora (...) recomendou (aos pais) ajudar a criança a se **organizar e valorizar** suas atividades. (NE 122, 1999:9, grifo meu)

[a professora] costuma **visitar a casa** de seus alunos na zona rural, na periferia e no centro da cidade. (NE122, 1999:8)

A professora “orienta os pais”(p.10) (...) oriente os pais (p.9).

“à família cabe dar condições para que ele (o aluno) desenvolva seu trabalho.”(Prof. Univ. NE 122, 1999:12)

a professora expôs também os objetivos das tarefas e **mostrou aos pais** diferentes materiais que seriam usados pelos estudantes durante as tarefas. (NE 122, 1999:9, grifo meu)

“com esta tarefa conseguimos aproximar as famílias da escola (...)” (Profª. Fund. NE 122, 1999:14)

Dever de casa na hora certa (NE122, 1999:9)

[A professora] propôs que de acordo com a rotina de cada família fosse estipulado **um horário** para a criança fazer sua lição de casa. (NE 122, 1999:9, grifo meu)

estabelecer **um horário** para estudo, reservar um lugar tranqüilo e deixar à mão todo o material necessário. (NE 122, 1999:12)

Quem não fez a lição fica sem assunto. (NE 122, 1999:13, grifos meus)

Se quem não faz o *para casa* fica sem assunto, essa atividade não estaria proporcionando mais a desigualdade do que aquilo que é comum? Aquilo que segundo

Sacristã seria uma das funções da escola, propiciar o acesso independente das condições sociais e de nascimento. Esse “fica sem assunto” me incomodou.

Na revista NE 122 sobre uma professora é narrado a presença da agenda de telefone, de outra a organização do material e do espaço com as caixas de tomates. Torna-se fundamental para explorar que as tarefas de casa parece ser a mesma. A tarefa pode ser a mesma, mas a imagem de aluno(a) que tem as professoras e a revista Nova Escola muda.

Para uma aluna pobre, diz-se que precisa um adulto, a mãe, com semi-instrução ou instruída para acompanhar o filho/a filha porque não lhe é atribuída a capacidade de fazer sozinho ou em grupo. Mas, não se trata de qualquer “ajuda” que os pais possam prestar, antes a mãe, ou os pais em reunião, também têm que ser orientados. A tutela é da escola. A tarefa expande para todos os grupos sociais, mas continua o “fantasma” do medo escolanovista da família, fazendo do seu jeito, coloque tudo a perder.

Na apresentação da professora da classe média alta para fazer a mesma tarefa acreditam que os alunos se virem sozinhos. Não é a agenda de telefone, em si. Ela só dá indícios das relações entre eles e da imagem da professora sobre seus alunos. O jeito, a disciplina, a faixa etária e a metodologia da organização pode ser a mesma, onde está a diferença? Na imagem da professora/revista relativa às crianças. É essa mudança de imagem que é fundamental.

Nesta reportagem, quanto trata da classe média alta, a figura da mãe ou dos pais não aparecem representados. Seria por que os meninos não precisam de ajuda? Não. Eles também podem precisar de ajuda. Mas a imagem deles é outra. Os alunos sozinhos são capazes de se virar, em nome do fato da mãe ser ocupada, a mãe nem aparece. A agenda de telefone é apenas um indício da imagem que eles se viram. A escola que tem uma imagem destas crianças que elas são capazes de realizar tarefas independente de ajuda. Mesmo que quotidianamente vemos os relatos, e das mães fazendo tarefas para os filhos, orientando, pesquisando por eles e com eles, recorrendo a aulas particulares, reforço, tutores, bancas, explicadoras¹⁶⁵ e apoio psicopedagógico.

Apesar disso, a imagem que são capazes continua: estes alunos são capazes de realizar a tarefa em grupo ou individualmente, mas são capazes de realizar. Mesmo quando eles não possam realizar sozinhos, têm-se a imagem que podem realizar sozinhos.

Ou com o outro igual resolvem, não sai da classe alunos para resolver o problema. Ele continua na categoria alunos. Ele está organizado para não buscar auxílio fora desta classe. Os alunos entre si resolvem porque eles são capazes. A capacidade não atribuída ao indivíduo/aluno de fazer a tarefa mas, a capacidade é da categoria alunos.

No exemplo da aluna Luzia, não é atribuída a capacidade de fazer o exercício sozinha. Ela precisa de uma segunda ajuda, a da mãe, a mãe não pode, eu oriento-a. Aqui, a imagem de criança/aluno é diferente. E assim temos uma intervenção muito maior da escola na família de classe popular.

Ao orientar os pais para estes orientarem os filhos indica que a escola não enxerga esse aluno como capaz de fazer *as tarefas de casa* sozinho ou com os colegas. No entanto, eles têm que fazer *tarefa*, isso ajuda a manter uma ideologia da igualdade.

Aqui encontra-se uma ponte da Nova Escola com o movimento Escola Nova que aparece no texto didático prescrevendo não dê tarefas de casa para a criança pobre, porque a família não é qualificada para ajudar. Agora vem: Dê tarefas de casa mas, oriente a como não fazer e como fazer. No entanto a idéia é a mesma. Só muda é a atitude, a estratégia da escola. A estratégia da prescrição do trabalho do professor é que muda, porque mandando ou não para a classe pobre, continua a imagem que a classe pobre não tem capacidade, é inadequada ao saber escolar. A imagem de não só o aluno é incapaz, mas a família é incapaz.

O complicado é que se pensarmos os princípios da educação neoliberal, os princípios do “sucesso” escolar, que vimos no capítulo anterior, de autonomia com cada um trabalhando por si seguindo um conjunto de regras, de organização do tempo individual, etc., para o “novo” trabalhador. Observasse ironicamente que os alunos aos quais se atribui a imagem do capaz de fazer, estão também aprendendo a trabalhar autonomamente, conversam entre si e resolvem o problema. No caso dos outros, essa autonomia não se constitui, ou é parcialmente atribuída a alguns, mesmo que ela seja verbalizada como objetivo.

Uma outra diferença básica é que em vários momentos as professoras narram os alunos de classe média trazendo a sua pesquisa, como um saber para a sala de aula. Nas

¹⁶⁵ Os termos “tutores” e “bancas” poder ser mais comuns na região Nordeste do Brasil e “explicadoras”, de quem explica o dever de casa, é mais comum no Rio de Janeiro.

outras a sala de aula da escola pública, apenas em uma turma isso acontece, quando os alunos já são adolescentes.

A leitura da matéria da Nova Escola n.º 122, permitiu-me observar, paradoxalmente, dois movimentos aparentemente opostos. Um deles, a imagem de uma classe média “interessada” em levar para a escola trazendo de casa conhecimentos, o que poderia ser entendido como intervir na escolaridade. Um outro movimento da imagem da escola intervindo na classe pobre. Assim apesar da atividade ser a mesma: o para casa, no movimento dos espaços públicos/privados, têm efeitos e repercussões muito diferentes.

A *lição de casa* pode ser uma das formas da relação família escola, num contexto em que a escola e as instituições mais controláveis, se espraiam para as instituições que ainda não estão absolutamente sobre o controle do Estado. Que é, a família. Sai da esfera pública e passa para a esfera privada. Nessa relação encontra-se um dos modos de justificar ideologicamente a construção dessa relação via *lição de casa*. Seria uma justificativa ideológica?

Não só as funções materiais de cada família são diferentes mas as funções ideológicas de cada família também o são. Parece dizer, veja os dois estão fazendo dever de casa, então há uma unidade, a escola é unitária, é única, é para todos. Mas há muita desigualdade. Como você tira do mercado informal o/a menino/a para fazer *lição de casa*, num período de desemprego, e diz que isso é igualdade? Tirar a criança vendedora da rua é também ao mesmo tempo reduz o mercado informal de trabalho. Para que o adulto possa em pleno desemprego ser assimilado. A mãe pobre está em casa orientada e a mãe de classe média ainda está ausente. A mãe pobre está em casa porque está desempregada¹⁶⁶. Então podemos ver na ação de atribuir mais tarefa e mais valor para a mesma, como uma política. Uma política conservadora.

¹⁶⁶ Vale ressaltar que o trabalho de Beatrice APPAY, discutindo as relações entre mulheres e desemprego aponta que a justificativa mais freqüente para que as mulheres sejam “eliminadas do salário estável”, ou a diminuição da jornada de trabalho e do salário, antes dos homens é a alegação de que elas podem “retornar a esfera doméstica”. Aliadas a isso APPAY chama atenção para as conseqüências de simbolizar a paz social com a imagem da mãe de família. Mães de família devotadas a seus filhos e a suas empresas e não aos sindicatos. Sendo que essa imagem é acompanhada de outra, é da mãe a responsabilidade pelos filhos irem bem na escola. Para uma melhor discussão deste tema verifique em: APPAY, B. HEINEM, J. e LÉOMANT, C. Precarization e Citoyenneté. Cahiers Du Gedisst Group D’études sur la Division sociale et sexuelle du travail. Paris, n°23, 1998.

Para GIMENO SACRISTÁN a ideologia conservadora em ascensão vê o Estado e a Escola Pública como depredadores, causadores de uma intromissão das instituições públicas na esfera privada, sendo preciso reequilibrar, tirando-lhes poder e impondo-lhes um projeto educativo. O debate neoliberal em educação afirma a existência ainda de um equilíbrio nas relações entre a esfera privada e pública até agora mantido, levantando a bandeira da recuperação da legitimidade dos direitos dos pais, dos quais teriam sido despossuídos. (1999: 224)

Essa discussão sobre a legitimidade de educação pública ocorre,¹⁶⁷ ainda segundo GIMENO SACRISTÁN, não apenas pela ascensão das forças políticas conservadoras que querem tirar do Estado a sua capacidade de ação cultural simbólica sobre a sociedade e sobre os cidadãos, mas fundamenta-se também em outras mudanças que ocorreram nas relações escola-família-sociedade. Mudanças no âmbito ideológico da recuperação de uma determinada idéia de família.(p.224) A deslegitimação da educação pública é acompanhada da proposta que os pais tenham liberdade de escolher a escola (o Vale Escola) passando pela pretensão da opção de modelo educativo.

A prescrição da *tarefa de casa* se intensifica em um momento em que a lógica do mercado, o medo do desemprego futuro. De certa forma os pais se preocupam em diferenciar seus filhos. A diferenciação dos filhos (e dos trabalhadores) em função da qualidade de ensino, torna-se o jargão comum da qualidade. Certa “adesão” familiar a esta política seria também uma estratégia de escolarização dos filhos?

Para GIMENO SACRISTÁN é preciso questionar se o mecanismo da deslegitimação da escola pública é o mais adequado para introduzir uma nova racionalidade do sistema educativo que lhe confira maior qualidade porém, devemos questionar de que qualidade estamos falando? (1999: 237).

Nesse sucesso ideológico do neoliberalismo, em desqualificar o Estado como capaz de educar o cidadão, também qualifica a família, assume os novos papéis, em

¹⁶⁷ A discussão sobre a legitimidade da educação pública, não é tão presente no Brasil, ela aparece camuflada pela discussão da qualidade da escola pública e a pela qualidade ou incompetência dos professores das escolas públicas. A discussão da incompetência (técnica ou política) do professor, a construção de políticas públicas para a educação e a revista Nova Escola estabelecem uma relação? Será que a tendência de valorização da *lição* nos últimos anos teria alguma relação com a presença da professora Guiomar Namó de Melo na direção executiva da Fundação Victor Civita, editora da revista, considerando que é ela quem falava da incompetência do professor, e também assume a assessoria do Banco Mundial?

que as relações com as crianças, mesmos em espaços não escolarizados, nas relações com o lazer traz a marca da preocupação da família para que este se transforme em culturalmente produtivo, (CARVALHO, 1997) na escola rentável. Em vez de um lazer familiar e baseado na solidariedade comunitária, escolhem as visitas aos museus, ao teatro, cursos de idiomas, etc. Constitui uma nova ideologia, desfazendo outras formas de lazer.

Tendo em vista, a intensificação da utilização escolar do tempo familiar, CARVALHO (1997) alerta que pode-se notar conseqüências perversas para a vivências das diversas formas de lazer não produtivo ou familiar, bem como implicações perversas para as mães e crianças compelidas a investir mais tempo no desenvolvimento acadêmico e menos tempo em outras necessidades/diversidades educacionais não legitimadas pelo currículo escolar¹⁶⁸.

A relação escola família muda, também por causa das mudanças das relações na era neoliberal e as competições por emprego no mercado de trabalho escasso. Às vezes a preocupação da família passa a ser instrumentalizar o filho para poder continuar a reprodução da própria família. Entra na ideologia produtiva individual. Para a família é a própria continuidade que está em jogo. É o novo mito da capacidade individual.

MEIREU alerta que “o melhor trabalho de casa não pode em circunstância alguma, substituir o trabalho que não foi feito na aula” (p.14). Uma escola que se quer ao serviço de todos “não pode deixar o sucesso dos seus alunos à mercê de sua história pessoal de da ajuda que os pais lhe possam dar” (ibidem). Para o autor, tarefa dos pais, é “agir através de suas organizações, nas estruturas de concertação que existem, para que os professores, que são os verdadeiros profissionais do ensino e dispõe das competências necessárias, introduzem na aula, tempos para ‘aprender a lição’” fazer um trabalho, fazer as revisões para um teste, tempos em que possam explicar o que é preciso fazer, em que possam ajudar cada aluno a organizar-se, em vez de se contentarem em sancionar os resultados. (1998:13).

Concordo com Phillippe MEIRIEU (1998) quando afirma que “todo o trabalho que é sistematicamente mandado para fazer em casa é, na realidade, um trabalho remetido

¹⁶⁸ As discussões sobre escola e família e envolvimento dos pais nas atividades acadêmicas também são objeto das pesquisas de: HOOVER-DEMPSEY (1995), HÉRAN (1994), LAREAU (1987), CARVALHO (1998).

para a desigualdade: desigualdade de condições de habitação, mas também e sobretudo para a desigualdade cultural”(p.10)

O Estado não precisaria garantir o direito dos jovens ao pluralismo de opções? GIMENO SACRISTÁN argumenta que:

A reivindicação parentológica serve também como sutileza para estabelecer alguma forma de seleção e de segregação social disfarçada sob a proclama liberdade para todos porque vai contra o princípio da mistura social e numa escola abrangente a qual se tem acesso independente da classe social.(1999:225)

No que se refere à intensificação das prescrições sobre os deveres de casa na última década, torna-se fundamental estarmos atentos para os seus “efeitos perversos”. Newton DUARTE (2000)¹⁶⁹ alerta para o fato da educação aparecer na retórica da mídia e da classes dominantes como trabalho voluntário:

A Educação deixa de ser vista como responsabilidade do Estado, deixa de ser resultado da atividade de profissionais que devem ter a qualificação necessária e as condições objetivas indispensáveis à realização adequada do trabalho educativo. Cada vez mais a educação volta a ser tratada como filantropia exercida tanto pelos professores como pela comunidade.”(2000:187).

Esta chamada ao trabalho voluntário é sentida tanto no pedido de envolvimento dos pais no desenvolvimento acadêmico dos filhos, pela *lição de casa*, quanto por outras políticas explícitas ou não.

¹⁶⁹ DUARTE, Newton. Educação e Moral na sociedade capitalista em crise. In.: Anais do 10º ENDIPE/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000p.175-189.

CONVIVENDO COM/NO “LABIRINTO” OU CONSIDERAÇÕES

FINAIS

O que tem sido prescrito aos professores sobre *deveres de casa*? A primeira consideração que faço é: o que foi e é dito aos professores teve mudanças e permanências. Nota-se um movimento da *não dê tarefa*, nas primeiras décadas deste século, passando pela *passe tarefa assim*, para o movimento do *passe mais tarefas*. No entanto, por mais que a sociedade e a escola tenham se modificado, nota-se uma permanência, a prescrição a respeito das tarefas, ora justificando a sua existência como um valor pedagógico, ora como um desvalor. Permanece também nas prescrições a relação dos *deveres* com a continuidade da aula e com o uso do tempo.

Noto que a intensificação da prescrição dos *deveres, tarefas, lições, para casa* não é um movimento isolado, ele vem acompanhado ou é acompanhante de modificações na política de envolvimento dos pais com a escola. Atualmente também vem acompanhado por (ou acompanha) uma política de deslegitimação trabalho do professor da escola pública como profissional onde seria implantado um currículo unificado (Parâmetros) controle, fiscalização da comunidade e avaliação externa, associado a um movimento que passa a tratar a educação como filantropia, tarefa de todos (especialmente da comunidade e dos pais) e não, obrigação do Estado.

Tentando compreender as justificativas e as prescrições para as professoras a respeito das lições, tarefas, para casa, e olhando para os discursos prescritivos expressos nos Manuais de Didáticas e na Revista Nova Escola, observo que foi sendo construída uma legitimação da atividade, isto é, as *tarefas* são hoje consideradas atividades escolares legítimas. Vê-se ao longo das prescrições um processo de “naturalização”.

Os autores dos Manuais baseados no movimento da Escola Nova fazem questão de elencar os aspectos negativos dos *deveres*. Mesmo aqueles que eram a favor da atividade, ao longo das suas justificativas estão discutindo com esses “aspectos negativos”, mostrando suas vantagens. Nesses textos as prescrições e justificativas revelam que está em jogo os sentidos, uma “luta” aberta. Porém, ao observarmos o discurso presente na revista Nova Escola: “Veja como tirar proveito dessa tradicional ferramenta e de quebra, motivar a garotada” (NE 122, 1999, capa), o jogo parece não existir mais, há agora apenas uma prática legítima, *passar lição de casa*. O discurso prescritivo presente na Nova Escola faz parecer que é uma atividade legítima, normal, “natural”, que funciona, necessária, tradicional, e que sempre fora assim.

A leitura das prescrições mostrou que nem sempre fora assim. Mas uma prática escolar debatida, questionada, sem consenso, uma luta de sentidos estabelecida por diferentes correntes pedagógicas em diferentes momentos políticos ora mais evidentes, ora menos evidentes como agora.

A primeira impressão que tive ao iniciar a pesquisa era que não existia referências e pesquisas sobre as *tarefas*. Iniciado o contato com o material empírico creio que o que mais me impressionou foi a uniformidade das prescrições em mais de meio século de Manuais Didáticos e a continuidade das justificativas. Sem pudor, muitos autores dos Manuais de Didática “colam” em seus textos, fragmentos de outros manuais, produzidos em outras circunstâncias e até em outros países, como se as prescrições para a escola americana da década de 30, fossem semelhante a escola argentina ou uruguaia da década de 50 e que estas pudessem ser transferidas como prescrições para a escola brasileira da década de 30, 50, e ou 70. Foi preciso olhar para as suas singularidades dentre tantas prescrições parecidas. Já que, os autores dos Manuais de Didática (e os que denominei de Manuais dos Manuais) prescrevem para uma escola da década de 30 como o prescrevem para uma da década de 70 ou 80, com muito poucas distinções. A distinção mais evidente é a de gênero no tratamento do/a docente. Olhando para os Manuais, e suas prescrições sobre as *tarefas de casa*, parece que eles faziam uma ficção pedagógica.

Alias, pouco se trata da escola real, cotidiana, da escola vivida pelas pessoas que lá trabalham, e seus problemas. Trata-se, na maioria das vezes, de ficção de uma escola, da ficção da aula ou de uma atividade. Um ideal de escola e o professor ideal. A

maioria das prescrições são no imperativo: faça, exercite, prepare, mas parte delas estão no futuro: deverá, etc. As condições nas quais as escola, professores e alunos trabalham não parecem ser relevantes.

Entretanto, ao “labirintar” pelas prescrições, não se trata de ser a favor ou contra os *deveres*, mas de compreender que eles tornaram uma prática escolar “legitimada” e tentar desconstruir o processo de “naturalização”. O problema não é se passa ou não passa as *tarefas*, mas tentar compreender o conjunto das relações que agem nos acontecimentos escolares cotidianos. Compreender a complexidade de um dos atos que o professor tem que tomar, nas decisões que ele faz na escola hoje, nos tipos de cobrança e controle que lhe é feito. Também considero que não é apenas o fato de ter ou não ter *lição de casa* que determinará a superação das desigualdades de escolarização entre grupos sociais distintos, nem sequer sabemos se tal atividade pode (ou como pode) influenciar o “sucesso” acadêmico. Não é uma questão de ser a favor ou contra, caso fosse, talvez seria mais apropriado fazer uma enquete entre os professores, pais e crianças e verificar o que eles dizem e como justificam. Porém, não estamos aqui fazendo eleição.

Os/as professores/as vivem um currículo prescrito, mas não apenas este. Também trabalham apesar dele e para além do mesmo. Às vezes aceitam, as vezes resistem, as vezes transgridem; o trabalho docente não é só o trabalho prescrito. Professores/as exercem seu trabalho docente na complexidade de muitas tramas, de muitos poderes. No entanto, o currículo prescrito e/ou o discurso prescritivo expresso nos Manuais e na revista Nova Escola estão revestido de um poder que investe legitimidade a determinado “modus” de escolarizar.

Observo que o movimento que legitima e intensifica os *deveres de casa* pode vir a reforçar algumas conseqüências perversas: a sobrecarga de trabalho acadêmico para as crianças/alunos e um possível aumento das desigualdades acadêmicas entre eles. Os alunos que podem fazer os *deveres* sem ajuda ou com ajuda (e até podem pagar aulas particulares, reforços, psicopedagogos) e os alunos de outros grupos que não podem fazer. A questão que emerge ao pensar os deveres e as desigualdades é se os deveres podem aumentar as desigualdades acadêmicas entre os grupos e entre os alunos de uma mesma turma, o que um/a professor/a pode fazer para corrigir tais diferenças?

Um outro efeito perverso que pode desdobrar é a legitimação de uma família padrão e o reforço ideológico de que as mães e as mulheres devem “ajudar” academicamente seus filhos.

Assim, consideramos que compreender as prescrições a respeito dos *deveres de casa* através dos manuais e da Revista Nova Escola está inscrito dentro de seus limites. Seria muito interessante que outros trabalhos focalizassem as questões da *lição para casa* vinculadas na cotidianidade do processo de escolarização e da relação família-escola. Esta pesquisa vislumbra, também, para pesquisas futuras a utilização dos Manuais destinados aos professores(as) como fonte investigação em Educação.

Considero que focar as prescrições sobre o *para casa* possibilita ajudar a compreender a intrincada rede de inter e intra relações entre a escola, a formação de professores, a complexidade da aula e do currículo, a determinação do tempo, as avaliações informais e a família, além do que um pouco mais do próprio trabalho do/a professor/a.

Eu, a professora pesquisadora: algumas descobertas e muitas questões
Comecei esta pesquisa pensando sobre a *lição de casa* e termino pensando sobre as prescrições que são feitas para os/as professores/as. Compreendo que nem todos os professores seguem as Revistas, nem Manuais de Didática, nem Livros Didáticos, pelo menos da mesma forma. As tramas envolvidas no currículo em ação são mais complexas. Existem poucas pesquisas que indicam como as professoras constroem seus trabalhos para além das prescrições, ou que uso fazem das diferentes prescrições apenas sabemos que muitos/as professores/as mesmo utilizando os mesmos cartilhas/manuais/revistas fazem trabalhos distintos.

Por outro lado, as prescrições sobre *lições, deveres, tarefas, para casa* expressas nos Manuais e Revista Nova Escola mesmo que, aparentemente, não faça parte da formação docente documentada, têm constituído o currículo em ação de nossas histórias de formação. Isso fica evidenciado nas vozes diferentes sobre o que está sendo dito sobre os *deveres*, muitas vezes elas já ecoaram e já foram ditas.

Um dos dilemas na construção deste trabalho foi a angústia de observar que apesar de todas as boas intenções, ao não dar as *tarefas, deveres, lições* para a classe pobre, com quem trabalhava, também estava desqualificando aqueles alunos. Desqualificando no duplo movimento: não acreditando nas suas capacidades de superação das condições de

vida, para que apesar dos seus trabalhos pudessem fazer os *deveres*; ao mesmo tempo que poderia estar desqualificando quanto ao futuro, nas habilidades habitualmente requeridas. No entanto, me pergunto se faria diferente, pois questionar os *deveres*, interrogar sobre suas prescrições, além de mostrar-me o quanto essa é uma atividade escolar contraditória, me fez conhecer um pouco mais sobre a escola e a escolarização.

O outro dilema foi perceber o quanto fui ingênua na relação com a escola particular, da qual me demiti por causa dos pais e dos deveres, conforme narrei no primeiro capítulo desta dissertação. Até então acreditava que *para casa* era uma questão técnica, pedagógica, supostamente presa nos processos intra-escolares, mesmo que não a situasse como neutra. Precisei, como pesquisadora, “labirintar” por entradas, caminhos, desvios para re-encontrar a professora. E ao produzir uma análise mais complexa dos processos a que fui submetida no meu trabalho docente, pude perceber o quanto pode ser “bifurcado” o trabalho da professora- pesquisadora.

Os *deveres de casa* em si, não são definidores de relações, ele é uma técnica, mas não é neutra, como tal pode servir a várias políticas. Não define, nem de “sucesso” nem o “fracasso” sozinhos. Os deveres vão criando sentido no conjunto das relações que a professora e os seus alunos, no contexto da escola e das relações com a família, forem sendo produzidas. Como também nas reflexões que os professores podem fazer com o seu trabalho, e da autoria/não alienação que estabelecem com o mesmo.

Descobri que muitas vezes o argumento "*dê mais tarefas*" e ou "*não dê tarefas*" podem ter uma mesma matriz: a desqualificação da família pobre, do aluno pobre. Muitas das pesquisas sobre os *deveres de casa* pode falar bem ou falar mal, falar a favor ou contra, acabam falando que a *lição* deve ser mudada, principalmente na sua metodologia.. Terminam quase geralmente em uma prescrição aos professores e professoras. Minha intenção não é prescrever. Mesmo porque não estão supondo que cada professor(a) não terá condições de pensar o seu problema dentro dos contextos em que se dão? A prescrição também pressupõe uma desqualificação.

Desta forma, cada professora no contextos das situações que tiverem é quem vai poder avaliar o significado que vai ter para os seus alunos e para o seu trabalho a lição de casa . Não é assim que a gente imagina. Uma técnica um procedimento não tem sentido em si. Nada é proibido à priori. A lição de casa não é proibida em si. Porque eu não quero

prescrever nada para o(a) professor(a). Não quero agora desqualificar a opção que o (a) professor(a) tem no conjunto das suas relações em que ele vive e trabalha.

Provavelmente a maior descoberta, dessa professora, seja compreender o quanto foi ingênua no início do projeto em abordar os *deveres de casa* como uma questão meramente pedagógica, pois, os *deveres* fazem parte de uma política. Ao estudar a *lição de casa* cheguei às relações escola-família. Estas constituem o conjunto dos eixos compreensivos que fora construído: o tempo, e a avaliação informal, - apesar dessa não ser o objeto para as prescrições feitas

Uma das minhas interrogações agora é perguntar-me como escapar da denúncia e da prescrição. Como a professora vai se relacionar com os deveres na escola? Pensar em mim como uma professora pesquisadora ajuda na medida em que compreendo um pouco mais do meu próprio trabalho. Pois aqui fiz uma tentativa de dissecar parte do trabalho docente a atividade do *para casa*, para poder “labirintar” no interior de sua trama. Utilizando as tarefas de casa para olhar para parte da trama as prescrições.

Uma das minhas aprendizagens, na elaboração desta pesquisa, foi constar como prática social pedagógica é contraditória, a medida que é marcada no interior de uma sociedade desigual e hierarquizada e por interesses de grupos sociais distintos, produzindo assim, sentidos, significados, distintos. Pesquisando, rompendo com o próprio entendimento da prática, desconstruindo e construindo sentidos, aprendendo e desaprendendo. Observando as singularidades e recorrências das paredes do labirinto, suas múltiplas entradas, conviver com/no labirinto, labirintar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ana Maria. Segmentação e unificação do sistema de ensino: a interação entre os setores públicos e privados na produção da competência escolar. *Anais 21ª Reunião Anual da ANPED* (GT Sociologia da Educação). Caxambu-MG, 1998. <disquete>
- ALMEIDA, Maria Cecília Preto Rocha. *A lição de casa como extensão da aula de língua estrangeira (inglês)*. Campinas-SP, 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de estudos da Linguagem. UNICAMP.
- APPAY, Beatrice, HEINEM, Jacqueline e LÉOMANT, Christian. Precarization e Citoyenneté. *Cahiers Du Gedisst Group D'études sur la Division sociale et sexuelle du travail*. Paris, n.23, 1998.
- APPLE, *The personal and the political in critical educational studies*. 1999.[mimeo].
- ASSIS, Fátima Regina Pires de. *Lição de casa: um estudo exploratório sobre as condições e conseqüências de sua elaboração, em crianças da 1ª Série do 1º Grau*. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- BARBER, Bill. Homework Does Not Belong on the Agenda for School Reform contrary to Herbert Walberg's claims, research does not show that homework raises achievement scores or invigorates apathetic learners. *Educational Lidership*, NewYork, v.43, n.8, p.55-7, 1986.
- BARBER, Bill. Why students don't need more homework. *Educational Digest*, [sl] p.48-9, Nov. 1986.
- BARZOTTO, Valdir Heitor. A materialidade do texto publicado em revistas periódicas. *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas, n.? p?. 1998.
- BENJAMIN, Ada. *Ideas y trucos para ayudar a sus hijos en edad escolar*. Barcelona: Victor, 1998, 254p.
- BOERS, David and CASPARY, Patrícia. Real-Life Homework a different philosophy can revolutionize homework assignments. *The Executive Educator*, New York, p.37-8, Mar. 1995.

- BOLTANSKI, Luc. *Prime educação et morale de classe*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales. 1984. 152p.
- BORGES, Jorge L., Casa de Astérion. *O Aleph*, 1949. In: Obras Completas I, São Paulo: Globo, 1998. p. 632-634.
- BORGES, Jorge L. *Elogio da sombra*. Poemas. Perfis. Ensaio autobiográfico. Rio de Janeiro:Globo, s/d
- CANEDO, Leticia Bicalho. A família, a escola e a questão educacional. *Revista Idéias*, São Paulo, n.º 22, p.45-55,1994.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *A família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola*. *Anais 21ª Reunião Anual da ANPED* (GT política Educacional): Caxambu- MG, 1998. <disquete>
- _____.Family-School interactions: Lessons from personal experience. In.: *Family-School Relations: How Enhanced Parental Participation in Schooling Reinforces Social Inequality and Undermines Family Autonomy*. Doctoral dissertation, Department of Teacher Education, Michigan State University. Chapter 2. p.41-54, 1997a.
- _____.Schoolwork as homework: discussion of school and family perspectives. In.: *Family-School Relations: How Enhanced Parental Participation in Schooling Reinforces Social Inequality and Undermines Family Autonomy*. Doctoral dissertation, Department of Teacher Education, Michigan State University. Chapter 5. p.218-241, 1997.
- _____.Política Educacional neoliberal: a articulação escola-família e seus efeitos perversos. *Temas em Educação*. João Pessoa: UFPB, n. 6, p.26-40, 1997b.
- CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de estudo. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.2, p. 179, 1990.
- CLARK, Faith; CLARK, Cecil & VOGEL, Marta. *Hassle-Free homework: A six-week plan for parents and children to take the pain out of homework*. New York, Doubleday, 1989. 264p.
- COOPER, Harris M. *Homework*. New York: Longman, 1989. 215p.
- COOPER, Harris. Synthesis of Research on homework: grade level has a dramatic influence on homework's effectiveness. *Educational Leadership*, New York, v.47, n.3, p.85-91, Nov. 1989.
- COMÊNIO. João Amós. *Didáctica Magna; Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 3ª ed. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Calouste. 1957.

- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In.: COSTA, Marisa V. (org.) *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996, p105.
- COSTA, Marisa Vorraber, SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A Revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In.: BRUSCHINI, Cristina, HOLANDA, Heloísa Buarque. *Horizontes Plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1998, 456p.
- CUNHA, Marcos Vinícius. A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº102, p.46-64, nov. 1997.
- _____. A Escola Renovada e a desqualificação da Família- Brasil (1944-1960). Caxambu-MG *Anais 21ª Reunião Anual da ANPED*, 1998. <CD-rom>
- DONZELOT, Jacques. *A Polícia das Famílias*. 2ª ed. Trad. M.T. Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1986, 209p.
- DOYLE, Mary Anne, BARBER, Betsy S. *Homework as a Learning Experience*. 3ª ed. . National Education Associatin of United States, 1990. 58p.
- DUARTE, Newton. Educação e Moral na sociedade capitalista em crise. In.: *Anais do 10º ENDIPE/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P.175-189.
- DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e Cultura Popular*. São Paulo: Perspectiva, 1973. 337p. (Trad. Maria de Lourdes Santos Machado. Título original: Vers Une Cizilization du Loisir.)
- DUNN, Rita. A Research-Based Plan for Students doing Homework. *The Education Digest*. New York, p.40-42, May. 1985. EARLE, Rodney S. Homework as na Instructional Event. *Educational Technology*, [s.l.], p.36-41, Apr, 1992.
- ENGUITA, Mariano F. *A Face Oculta da Escola; Educação e Trabalho no Capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.165p.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. Cultura e Prática Escolares: ensino da escrita, escolarização dos corpos e produção do aluno como sujeito escolar. In.: 19ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED, 1996. Caxambu-MG, *Anais 19ª Reunião Anual da ANPED* (GT História da Educação), 1996. <disquete>
- FOUCAULT, Michel . *Vigiar e Punir*. História das violências nas prisões. Terceira parte: A disciplina. Petrópolis: Vozes, 1977.

- FOYLE, Harvey C., BAILEY G.D. Homework Experiments in social Studies: Implications for Teaching. *Social Education*, New York, v.52, n.4, p.292-298. 1988.
- _____. Homework: Its Real Purpose. *The Clearing House*. New York, v.?, p.187-8, Dec. 1986.
- FOYLE, Harvey. C. Homework: A Historical Perspective: or the merry-go-round goes round and round! *The Elementary School Journal*, Chicago, v.[s.n] p.15-24. 1992
- FRANCA, Leonel. *O Método Pedagógico dos Jesuítas; o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução*. Rio de Janeiro. Agir. 1952.
- GERALDI, Corinta M.G. Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano na escola básica. *Pro-Posições*, Campinas-SP,, v.5, n.3, p.111-132, nov 1994.
- GERALDI, Corinta M.G. Políticas curriculares oficiais e globais: algumas explicações sobre sua implantação no Brasil – o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. *IV Colóquio sobre Questões Curriculares* - Universidade do Minho/Portugal - 14 a 16 de fev/2000. Resumo in.: Caderno de Comunicações, Secção III, p. 2. Artigo Completo (no prelo).
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In.: ____ (org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes Instáveis em Educação*. (Trad. Beatriz Affonso Neves). Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, cap.5: Novos mapas de poderes na educação. p. 210-277.
- GVIRTZ, Silvina. *Del Curriculum Prescripto al Curriculum Enseñado; una mirada a los cuadernos de classe*. Buenos Aires: Aique, 1997.
- HÉRAN, François. L'aide au Travail Scolaire: les mères persévèrent. *Insee Première*, Paris, n° 350, p.14.dec. 1994,
- HOOVER-DEMPSEY, Kathleen; BASSLER, Otto; BUROW, Rebeca. Parents' Reported in Student's Homework: Strategies and Practices. *The Elementary School Journal*, Chicago, v.95, n.5, p.435-50,1995.
- HUTMACHER, Walo. Uma viragem no sentido da qualidade: as práticas escolares revisitadas. In.: NÓVOA Antonio. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 48-76.
- KOPPMAN, Patricia et all. Homework, sweet, homework; more or less? Short or longer? always, sometimes, never? Homework is a national concern. What role should it play in learning? *Instructor*. [s. l.], Oct., p.38-42.1984.
- LACERDA, Nilma Gonçalves. *Manual de Tapeçaria*. Rio de Janeiro: Philobiblion: Fundação Rio, 1986. (Coleção Prosa Brasileira, 13). 231p.

- LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos meios populares; as razões do improvável*. (trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Golfeder). São Paulo: Ática. 1997. 366p.
- LEHER, Roberto. Educação e Tempos desiguais. In.: *Anais Reunião Anual ANPED*, 1998, Caxambu/MG. GT Educação e Trabalho. (mimeo).
- LAREAU, Annete. Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, [s.l.], v.60, p.75-85, apr.1987.
- LEE, Canter e LEE, Hausner. *Homework without tears*. New York: Harper & Row Publishers, 1987. 157p.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MACHADO, Roberto. Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.
- MARQUES, R. A Reforma educativa nos Estados Unidos e no Japão. *Ler Educação*, n.º 7. 1992, p. 6-14, In.: AFONSO, Almerindo Janela. *Políticas Educativas e Avaliação Educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.(<http://www.iep.uminho.pt/ceep/>).1999.
- McLAREN, Peter. *Rituais na Escola; em direção a uma economia política dos símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: vozes, 1991.
- MENEZES, Maria Cristina. *Raízes do ensino no Brasil: a herança clássico medieval*. Campinas,1999.Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UNICAMP
- MEIRIEU. *Os trabalhos de Casa*. (Trad. Manuela Monteiro). Lisboa: Presença, 1998.
- NOGUEIRA, Martha Guanães. *Tarefas de Casa – Uma violência consentida?* Marília, 1998, 335p. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista/UNESP-Marília.
- NÓVOA, Antônio. *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Cap 1: *Para uma análise das instituições escolares*.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A Pesquisa em didática no Brasil- da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In.: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- PALARDY, J. Michael. Another look at homework: homework is one the most haphazard teaching practices in american schools today. *Kappa Delta Pi*, v.32, n.2, p.32-33, may. 1995.
- PARO, Vítor Henrique. *Por dentro da Escola Pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

- PASCHAL, Rosane A.; WALBERG, Herbert; WEINSTEIN, Thomas. Effective Schools Use Homework Effectively. *Educational Leadership*, [...], v. 43, n.8, p.58, 1986.
- PASCHAL, Rosanne A.; WEINSTEIN, Thomas; WALBERG, Herbert J. The Effects of Homework on Learning: A Quantitative Synthesis. *Journal of Educational Research*, v.78, n.2, p.97-104., nov/dec.1984.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, Queroz, 1991.
- PEDROSO, Leda Aparecida. *A Revista Nova Escola: Política Educacional na “Nova República”*. Campinas-SP, 1999. 186p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- PEREIRA, Lusia Ribeiro. *Práticas Educativas: Um olhar Feminino*. 12º COLE, Campinas, jul. 1999. (mimeo)
- PERRENOUD Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. (Trad. Júlia Ferreira) Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).
- POLÔNIA, Ana da Costa, AQUINO, Maria Vilma Ferreira. *Dever de casa: ajuda ou castigo*. Brasília: [s.n.], 1996, 68p.
- REBELO, José Augusto da Silva, CORREIA, Orquídea Neto de Oliveira Neves. *O Sentido dos deveres para casa*. Coimbra: G. C., 1999.
- RODRIGUES, Rose Mary Guimarães. *Dever de casa e desempenho acadêmico na disciplina matemática das 3ª e 4ª séries do ensino fundamental*. Uberlândia, 1996, 268p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia.
- RODRIGUES, Rose Mary Guimarães. Tarefa de casa: um dos determinantes do rendimento escolar. *Revista Educação e Filosofia*. UberlandiaV.12, n.24, p.227-253, jul/dez, 1998.
- SANTOS, Idarlene Aparecida Rezende. *Para Casa: Fragmentação de uma prática ou uma prática fragmentada*. Belo Horizonte, 1999. 33p. (Monografia de Especialização, Latu Sensu em Educação). Unicentro Newton Paiva.
- THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p.44-93.
- TURVEY, J. S. Homework- Its importance to student achievement. *NASSP Bulletin*, [s.l.], p.27-35, Feb.1986.
- VIEIRA, Martha Lourenço. *Construtivismo: a prática de uma metáfora; forma e conteúdo em NOVA ESCOLA*. Belo Horizonte,1996, 75p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG.

- VIÑAO FRAGO, Antonio. *Espacio y tiempo, educación e historia*. Morelia: IMCED, 1996, 92p.
- WALBERG, H.J., PASCHAL, R.; WEINSTEIN T. Walberg and Coligasses Replay: Effective Scholls Use Homework Effectively (Homework issues are complex and often quantative but we ignore ar our student's peril the ways homework can support learning.) *Educational Leardership*, [s.l.] v.43, n.8, 1986, p.58.
- WEFFORT, Madalena Freire(coord). Tarefa e construção do conhecimento. *Cadernos de Reflexão. Curso de Formação de Educadores*. São Paulo: Espaço Pedagógico, Ano I, 1992, 24p.
- WIEZZEL, Andréia Cristiane Silva. *Lição de Casa: reprodução ou construção do conhecimento escolar?* Marília, 1999, 121p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista–Marília.

ANEXOS

ANEXO I

Relação de textos que discutem a questão dos *deveres de casa* citados pelos trabalhos sobre *homework*.

- ABRAMOWITZ, N. Homework in the foreign language class. *High Points*, 1937, n. 19, p.72-74.
- ALCORN M.D.; HOUSEMANN R. A. & SCHUNERT, J.R. Homework. In.: Better teaching in secondary schools. New York, Henry Holt and Company, 1954, p.250-1.
- ALISSON, D. E. & GRAY. R. F. A study of the interaction of anxiety and assigned homework on the academic achievement of elementary school children. *Conseiller Canadien*. V 4, n 2, p.135-139. 1970.
- ALPHER, N. Parents can be partners: working together on the homework problem, *High Points*, v.34, p.39-42, oct. 1952.
- AMES, S. Na Experimental study of the Effects of Required homework Versus no Homework on Student Achievement. Unpublished research projet. Wright State University. Dayton, Ohio. 1983.
- .ANDERSON, W. E. An attempt through the use of experimental techniques to determine the effect of home assignments upon scholastic success. *Journal of Educational Research*, V.40 N.2, p. 141-143. Oct. 1946. (XX)
- ANESKO, K.M.; SCHIOCK, G.; RAMIREZ, R. & LEVINE, F.M. The Homework problem checklist: assessing children's homework difficulties. *Behavior Assessment*, v.9, p.179-85, 1987.
- ANTONY, C. P. *An Experimental study of the effects of different amounts of homework upon student achievement in algebra I, Algebra II and Algebra III*. Unpublished doctoral dissertation, Rutgers University, 1977. Xx
- ARNOLD, O. and CUTTS, N.E. Should homework be abolished? *Better Homes and Gardens*, v.35, p.159-166, mar 1957.
- ASP, E. & LEVINE, V. The social context of home environment and achievement at school. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*. Chicago. 1985.
- AUSTIN, J. D. & AUSTIN, K.A. Homework grading procedures in junior high mathematics classe. *School Science and Mathematics*, v.74, n.4, p. 269-272, 1974. Xx
- AUSTIN, J. D. Do comments on mathematics homework affect student achievement? *School Science and Mathematics*, V.76, N. 2, 159-164, 1976. XXx
- AUSTIN, J. D. Homework research in mathematics. *School Science and Mathematics*, v.79, p.115-121, 1979. X XXX

- AVANAUGH, R. A. I don't have any homework and even if I did, I don't remember what it was. *American Secondary Education*, Gahanna-Ohio, v.19, n.1, p.2-8, 1990.
- BAILEY, B. W. *A multivariate study of the allocation of student time to school and homework*. Unpublished Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University. 1981.
- BAKER, D.P. & STEVENSON, D.L. Montheres' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, v.59, p.156-66, 1986.
- BANGERT, R. L.; KULIK, J. A. & HULIK, C. C. *Individualized systems of instruction in secondary schools*. Unpublished manuscript. University of Michigan, Ann Arbor.1981.
- BARBER, Bill. Homework Does Not Belong on the Agenda for School Reform.(contrary to Herbert Walberg's claims, research does not show that homework raises achievement scores or invigorates apathetic learners.) *Educational Leadership*, v.43, n.8, p.55-7, 1986.
- BARBER, Bill. Why students don't need more homework. *Educational Digest*, p.48-9, nov. 1986. Condensado de Educational Leadership, v.43, p.55-57, may. 1986.
- BASSANO, S. Helping learning adapt to un familiar methods. *ELT Journal*, v.40, n.1, 1986.
- BAUGHMAN, D. & PRUITT, W. Supplemental study for enrichment vs. supplemental study for reinforcement of academic achievement. *Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, n.47, p.154-157, 1963.
- BAUMGARTER, D. Brayn, T.; DONAHUE, M. & NELSON, C. Thanks for asking: Parent comments about homework, tests and grades. *Exceptionality*, v.4, p.177-183, 1993.
- BERRY, K. What is Good Homework? *Instructor*, v.86, n.6, p.63, 1977.
- BIRD, T. *Homework Versus No Homework in High School Frenc Classes*. Unpublished Research Project. Wrigth State University, Dayton, Ohio, 1983.
- BOERS, David and CASPARY, Patricia. Real-Life Homework a different philosophy can revolutionize homework assignments. *The Executive Educator*, p.37-8, mar 1995.
- BRADLEY, R. m. *An Experimental study of individualized versus blanket-type homework assignments in elementary school mathematics*. Unpublised doctoral Dissertation, Temple University. 1967.
- British Journal of education Psychology*. Dearning about responsibility: lessons from homework. Volume 67, parle 2. Junho 1997.
- BROOKS, E. C. The value of home study under parental supervision. *Elementary School Journal*, n.17, 187-194, 1916.x
- BRUMER, L.K. Some questions about homework (by a parent). *High Points*, v.38, n.6,p.40-45, jun. 1956.

- BRYAN, T. & SULLIVAN, C. Doing homework: Perspectives of elementary and junior high school students. *Journal of Learning Disabilities*, v.27, n.8, p.488-499.1994.
- BRYAN, T. & SULLIVAN, C.. Homework. *Teaching Exceptional Educational Children*, jul/Aug, p.32-37, 1997.
- BURNINGHAM, R. *Pupil and parent reactions to types of homework*. Unpublished master's thesis, University of Utah, Salt Lake city.1963.
- BURSUCK, William, D. Introduction to the special series on Homework. *Journal of learning disabilities*. V.27, n.8, october, 1994, p.466-469.
- BUTCHER, J. E. *Comparasion of the effects of distributed and massed problem assignments on the homework of grade nine algebra students*. Unpublished doctoral dissertation. Rutgers University. 1975.
- CANTER, Lee & HAUSNER, Lee. *Homework without tears*. New York; Canter & Associates ou Harpes & Row publishers.1987.X
- CARMICHAEL, J. A. CRAWFORD, C.C.. The value of home study. *Elementary School Journal*, v.38, n.3, p.194-200, 1937.
- CARMICHAEL, J.A. *The value of home study*. Master's thesis, University of southern california. 1933.
- CARTLIDGE, C.M. and SASSER, J.E. *The effect of homework Assignments on the Mathematics achievements of College Students in Freshman algebra*. Columbus, GA: Columbus college, 1981 (ED 206495)
- CAVAZOS, L.F. *Educating our children: Parents and schools together* (a report to the president) Washington DC:U.S. Departament of Education. 1989.
- CHANDLER, J.; ARGYRIS, D.; BARNES, W. S.;GOODMAN, I. F. & SNOW, C.E. *Parents as teachers: observations of low-income parents and children in a homework-like task*. ERIC, n. ED 231812. 1983.
- CHECH, J.F. & ZIEBELL, D. G. Homework: A dirty Word. *Clearing House*. 1980, v? p. 439-41.
- CHEN,C.& STEVENSONH.W. Homework: A cross-cultural examination. *Child Development*, v.60, p.551-61, 1989.
- CLARK, Faith; CLARK, Cecil & VOGEL, Marta. *Hassle-Free homework: Asix-week planfor parents and children to take the pain out of homework*. New York, Doubleday, 1989.
- CLARY, Linda M. Help for the homework hassle. *Academic therapy*, v.22, p.57-60, sept.1986. x x
- COBB, S.E.; PEACH, W. J.; CRAIG, K. The effects of homework on academic performance of learning disabled and nonh and capped math students. *Journal of Instructional Psychology*. V.17. p. 168-71, sep., 1990. (R)

- COCHRAN, M. & DEAN, C. Home-school relations and the empowerment process. *Elementary school Journal*, v.91, p.261-69, 1991.
- CONNECTITUT DEPARTMENT OF EDUCATION. *Attendance, homework, promotion and retention*. Hartford. 1984.
- COOKE, D. H. & BROWN, G. B. Jr. Home study has many angles. *Journal of Education*, v.118, n.15, p.409-410, 1935.X
- COOKE, D.H. KING, L. Should children study at home? *American School Board Journal*, v.98, n2, p.49-50, 1939.
- COOPER Harris M. *Homework*. New York: Longman.1989. 215p. xXXX
- COOPER Harris. Synthesis of Research on homework: grade level has a dramatic influence on homework's effectiveness. *Educational Leadership*, p.85-91, nov. 1989. X
- COOPER, H. & NYE, B. Homework for student with learning disabilities: The Implications of research for policies and practice. *Journal of Learning Disabilities*, v.27, n.8, p.470-479.1994.
- CORNO, L. Homework is a complicad et thing. *Educational Researcher*, v.25, n.8, p.227-30, 1996.
- COULTER, F. Homework: a negleted research area. *Bristsh Educational Research Journal*. V. 5, n.1, p.21-33, 1979. X
- COULTER, f. *Secondary school homework*. *Cooperative Research Study Report No. 7* Perth, Australia: Departament of Education, University of Westren Australia. 1980. XX
- CRAWFORD, C.C. & CARMICHEL, J. A. The Value of Home Study. *Elementary School Journal*. 1937, V.?, p.194-200.
- DADAS, J.E. *A study of the effects of assigning spiral exploratory homework upon achievement in and attitude towars mathematics*. Unplublished doctoral dissertation, New York University. 1976. Xx
- DEMPSEY-HOOVER, K. V.; BASSLER, O. & BUROW, R. Parent's Reported Involvement in Student's Homework: Strategies and Pratices. *The Elementary School Journal*, v.95, n.5, may. 1995, p. 435-450.
- DICK, D. *An experimental study of the effects of requires homework review versus review on request on achievement*. Bowling Green, KY.: Western Kentucky University. 1980. XX
- DiNAPOLI, Peter. J. *Homework*. New York: Teachers College, Columbia University. 1937. (ou Homework in the New York City. *Elementary Schools*. Contributions to Education n.719)X
- DOANE, B.S. *The effects of homework and locus-of-control on arithmetic skills achievement in fourth-grade students*. Unpublished doctoral dissertation, New York University. 1972.

- DOYLE, Mary Anne and BARBER, Betsy. *Homework as a learning Experience*. 3^a ed. . National Education Association of United States. 1990. 32p.
- DUNN, R. S. A research-based plan for students doing homework. *The Education Digest*, New York, v.50, p.40-2, may.1985. (condensed from *Early Years*, v.15, p.43/45, dec. 1984.)
- DYER, P.W. A Comparative Study of the effectiveness of Regularly assigned, Regularly collected, Promptly Corrected, and Promptly Returned Homework in community College Mathematics Classes. *Dissertation Abstracts International*, 1976: 1716A.
- EARLE, Rodney S. Homework as an Instructional Event. *Educational Technology*, apr. 1992, p.36-41.
- EDUCATION COMMISSION OF THE STATES. *Analysis of supplemental background questions on homework and TV*. Denver, CO: Education Commission of the States. 1977.
- EDUCATION WEEK, X. Excerpt from "Bush administration's Plan to Revamp schools"(White House draft entitled *America 2000: An Education Strategy*) April 1991, v.18, p.24-5.
- EHLEN, K.F. Does Homework Disrupt the home? *Teacher*, v.96, n.2, p.15-8, 1985.
- ENLAND, D. A. & FLATLEY, J.K. *Homework-and Why*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa. 1985. XX
- EPPS, M. *Homework*. U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education. 1966.
- EPSTEIN, J.L. *Homework practices, achievements and behaviors of elementary school students*. Baltimore: Johns Hopkins University. ERIC: ED250351. 1983.X
- EPSTEIN, J.L. Parent involvement: What research says to administrators. *Education in Urban Society*, n.19, p.119-136. 1987a.
- EPSTEIN, J.L. *Toward an integrated theory of school and family corrections, Report no3*. Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University, Baltimore.1986.
- EPSTEIN, J.L. What Principals Should know about parent involvement. *Principal*, n.66, p.6-9. 1987b.
- EPSTEIN, J.L. *Homework practices, achievements and behaviors of elementary school students.(Report n° 26)* Baltimore, MD: Johns Hopkins University for Research on Elementary and Middle Schools. 1988.
- EPSTEIN, J.L; POLLOWAY, E.A; BUCK, G.H; BURSUCH, W.D; WISSINGER, L.M; WHITEHOUSE, F. & JAYANTHI, M. Homework-related communicative problems: Perspectives of general Education teachers. *Journal of Learning disabilities*, v.12, n.4, p. 2221-227, 1997.

- EPSTEIN, J.L; POLLOWAY, E.A; FOLEY, R.M; PATTON, J.R; Homework: a comparison of teachers' and parents' perception of the problems experience by students identified as having behavioral disorders, learning disabilities, or no disabilities. *Remedial and special Education*, v.14, n5, p.40-50, 1993.
- FEATHERSTONE, H. What does homework accomplish? *Principal*, v.65, p.6-7, nov1985
- FINE, B. No more homework? The Pros and Cons. New York: *Times Magazine*, January 13, p.16, 1952.
- FINK, S. & NALVEN, F. B. Increasing homework motivation. *Education*, n.92, p.31-33, 1972.
- FORAN, T. G. & WEBER, M.M. Na experimental study of the relation of homework to achievement in arithment. *Mathematics Teacher*, n32, p.212-214. 1939.
- FORT WORTH INDEPENDENT SCHOOL DISTRICT. *Homework Practices in FWISD*. Fort Worth, 1984.
- FOYLE, H.C. *The effects of preparation and practice homework on student achievement in tenth-grade American history*. Unpublished doctoral dissertation, Kansas State University, Manhattan, KS. 1984. (E OU Dissertation Abstrats International, v.45. n.2474a.) 1985. XXX
- FOYLE, Harvey. C. and BAILEY G.D. Homework Experiments in social Studies: Implications for Teaching. *Social Education*, v.52, n.4, p.292-298. 1988.
- FOYLE, Harvey. C. and BAILEY G.D. *A Homework Guide: Winning the Game student Achievement*. Kappa Delta Pi Record, v.21, n.3. p.68-70, 1985.
- FOYLE, Harvey. C. and BAILEY G.D. *Homework in the classroom: Can it make a difference in student achievement: Paper presented at the 40th annual conference of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Kappa Delta Pi Record, 213: p.68-70, 1985a.
- FOYLE, Harvey C. and BAILEY G.D. Homework: its Real Purpose. *The Clearing House*. v.?, p.187-8, dec. 1986.
- FOYLE, Harvey. C. Homewoork: A historical Perspective or the merry-go-round goes round and round! v.? p.15-24. 1992
- FOYLE, Harvey. C. *Homework: a practical Guide*. Portland, Maine: J. Weston Walch publisher. 1989.
- FOYLE, Harvey C. *Homework: A Practical Teachers Guide*. Portland, Maine: J. Weston Walch publisher. 1989.
- FOYLE, Harvey C. *Homework: Additional Selected references*. A paper presented at the rocky Mountain Regional Socila Studies conference, Salt Lake City, Utah, April, 8, 1988. (ERIC Document Reproduction service n. Ed. 294810) 1988
- FOYLE, Harvey C. *Homework: Selected References*. (ERIC Document Reproduction Service n. 250275).1984.XX

- FREDRICH, W.C.& WALBERG, H.J. Learning as a function of time. *Journal of Educational Research*, n.48, p.183-194.1980.
- FRIESEN, C.D. *The effectt of exploratory and review homework exercises upon achievement, retention, and attitude in a first-year algebra course*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska at Lincoln. 1975. (ou *Dissertation Abstracts International*, 1976:6527^A)XXX
- FRISEN, C.D. *The results of Homework versus No-Homework research studies*. Universidade of Iowa, (ERIC Ed. 167508.) 1979.XX
- FRISEN, C.D. *The results of surveys, questionares, and polls regarding homework*. (ERIC, Document Reproduction Service, ED 159174) 1978.X
- GAJRIA, M. & SALEND, S.J. Homework practices of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.28, n.5, p.291-296, 1995.
- GAY Jr, A. A. *Homework hotline survey: results and conclusions*. Unpublished research report, Norfolk, Virginia, Public Shool District.1985.
- GELLER, J. Homework. Is It for Elementary Kids? *Instructor*, v.86, n.6,p.63. 1977.
- GHANDOURA, Abbas Hassan. Achievement Effects of Teacher Comments on Homework in Mathematics Classes in Saudi Arabia. *Dissertation Abstracts International*: 388^A.
- GOLDSTEIN, Avram. Does homework help? A review of research. *Elementary School Journal*, n.1, p.212-224, 1960. X XXXX
- GRANT, E. E. *Na experimental study of the effects of compulsory arithmetic homework assignments on the arithmetic achievement offifth-gradepupils*. Unpublished doctoral dissertation. University of the Pacific.1971.
- GRAY, R. F. & ALLISSON, D.E. An experimental study of the relationship of homework to pupil sucess in computation with fractions. *School Science and Mathematics*, V74, n4 p. 339-346, 1971.XXXX
- GREAT BRITAIN BOARD OF EDUCATON. *Homework*. London: His Majesty's Stationary Office. 1937.
- HAGAN, H. The value of homework as compared with supervised study. *Second Yearbook*, Chicago Principal's Club, p.147-149.1937.
- HARDING, R. C. *The relationship of teacher attitudes toward homework and the academic achievement of primary grade students*. Unpublished doctoral dissertation, Lehigh Univerity. 1979.
- HARRIS, V.W.. *Effects of peer tutoring, homework, and consequences upon the academic performance of elementary school children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas. 1972.(ou *dissertation Abstracts International* 1969,3203^A)X
- HEINTZ, P. *High School peer tutoring homework helper Program (Evaluations Report n. 09-59615)* New York: NYC Board of Education. !975.

- HINCKLEY, R. H. et alli. *Student home environment, Educational achievement and compensatory education*. Technical Report 4 from the Study of Sustaining Effects Of Compensatory Education on Basic Skills. Santa Monica, Ca: Decima Research. 1979.
- HINES, S. *Student Achievement with and without Homework*. Unpublished research project, Wright State University, Dayton, OH. 1982.
- HINES, V.A. Homework and achievement in plane geometry. *Mathematics Teacher*, v.50, n.1. p.27-29. 1957.
- HIRSCH, C.R.; KAPOOR,S.F.^LAING R.A. Homework Assignments, Mathematical Ability and Achievement in Calculas. *Mathematics and Computar Education*, 17, winter 1983, p.51-57.
- HOOVER-DEMPSEY, Kathleen; BASSLER, Otto & BUROW, Rebeca. Parents' Reported in Student's Homework: Strategies and Practices. *The Elementary School Journal*, v.95, n.5, 1995.
- HUDDLESON, S. *Homework versus no homework in high school english classes*. Unpublished research project. Wright State University ,Dayton, OH.1983.
- HUDSON, J. A. *A pilot study of the influence of homework in seventh grade mathematics and attitudes toward homework in the Fayetteville Public schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Arkansas. 1965.
- HUME-CUMMINGS, P. *Homework versus no homework*. Unpublished research projects. Wright State University, Dayton, OH. 1985.
- INSTRUCTOR. *Homework, sweet homework: More or less? shorter or longer? Always, sometimes, never? Homework is a national concern. What role shoul dit play in learning?* p. 38, 42, oct. 1984.(A coletânea traz os textos: QUASIUS, Elizabeth. Contract for sucess.; KOPPMAN, Patricia. Personal skill cards.; GOLDMAN Shelley. Individual learnig situations.; ZIENTA, Bob. Homework on TV.; McQUEEN, Theona. Learning beyond school walls. LITTLE, Beth. Homework that excels in enthusiasm.)
- JAMES, J. *Mean first quarter GPA by self-reportes amount of homework*. Seattle, WA: Seattle Public Schools. 1986.
- JENKS, F. L. Homework Assignments In The ESL Class That Work. In: Haskell, J.F. (ed.) *Selected Articles from the TESOL Newsletter 1963-1983*, 1984.
- JOHNSON, L. M. *Directed supervised study versus home study in sixth grade history*. Unpublished master's thesis, Loyola University. 1931.
- JOINER, L.M. Final Report of the Evaluation of the 1969-70 Homework-helper Program: Program ans Patterns for Disadvantaged High school Students. *ERIC Documental Reproduction Service* N° 063 449, 1970.
- JOINER, L.M. *Final report of the evalutional of the 1969-1970 homework-helper program*. New York: Teaching e Learning Research Corp. 1970. X

- JONGSMA, E. Research View-Homework: Is it workwhile? *The Reading Teacher*, v.38, n.7, p.702-704. 1985. X
- KAY, P.J. FITZGERALD, M.; PARADEE, C. & MELLENCAMP, A. Making homework at home: the parents perspective. *Journal of Learning Disabilities*, v.27, n.8, p.550-561. 1994.
- KEITH, T.; REIMERS, T.; FEHRMAN, P.; POTENBAUNS, S. M. & AUBEY, L. Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, n78ou75, p.373-380.1986.x
- KEITH, T.Z. & PAGE, E. B. Homework works at school: National evidence for policy changes. *School Psychology Review*, v.14, p.351-59. 1985.
- KEITH, T.Z. Children and homework. In.: THOMAS & GRIMES, J.(eds.), *Children's needs: Psychological perspectives*. Washington DC. National Association of School Psychologists.1987.
- KEITH, T.Z. *Homework*. West Lafayette, Indiana. Kappa Delta Pi. 1986.xXX
- KEITH, T.Z. Time spent on homework and high school grades: A large-sample path analysis. *Journal of Educational Psychology*, v.74, n.2, p.248-253. 1982.XXXX
- KNORR, Cynthia. L. *A synthesis of homework research and related literature*. Paper Presented to High Chapter of Phi Delta Kappa. Bethlehem, PA, ERIC ED 199933.1981.xX
- KOCH, E. A. Jr. Homework in arithmetic. *The Arithmetic Teacher*.v12, n1,p.9-13, 1965.X
- KOCH, A. Creative and Communicative Homework. *Hispania*, n.71, september, 1988.
- KOHR, R.L. The relationship of homework and television viewing to cognitive and noncognitive student out comes. Pennsylvania Educational Quality Assessment Program. *ERIC n° ED 175441*. 1979.
- KOTNOUR, J.F. No Homework: A students' right. *The Clearing House*, v.51, n.6, p.278-281, 1978.
- KULIK, C.-L. C.; KULIK, J.A.. *Effects of Ability grouping on secondary school students*. Unpublished manuscript, University of Michigan, Ann Arbor. 1981.
- KUTNER, L. *Parents are need in schools today, but indifferent ways*. New York Times, News Service. Tennessee, August 23, 1992, p.4f.
- LaCONTE, R.T. *Homework as a learning experience: what research says to the teacher*. Washington DC.: National Education Association, 1981. XxXxX
- LADIES' HOME JOURNAL*. The first step to change the public school. Abolish homework. V.30, n.1, p.3-4, 1913. xx
- LAING, R.A. *Relative effects of massed and distributed scheduling of topicson homework assignments of eight-grade mathematics students*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio state University. 1970.

- LANDERS, M.F. Helping the LD-child with Homework: ten tips. *Academic Therapy*, v.20, p. 209-15, nov.1984.
- LANGDON, G. & STOUT, I. W. *Homework. Doing things for school at home* In.: Teaching in the primary grades. New York, : The Macmillan Company, 1964, p.127-131 e.p.344-346.
- LANGDON, G. & STOUT, I. W. *Homework*. New York: John Day (Inter ordered 6/20).1969.
- LAREAU, A. *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education*. New York: Flamer, 1989.
- LASH, S.W.E. *A comparison of three types of homework assistance for high school geometry*. Unpublished doctoral dissertation. Temple University. 1971.
- LATHERS, B. R. Homework: Some key questions. *Education Trends*, v.27, p.11-19, February 1993.
- LEE, J. F. & PRUITT, K. W. Homework Assignments: classroom games or teaching tools? *Clearing House*, v.53, n.1, p.31-35.1979. XXXXX
- LEICHTER, H.J. (ed.) *The family as Educator*. New York: teachers College Press. 1974.
- LEICHTER, H.J. Families as Educators. In.: FANTINI, M.D. & SINCLAIR R.L. (eds.) *Education in School and non school setting*. Chicago: University of Chicago Press.1985.
- LEONARD, Mary. Hilda. *An experimental study of homework at the intermediate-grade level*. Unpublished doctoral dissertation. Fordhan University.1965. (ou *Dissertation Abstracts International*, 1965, 3782.) X
- LEONE, C.A. & RICHARDS, M.F. Class-work and homework in early adolescence: the ecology of achievement. *Journal Of Youth and Adolescence*, v.18, p.531-548.
- LEVINE, M. Frederic & ANESKO, Kathleen. *Winning the Homework War*. New York : Prattice Hall. 1987. 177p.X
- LIEBERMAN, L.M. The Homework Solution. *Journal of Learning Disabilities*, v.16, n.7, p.435, 1983.
- MAERTENS, N.W. *An analysis if the effect of arithmetic homework upon the arithmetic achievement of third-gradepupils*. Unpublished doctoral dissertation. University of Minessota. 1967.
- MAERTERNS, N.W. & JOHNSTON, J. Effects of arithmetic homework upon the attitudes and achievement of fourth, fifth, and sixth grade pupils. *School Science and Mathematics*. v.72, n.2, p.117-126.1972. XXXX
- MARSHALL, P.M. *Homework and social facilitation theory in teaching elementary school mathematics*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University.1983.

- MASON, Lysle C. A Study of the Influence of compulsory Homework on the Achievement of College Students in college Algebra. *Dissertation Abstracts International*. 1967: 56A.X
- McCASLIN, M. & MURDOCK, T. The emergent interaction of home and school in the development of students' adaptive learning. In.: MAERH, M. & PINTRICH, P.(Eds.), *Advances in motivation and Achievement*. v.7, Greenwich: C.T: J.A.I. Press. 1991.
- McDERMOTT, R. P.;GOLDMAN, S.V. & VARENNE H. When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record*, v.85, n3, p.391-409,1984. xxx
- McGILL, J. V. *Comparative value of assigned homework and supervised study: na experimetal study of the two methods of preparation as used by teacher*. S/N. 1948.
- McGILL, J. V. Comparative value of assigned homework and supervised study: na experimetal study of the two methods of preparation as used by Students of the social Studies at the high-School Level. (Doctoral Dissertation, New York University, 1949) *Dissertation Abstracts International*, 1950, 50.
- MONTGOMERY, C.F. An evaluational of required home study in junior high school arithmetic and English. Unpublished Master's thesis. University of West Virginia, Morgan towm, 1933.
- N.E.A. JOURNAL. Homework- A Special Journal Feature. Com os artigos: AHRENS, C. What students think about homework.; LANGDON, Y. and STOUT, I. W. Whast parents think about homework.; McKAY, R. Homework and public relations.; SYPOSIUM. What's happen ing in homework?(A survey of schools' policies.) *N,E.A. Journal*. v.46,n.6,p.365-374,september 1957.
- NADIS, M. L. *A status study of homework practices and attitudes of detroit ninth grade social studies teachers and ninth grade students including a pilot experimental study of two ninth grade social classes*. Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University.1965. (ou *Dissertation Abstrats International*, 1973:6175^A)x
- NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS. Analysis of supplemental background questions on homework and TV. *ERIC* n° E.D. 159055. 1977.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. *Time spent on homework dropped, partially recovered between 1972 and 1982*. Washington DC: Departament of Education. 1985.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. *A Nation at Risk*. Washington, DC.: U.S. Government Printing Office, 1983.xx
- NATIONAL GOVERNORS' ASSOCIATION. *Relatort Adopted by Members of the National Governors' Association*. February, 25, 1990. (Onde o Presidente Bush e os 50 governadores anunciam os seis objetivos nacional para a educação publica e homework é um novo conceito nacional, nota de Foyle,199?)

- NATRIELLO, G. & McDILL, E. L. Performance standards, student effort on homework, and academic achievement. *Sociology of Education*, n59, p.18-31.1986.
- NICHOLLS, J.G.: McKENZIE, M. & SHUFRO, J. Schoolwork, homework, life's work: the experience of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.27, n.9, p.500-509. 1994.
- NORTH CAROLINA STATE DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION. *Report on student Homework and Achievement*. Division of Research, Raleigh, NC,1983 (ED249277)
- O'CONNOR, W. L. *Two methods of grading homework and theirs effects upon student achievement*. Unpublished master's thesis, University of Texas, Austin. 1985.
- OTTO, W. Homework: A meta-analysis. *Journal of Reading*, n28, p. 764-766. 1985.
- PALARDY, J.M. Another look at homework: homework is one the most haphazard teaching practices in american schools today. *Instructor*, p.32-33, may. 1995.
- PANKHURST, Barbara. The Relationship between Shorth and Achievement and Two Plans of Homework in Shorthand. *Dissertation Abstracts International*. !973. 4249a.
- PARRISH, D. C. *An investigation of the effects of requires drill homework versus no homework on attitudes toward and achievement in mathematics*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston. 1976. (ou Dissertation Abstracts International, 1976:2040A.)X
- PARTIN, Ronald L. Homework that helps. *The Clearing House*. V.60, p.118-9, 1986
- PASCHAL, R. A.; WEINSTEINS, T. & WALBERG, H.J. The effects of homework on learning: a quantitative syntesis. *Journal of Educational Research*, v.78, n.2 p.97-104., nov/dec.1984. xxxxx
- PASCHAL, Rosane A.;WALBERG, Herbert & WEINSTEIN, THOMAS. Effective Schools Use Homework Effectively. *Educational Leadership*, 1986, v. 43, n.8, p.58, 1986.
- PASCHAL, Rosane A.;WALBERG, Herbert & WEINSTEIN, THOMAS. Homework's Powerful effects on Learning. *Educational Leadership*, April 1985, p.79.x
- PASCHAL, Rosane A.;WALBERG, Herbert & WEINSTEIN, THOMAS. Homework's Powerful Effect on Learning. *Educational Leardership*, 1985, v.42, n.7, p.76-79.
- PATTON, J. E.; STINARD, T.A. & ROUTH D.K. Where do Children Study? *Journal of Educational Research* 1983, v.76, n.2, p.97-104, 1984.
- PATTON, James R. Pratical recommendations for Using Homework with students with Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*. V.27, n9, november, 1994, p.570-578.X
- PAULSON, J. *A study of homework*. Unpublished Research Project, Wright State University, Dayton, Ohio. 1983.

- PENDERGRASS, R.A. Homework: Is it Really Basic? *The clearing House*, 1985, v.58, n.7, p.310-314.
- PENNSYLVANIA DEPARTMENT OF EDUCATION. *Homework policies and guidelines*. Harrisburg, PA. 1984.
- PERRY, W. G. *The effects of selected homework procedures on the achievement of second semester high school shorthand students*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Dakota. 1974.
- PETERSON, J.C. *Effects of exploratory homework exercises upon achievement in eighth-grade mathematics*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University. 1969. (see Dissertation Abstracts International 30, 1970, 4339^A.)XX
- POLLOWAY, E. A.; EPSTEIN, M.H.; BURSUCK, W.D.; JAYANTHI, M. & CUMBLAD, C. Homework practices of general education teachers. *Journal of Learning disabilities*, v.27, n.8, p.500-509, 1994.
- PREIS, P. No Homework? *Practical English Teaching*, March, 1993.
- RICKARDS, J.P.. Homework in.: *Encyclopedia of Educational research* (5th ed. 2nd vol.) New York: Free Press. P.831-834.1982.XX
- RODERIQUE, T.W; POLLOWAY, E. A.; EPSTEIN, M.H.; BURSUCK, W.D.; & CUMBLAD, C. Homework: a SURVEY OF POLICIES IN THE United States. *Journal of Learning Disabilities*, v.27, n.8, p.481-487. 1994.
- ROGERS, T.M. to give or not give-homework. *NASSP Bulletin*, v.76, p.13-15, oct. 1992.
- ROSEMOND, J.K. *Ending the homework hassle: Understanding, preventing, and solving school performance problems*. New York: Andrews and McMeel. 1990.
- ROSENBERG, Michael S. The effects of daily homework assignments on the acquisition of basic skills by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.22, May 1989, p.314-23.
- ROSENSTENGEL, W. E. & TURNER, C. Supervised school study versus home study. *American School Board Journal*, v. 92 n.4, p.42, 1936.
- ROSENTHAL, G. C. *A study of some of the ways that homework is used in a school system and an evaluation of its possible value*. Unpublished specialist thesis. Western Michigan University. 1974.
- SALLEND, G; & SCHLIFF, J. An examination of the homework practices of teachers of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.22, p. 621-623. 1989.
- SCHAIN, R.L. Another homework experiment in the social studies. *High Points*, v.36, n.2, p.5-12, 1954. X
- SCHNEIDER, S. An Experimenta on the value of homework. *High Points*, v.35, n.4, p.18-19, 1953.XX

- SCHROEDER, H. A. *Homework versus no-homework in elementary algebra*. Unpublished master's thesis, Mankato State College, Mankato, MN.1960.
- SCIARONE, A. G. A Fully Automatic Homework Cheking System. IRAL, v.XXXIII/1, February, 1995.
- SCOTT-JONES, d. Monther-asteacher in the families of high-and low-achievement low-income Black first graders. *Journal of Negro Education*, v.56, p.21-34.1987.
- SEDLAK, R.A. Homework. In.: REYNOLDS, C. and MANN, L. (eds) *Enciclopedia of Special Education*. New York, John Wiley, p.794-795,v.2, 1987.
- SINGH, J. M. *An investigation of the effect of individualized enrichmen homework upon academic achievement with children in the fourth, fifth and sixth grades*. Unpublished Doctoral dissertation, Arizona, State University. 1969. (ou Dissertation Abstracts International, 30 , 1969, 3203^A).XX
- SINGH, J. M. *An investigation of the effect of individualized enrichmen homework upon academic achievement with children in the fourth, fifth and sixth grades*. Paper presented at the International Reading Association, Anaheim, CA, 1970.
- SINGH, J.M. Research in homework as the motivating factor in reading achievement. *Journal of Reading Behavior*, v.3,p.51-60, 1971.X
- SMALL, D.E.; HOLTAN, B.D. & DAVIA, E.J. A study of two methods of checking homework in a school geometry class. *The mathematics Teacher*, n.60, p.149-152, 1967.
- SNIDER, Willian. Chicago Board Adopts Strict Homework Policy. *Education Week* 5. June, 11, 1986, p.4.
- STEINER, M.A. Value of home-study assignments. *School and Society*, v. 40 n.1019, p.149-152.
- STRANG, R.M. Guided study and homework. In.: *Encyclopedia of Educational Research*(3rd ed.) New York : Free Press, p. 675-680.1960.
- STRANG, R.M. *Guided study and homework*. What Research Says to the teacher. Washington DC: National Educational Association. 1955. X
- STRANG, R.M. *Guided study and homework*. What Research Says to the teacher. Washington DC: National Educational Association, 1968.X
- STRANG, R.M. *Guided study and homework*. What Research Says tot he teacher. Washington DC: National Educational Association, 1975.
- STRANG, Ruth. The role of the teacher in home study, *Journal of Teacher Education*, v.7,p.230-233, sep1956.
- STROTHER, d. b. Homework: Too much, just right, or no enough? *Phi Delta Kappan*, v.65, n.6, p.423-426.1984. XXxX

- SUTCLIFFE, A. & CANHAM J.W. *Experiments in homework and physical education*. London: J. Murray, Albermarle Street. 1937. (ou Mental Fadigue and Longer School Day. Bristh Journal Educational Psychology n.6, nov. 1936, p.274-90)X
- SWENSON, E.J.; COST, J.C. & TAYLOR, G.Y. Research on Homework, *Journal of Education*, v.137, p.20-23, mar1955.
- SYDAM,M.N. Research Report: Homework: Yes or No? *Arithimetic Teacher*, v.32, n.5, p.56, 1985.
- TALMAGE, H. & RASHER, S.P. *A study of the effects of three dimensions of instrumentional time on Academic Achievement*. Paper present at the annual meeting of the American educational Research Association, San Francisco. ERIC n.173327. 1979.
- TAMIR, P. Homework and Science learning in secondary schools. *Science Education*, Jerusalem, v.69, n.5, p.605-18, oct. 1985.
- TARBUCK, G. *The relationship of school achievement to time spent doing homework among selected tenth and twelfth grade students in the U.S.* Unpublished doctoral dissertation, University of Akron. 1984.
- TAVARES, L. Changing Homework Habits: Reathinking our Attitudes. Braz-Tesol Newsletter, v.9, n.3, p.6-7, 1995.
- TAYLOR, H .D. *A comparative study of compulsory homework versus noncompulsory homework in Algebra I and Geometry I at Hillsdale High School*. Unpublised Doctoral Dissertation, University of Northern Colorado. 1971.
- TEANH, E. G. Required home study is unwise. *American School Board Journal*, v.91, n.5, p.41, 1935.
- TEDDLIE, c. & STRINGFIELD, S.A Differential analysis of effectiveness in middle and low socio economic status schools. *Journal of classroom Interaction*. 1986.
- TEM BRINKE, D.P. Homework: na experimental evaluation of the effect on achievement in mathematics in grades seven and eight (Doctoral Dissertation, University of Minessota, 1965) *Dissertation Abstracts International*, 4167^A) University Microfilms n° 73-9295)X
- TURVEY, J. S. Homework its importance to student achievement. *NASSP Bulletin*, p.27-35, feb.1986.
- U.S. DEPARTAMENT OF EDUCATION. *What Works*. Washington, DC: Author, 1986.
- U.S. DEPARTAMENT OF EDUCATION. *Office of special education and rehabilitative services proposed funding priorities: Fiscal year 1991*. Federal Register, 55 (186) p.39244-39256.1990
- URWILLER, S.L. A comparative study of achievement, retention, and attitude toward mathematics between students using spiral homework an second-year algebra,

(Doctoral Dissertation, University of Nebraska, 1971). *Dissertation Abstracts International*, 32, 845 A.(Ou University Microfilmes nº 71-1952.) x

VICENT, H.D. An Experiment Test of the Value of Homework in Grades Five e Six. *The National Elementary Principal*, v.?, p.203, 1937. durante o primeiro semestre de 1999

WALBERG, H.J. PASCHAL, R.; WEINSTEIN T. Walberg and Colleagues Replay: Effective Scholls Use Homework Effectively (Homework issues are complex and often quantative but we ignore ar our student's peril the ways homework can support learning.) *Educational Leardership*, v.43, n.8, 1986, p.58.

WALBERG, H.J. PASCHAL, R.; WEINSTEIN T. Homework's Powerful Effects on Learning. *Educational Leadership*, v.42, n.7, apr1985, p.76-79. (Esta referencia aparece também como Paschal, R.)Xx

WEISS, H.G. and WEISS M. S. *Home Is a Learning Place: A Parent's Guide To Learning Disabilities*. Boston: Little, Brown and Company, 1976.

WHELAN, J.A.. An Attempt Through the use of Experimental Techeniques to Determine the Effect of Home assigments upon Scholastic Success. *Journal of Education Research*. V?, 1946, p.141-43.

WIENER, W. Home-study reform. *School review*, v.20, p.526-531. 1912.

WILDMAN, P.R. homework Presures. *Peadoby Journal of Education*, v.45, p.202-4, 1968.

WOOD, Janice. School Based Homework assistance Programe. Paper presented at the Annual Meeting of Florida Reading Association, Jacksonville, Florida, October p.18-21, 1984. X

YEARY, E.F. What About Homework? *Today's Education*, V.67, n.3, p.80-82, 1978.X

ZEITH, Z.T.; PAGE, E. B. Homework at School: National evidence for policy changes, *School Psychology review*, v.14, n.3, p.351-359, 1982.

Relação de 130 indicações bibliográficas foi elaborada a partir das bibliografias de REBELO e CORREIA (1999); RODRIGUES (1996,1998); ALMEIDA (1997); ASSIS (1986); referenciadas na bibliografia e os trabalhos BARBEY (1986); CLARCK, CLARK & VOGEL (1989); COOPER (1989^a, 1989^b); DOYLE & BARBER (1990); EARLE (1992); FOYLE (1992, 1988, 1986); HARRIS (1989); HOOVER-DEMPSEY(1995); PASCHAL & WALBERG (1984,1986); PALARDY (1995); TURVEY (1986); incluídos na listagem acima; e da minha pesquisa para o levantamento bibliográfico durante o primeiro e segundo semestre de 1999. Foram excluídos todos os guias de estudo ou guias de pesquisa que no título não incluiu o termo home ou homework ou não supunha a ajuda da família.

ANEXO 2

Relação das obras localizadas de Afro do Amaral Fontoura, Theobaldo Miranda Santos, Imídeo Nérice e Romanda Gonçalves Pentagna

Foram registradas 19 títulos de livros da autoria de Afro do Amaral

FONTOURA:

Programa de Sociologia. Porto Alegre, Globo, 1940. com a 4ª ed.1944.;
O Ruralismo base da economia Nacional. Porto Alegre, Globo, 1941;
Dicionário Enciclopédico Brasileiro. Porto Alegre. Globo. 1943.;
O drama do campo. São Paulo, Revista de Serviço Social, 1949.;
Fundamentos da Educação. Aurora, 1949. 384p com a 9ª edição 1968;
Introdução ao Serviço Social. Rio de Janeiro, Marcel Beerens, 1950. Com a 3ªed 1954.;
Sociologia da Educação. Aurora, 1951. 432p. com a 18ª edição 1967;
Metodologia do Ensino Primário. Aurora, 1955. 480p. com a 16ª 1966;
Psicologia Geral. Aurora. 1957. 480p. com a 15ª em 1967;
Psicologia Educacional.1958. 512p. com a 14ª em 1967;
O planejamento no Ensino Primário. 1958. 384p com a 4ª em 1966;
Didática Especial da Primeira Série. 1958.408p. com a 4ª em 1966;
Prática de Ensino. Aurora. 1960. 432p. com a 8ª em 1967.;
Didática Geral. 1961. 560p. com a 13ª em 1968.;
Manual de Testes. 1960. 432p. com a 3ªed em 1966.;
Diretrizes e bases da Educação Nacional; a lei 4024. 1962. 560p. com a 2ª em 1968.;
Cartilha – Aventuras de Lalá e Loló. 1963, com a 6ª em 1967.;
Educação Cívica e Calendário Cívico Brasileiro. 1967.;
Filosofia da Educação...[s.n.t]

Foram registrados livros de Luiz Alves de MATTOS:

O quadro negro, aurora, 1954;
Símulas de didática Geral, Irmãos Di Giorgio, Rio de Janeiro, 1956;
Os objetivos e o Planejamento de Ensino. Aurora. 1957.;
Sumário de Didática Geral. Aurora, 1957, ;
A linguagem da Didática no ensino Moderno. Aurora 1960;
Ensino Moderno. 2ª ed. Rio. Aurora.1960;
O Conceito de Experiência na Filosofia, na Educação e no Ensino , Rio GB, 1961.

Consta quem 1971 Mattos era Professor Catedrático de didática Geral e Especial, diretor do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional De Filosofia da Universidade do Brasil. Ex-professor catedrático e ex-diretor da Faculdade de Educação da

Universidade do Distrito Federal, ex-diretor da Escola Brasileira e da Escola Internacional de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas.

Foram registrados 23 títulos de livros em Theobaldo Miranda SANTOS:

Introdução à Pedagogia Moderna (+ou- 1940)
Filosofia da Educação dos grandes problemas, 1942.;
Manual Professor Primário, 1951;
Metodologia do Ensino Primário. São Paulo. Nacional. 1952;
Psicologia Experimental, 1953.
Noções de Administração Escolar, 1954;
Noções de Didática Geral, 1955;
Manual de Filosofia, 1957.;
Prática de Ensino. 331p. 1958.;
Noções de Filosofia 8ª ed. São Paulo. Nacional, 1960;
Noções de História da Educação. São Paulo. Nacional. 1960.;
Manual do Professor Secundário, 1961;
Noções de Pedagogia Científica: para uso das escolas normais, 1963;
Manual de Sociologia, 1964.
Manual de Psicologia Geral, 1965;
Psicologia da Criança 1968;
Organização Social e Política, 1970;
Lendas e Mitos do Brasil, 1984;
Cartilha Maravilhosa/Aprendizagem da Leitura Através dos Contos. Agir, 51ªed. 1989.
Noções de Metodologia, [s.n.t.]
Didática Especial, [s.n.t.].
Psicologia da Aprendizagem. [s,n,t.]
Criança, sonho e conto de Fada, [s.n.t.]
Psicologia do sonho, [s.n.t.]
História da Educação. [s.n.t.]

Santos nasceu em 1904 morreu em 1971. Consta que em 1966, o autor era então catedrático de filosofia do Instituto de Educação do Estado da Guanabara. Na década de 40 era Professor de Filosofia da Educação da Faculdade Católica de Filosofia, e Professor da Faculdade de Filosofia de Santa Úrsula, professor do Instituto de Educação e diretor do Departamento de Educação Primária do Distrito Federal (RJ).

Foram registrados 12 títulos de livros de Imídeo Giuseppe Nérico:

Seus filhos, Sexo e Você. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura. 1959.;
Adolescência e Rio de Janeiro, Fundo de Cultura. 1960.;

Você e a Educação. Fundo de Cultura. 1961.;
Atividades Extra Classe. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1967.;
Metodologia do Ensino Superior. Rio Fundo de Cultura, 1967.;
Educação e Metodologia. São Paulo, Pioneira. 1970.;
Ensino Renovado e Ensino fundamental; [s.n.t]
Introdução a Didática Geral; 1968.
Introdução a Supervisão escolar. Atlas, 1973.
Metodologia do ensino, uma introdução. Atlas, 1977.;
Introdução à Orientação Educacional. Atlas, São Paulo. 1976;
Didática Geral Dinâmica. R J Fundo de cultura.

Consta que em 1971, Imídeo Nérice era professor de várias faculdades Ex-professor da Faculdade Filosofia Ciências e Letras da Universidade do Estado da Guanabara; ex-professor da Universidade Católica de Campinas; Ex-professor da Universidade Municipal de Taubaté; Professor da Escola Normal Estadual Dr. Alanco Silveira; Professor da Faculdade de Educação Metropolitanas Reunidas. Faculdade de Educação Oswaldo Cruz; Professor da Faculdade de Educação da Universidade Mackenzie.

Foram registrados 5 títulos de livros de Romanda Gonçalves Pentagna:

Súmula de Aulas dos Cursos de Férias. Gráfica Milore, 1957.;
Compêndio de Pedagogia. Freitas Bastos. 1959. Com a 5ªed 1971.;
Estudo Dirigido. Freitas Bastos, 1967. 2ª ed. em 1971.
Orientação da Aprendizagem em Classes de Alfabetização. Ortofrenia. 2ª ed. Freitas Bastos. 1972.;
Didática Geral. Freitas Bastos. 1974. 4ª ed. aum. Atual.

ANEXO 3

Modo de referenciar os artigos das regras no Ratio Studiorum

De acordo com o índice do Ratio proposto por Farrell e citado por Padre Leonel FRANCA, 1952, p.45, as regras do Ratio são assim referenciadas:

- I A. Regras do Provincial;
B. Regras do Reitor;
C. regras do Prefeito de Estudos Superiores;

- II D. Regras comuns a todos os professores;
E. Regras particulares dos professores,
Ea. Professor de Escritura,
Eb. Professor de Hebreu,
Ec. Professor de Teologia,
Ed. Professor de Teologia Moral;
F. Regras dos Professores de Filosofia,
Fa. Professor de Filosofia,
Fb. Professor de Filosofia Moral,
Fc Professor de Matemática;

- III G. Regras do Prefeito de Estudos Inferiores;
H. Regras dos exames escritos;
I. Normas para a distribuição de prêmios;
J. Regras comuns dos Professores das classes inferiores;
L. Regras particulares dos Professores dos cursos inferiores,
La- Retórica,
Lb- Humanidades,
Lc- Gramática superior,
Ld- Gramática média,
Le- Gramática inferior;

- IV M. Regras dos Estudantes da Companhia;
N. Regras dos que repetem a Teologia;
O. Regras do Bedel;
P. Regras dos Estudante Externos;
Q. Regras das academias.

Assim, na referência à regra é utilizado, um algarismo romano, uma letra , correspondente ao nível, e um numeral correspondente à regra dentro do nível.

ANEXO 4

Artigos publicados em periódicos sobre o tema

Artigos em revistas periódicas para professores/as do Ensino Fundamental e as lições

Os textos encontrados com recomendações, prescrições aos professores sobre os deveres de casa foram organizados na tabela abaixo pela ordem crescente da data de publicação.

Título da matéria	Autor, Periódico, local e data de publicação
Trabalhos para casa sua significação na escola moderna.	MAGALHÃES, Ana M. <i>Revista do Ensino</i> . Porto Alegre, v.12, n.89, nov. 1962:66
tarefas escolares: fixação do aprendizado ou tortura?	SCHOROEDER, Sônia Beatriz. <i>AMAE Educando</i> , Belo Horizonte, V.15 n.143, p 20-1, abr. 1982.
Sistema Numérico na 1ª série. (A cada aula a autora propõe ao final Para-Casa)	SILVA, Edith Maria. <i>AMAE Educando</i> , ano 16, n.155:7-9 .1983.
Pesquisa- Aprendizado ou Perda de Tempo	SCHOROEDER, Sônia Beatriz. <i>AMAE Educando</i> , ano 16, n.157, p.45
Professor seu aluno sabe estudar?	SILVA, Joanice Lino. <i>AMAE Educando</i> , Ano 17, n166, p31-32, set. 1984. Sem bibliografia
Conversando com os pais.	LANA, Zeni de BARROS. <i>AMAE Educando</i> , ano 17, nº166:29-30, set. 1984.
Pobre criança! Que fizeram da sua infância?	MACHADO, Lúcia Helena M. <i>AMAE Educando</i> . Belo Horizonte, Ano 18, n. 170, abr/1985:48. crônica.
Esses Pais de alunos...	<i>Nova Escola</i> . Ano I, n.º 2. p.48-51Abril 1986
Torne significativas as tarefas para casa: Objetivo é exercitar trabalho escolar.	KÖHLER, Jeanete Ecker. <i>Revista do Professor</i> . Out./dez 1986 p.18-9
Lição de casa em discussão. O que fazer?	Lopes, Vera Neusa. <i>Revista do Professor</i> . Ano II, nº5, jan./mar 1987
Dever de casa precisa atração.	SILVA, Iregina Gonçalves. <i>Revista do professor</i> . Ano II n.10, abril/junho 1987
Lição de casa: tome cuidado ela pode estar errada.	<i>Nova Escola</i> . São Paulo, v.2 n.14:26-7 ago. 1987
É hora de estudar. (Traz dez mandamentos para o professor)	<i>Nova Escola</i> . São Paulo, ano2, n.17, novembro 1987..
Como estudar: orientação sobre técnica de estudo para o aluno.	COSTA, Sulamita. <i>AMAE Educando</i> . Ano 21, n.194:27-39. Abril, 1988

Lição de Casa; Os segredos de quem achou uma saída Feliz.	GUERRA, Rosângela <i>Nova Escola</i> .v.3 n.21 maio 1988 p. 60-61.
Pais X Professores: o Papel de cada um na alfabetização.	<i>Nova Escola</i> . Reportagem de Claudia Ferraz. São Paulo, v.3 n.22, p12-7 jun1988.
Do castigo ao Prazer: o dever de casa evolui, aos poucos, e deixa de ser um tormento para alunos, pais e professores.	DOIS PONTOS . V.1, n.9, julho 1988: 27-32.
Como Elaborar Trabalhos Escolares.	FERREIRA, Maria Lúcia. <i>Revista Pedagógica</i> , Belo Horizonte. V.8 n.45 maio 1990 p. 44-45
Problemática do Dever de casa: minhocas no asfalto	FAGUNDES, Márcia Botelho. <i>Coletânea Vida na escola- os caminhos do saber coletivo- AMAE</i> . Belo Horizonte, maio 94:104-105.
Alunos trocam o medo pela autonomia.	Oliveira E. <i>Nova Escola</i> . São Paulo, v.9. N77.p.45-7, ago.1994
Que atitude do professor agrada ao aluno. O que pensam 800 estudantes de primeiro grau de 18 escolas particulares paulistanas.	Oliveira E. <i>Nova Escola</i> . São Paulo, Ano 11, n.96, set. 1996:45.
Escola pública de horário integral e qualidade de ensino.	LEONARDES, Ana Cristina. <i>Ensaio</i> , vol.4, n.11, abr./jun. 96.
Lição de casa funciona? Sem dúvida! Veja como tirar bom proveito dessa tradicional ferramenta e, de quebra, motivar a garotada.	<i>Nova Escola</i> . São Paulo, Ano 14, n.122, maio de 1999. P.3,8-15.

Publicações encontradas dirigidas ao público não específico

Chama a atenção nessas publicações o período relativamente recente no qual elas agrupam. Apenas um dos artigos é da década de 60. Os demais são da segunda metade da década de 80 e década de 90. Chama também atenção a quantidade de matérias e a continuidade do tema tratado pela Revista Nova Escola.

Paralelo ao crescimento da temática a respeito dos *deveres de casa* nas publicações periódicas para professores/as, ocorre também um crescimento da temática em periódicos e não periódicos destinados ao grande público. São textos de variada natureza: crônicas, reportagens, ensaios, humor em tiras de quadrinhos, etc. Observe:

Título da matéria	Autor, publicação, data e local
A melhor escola para seu filho.	CASTRO, Cláudio Moura. <i>VEJA</i> , sessão Ponto de Vista, 19 de maio de 1999.
Lição para casa.	SCLIAR, Moacir. In.: <i>Um País chamado Infância</i> . São Paulo: Ática. Coleção Para gostar de ler – crônicas, v.18:18-9. 1995.
Revista Semanal da Lição de Casa.	Encarte do Jornal <i>O Estado de São Paulo</i> . São Paulo, Editora Klick, 1999.
A batalha da mãe com o “para casa” das crianças.	ALONSO, José Bruña. <i>Estado de Minas</i> . Caderno Opinião. Sexta-feira 7 de maio de 1999.
A popularização da Internet está mudando a forma e o conteúdo do dever de casa.	VEIGA, Aida. Surfe a sério. Revista <i>VEJA</i> , 3 de março de 1999 (Traz lista do dez mandamentos para os pais)
As distorções da lição de casa são apontadas. Entrevista com as educadoras: Isabel Franchi Cappelletti e Flora Yue.	BARBOSA Neusa. <i>FOLHA DE SÃO PAULO</i> , Domingo, 08.05.1983 Caderno Educação.
Dever de casa é vendido no DF	<i>Correio Brasiliense</i> , 09/04/95 [s.n.t.]
Reforço Escolar Vira Negócio	<i>Correio Brasiliense</i> , 01/09/95 [s.n.t.]
Dever de casa	Calvin e Haroldo. <i>Correio Popular Campinas</i> , Sábado, 5 de dezembro de 1998
Educadores defendem reforço escolar.	<i>FOLHA DE SÃO PAULO</i> . Caderno 3 Cotidiano Segunda 20 de outubro de 1997.
Nenhum clone vai fazer sua lição de casa.	<i>FOLHA DE SÃO PAULO</i> . Folhinhas Sexta-feira, 7 de março de 1997.
Lição de casa é mesmo uma boa?	<i>REVISTA QUERIDA</i> . Ano II, nº1, 24 de ago. 1991.
Lição de Casa: pais e filhos descobrem juntos a alegria de aprender.	Dias, T. <i>Família Cristã</i> , São Paulo, v.52, nº22:12-7, jun. 1988.
Plantar Educação colher esperança.	<i>Folha de Campinas</i> . Campinas-SP, 02 de nov. de 1997. Informe Municipal
Erros e acertos da lição de casa	NOGUEIRA, Martha Guanães. Entrevista Jornal <i>O Popular</i> . Goiânia: Sábado, 9 de agosto de 1997, caderno 2:1.
Dever de Casa	O mesmo encarte abaixo, porém este circula no Estado do Rio de Janeiro. O Globo
Lição de Casa	Encarte semanal do jornal <i>O Estado de São Paulo</i> , publicado a partir de 1999. Organizado pela Klick Editora. Editora Elvira Oliveira

Apesar deste material ter sido reunido, suas prescrições, justificativas, e recomendações sobre os deveres não compõem o corpo deste estudo, podendo ser realizados em outro momento, apenas utilizei a reportagem que consta no anexo seguinte.

ANEXO 5 A reportagem na Revista Nova Escola 122

ANEXO 6

Carta aos jornalistas da Revista Nova Escola

Carta de circulação interna da Nova Escola, 1992. Transcrita de Martha Lourenço Vieira, 1996, p.22-25

- 1- “NOVA ESCOLA é a concretização de um velho sonho do fundador da Editora Abril, Victor Civita (falecido em 1990). Há muitos anos ele vinha tentando contribuir para a melhoria da educação pública brasileira. Entre outubro de 71 e dezembro 73, por exemplo, sua empresa publicou a revista ESCOLA PARA PROFESSORES, que ficou conhecida como ESCOLA. Neste período circularam em bancas 24 números, dirigidos para docentes de 1º grau. Desconhecemos todas as causas que provocaram a suspensão da publicação. Podemos nos arriscar a dizer, porém, que a má remuneração que persegue o professor e o impede de adquirir material de leitura e a escassez de financiamento oficial e privado para a produção de informativos para a atualização e formação profissional estão certamente entre os motivos da curta vida desta e de outras publicações no setor educacional.
- 2- Somente 12 anos depois desta experiência fundador da Abril conseguiu viabilizar de novo uma publicação para o 1º grau, setor em que começam e se concentram os principais problemas da Educação. Em 1985 ele criou a Fundação Victor Civita, que em março do ano seguinte lançou a revista NOVA ESCOLA. Trata-se de uma publicação fora dos padrões comerciais do mercado editorial, embora também circule em bancas e mantenha assinaturas pagas. Por ser editada por uma instituição sem fins lucrativos, NOVA ESCOLA tem preço de capa subsidiado – que não cobre seus custos de produção e distribuição – e veicula apenas anúncios institucionais das empresas, que contenham informações que ajudam o trabalho do professor.
- 3- Durante os quatro primeiros anos a revista foi distribuída gratuitamente a todas as 20 {sic} escolas públicas de 1º grau do país. Através do convênio com o Ministério da Educação, cerca de 300 mil exemplares de NOVA ESCOLA chegavam às mãos dos professores dessas escolas mensalmente. O objetivo de Victor Civita era ampliar esse convênio ou buscar novos patrocinadores para fazer cada professor da rede pública de ensino básico (cerca de 1.1 milhão no total) ter exemplar. Por causa da penetração de NOVA ESCOLA, a Fundação resolveu em 88 lançar a revista SALA DE AULA, voltada para os professores de 2º grau. Também com o financiamento do MEC, aproximadamente 50 mil exemplares chegavam às escolas de nível médio.
- 4- Em todo o ano de 90 as duas publicações foram distribuídas à rede pública, apesar de a Fundação ter que arcar praticamente sozinha com os custos. O convênio com SALA DE AULA não foi renovado naquele ano (o que acabou provocando o fechamento da revista de 2º e 3º graus em 91) e o MEC – tanto no final do governo Sarney como no governo Collor – só renovou parcialmente o contrato de financiamento relativo à NOVA ESCOLA.
- 5- No ano passado, o governo Collor, através do ministro da Educação Carlos Chiarelli, arrastou o quanto pôde a decisão de renovar o convênio de co-patrocínio da revista de 1º

grau, alegando falta de recursos para esse tipo de atividade. Não houve assim, outra alternativa: a distribuição gratuita de NOVA ESCOLA foi suspensa e a circulação reduzida de 380 mil para cerca de 90 mil exemplares, atendendo apenas assinantes e compradores em bancas. Somente com a chegada do ministro Goldemberg, em meados do ano passado, é que o convênio voltou a existir, mesmo assim para a distribuição das três últimas edições daquele ano e para uma tiragem reduzida cerca de 60%.

- 6- Não é preciso dizer que a crise moral e política do governo brasileiro acabou afetando o projeto NOVA ESCOLA neste ano de 92. O MEC, embora alardeasse a prioridade de apoio ao ensino fundamental e ao treinamento de professores, não investiu nenhum tostão do único instrumento de informação e atualização existente no setor educacional. Mas a Fundação Victor Civita – que o ano todo arcou, com seus próprios recursos, com a produção da NOVA ESCOLA e manteve o subsídio aos assinantes e compradores em bancas – desenvolveu e desenvolve esforços em busca de parceiros governamentais e ou privados para manter o projeto de atendimento da rede de ensino público. Vale lembrar que a recessão econômica sem precedentes vem impondo dificuldades à obtenção de patrocinadores. Mas acreditamos que para 93 a distribuição de NOVA ESCOLA em todas as escolas deverá se normalizar.
- 7- NOVA ESCOLA foi criada – conforme se pode ler no primeiro editorial – com o objetivo de levar aos professores do 1º grau idéias e experiências que educadores estão realizando, com sucesso, nas mais diversas regiões do país e para contribuir para a reflexão e o debate dos temas relacionados à Educação e à vida profissional do leitor. Queremos informar, atualizar, prestar serviço, valorizar e resgatar o prestígio do professor e integrá-lo no processo de mudanças que se verifica no país. ‘Não temos- dizia Victor Civita- a pretensão de salvar a educação brasileira. Mas entendemos que uma professora bem informada tem maiores chances de desempenhar melhor suas tarefas em salas de aula do que outra que não receba nenhuma ou quase nenhuma informação. E seus alunos estão sendo preparados para a vida prática muito mais eficazmente do que outros’.
- 8- Por se tratar de uma revista mensal (9 edições/ano – não circula nos meses de recesso escolar) NOVA ESCOLA é objeto de uma leitura mais atenta e menos breve do que a recebida pelo jornal, que é lido rapidamente e jogado fora. À revista o leitor volta, relê, coleciona, analisa. O nível de informação de cada assunto deve ser mais alto. Não se trata apenas de veicular notícias breves, mas também informações pormenorizadas a respeito de determinados assuntos, cerca das muitas vezes de análises e contrapontos que, nas matérias maiores cobrem um grande número de páginas e refletem a contribuição de vários jornalistas, espalhados pelo país. O tratamento dado à linguagem, nesses casos, tem que necessariamente incluir recursos diferenciados – uso de fotos, mapas, gráficos, e um tom amistoso e coloquial, permitindo, inclusive, o uso de recursos literários.
- 9- Trata-se ainda de uma publicação de caráter estritamente jornalístico - e não pedagógico- editada e escrita por jornalistas, para ser lida por educadores. O que significa que, em suas reportagens, entrevistas e notas, a fala ou o pensamento dos educadores ouvidos pelos repórteres e editores aparecerão sempre editados segundo critérios jornalísticos, tais como a hierarquização dentro de um assunto, a pluralidade de opiniões. Essa edição dos materiais colhidos implica também na utilização de elementos gráficos de diagramação, como ilustrações, fotos, títulos, subtítulos, mapas e gráficos – de tal forma definindo e caracterizando a publicação, que ela se diferencia totalmente de outras

publicações voltadas para educadores, como revistas monográficas ou de ensaios sobre educação, de natureza acadêmica (editados e escritos por educadores).

- 10- O público ao qual a revista se dirige abrange um amplo leque de leitores, se levarmos em conta a formação específica que cada um recebeu como profissional:
 - professores leigos, muitos dos quais não cursaram além da 4ª série.
 - professores de 1ª a 4ª série, saídos dos cursos de magistério;
 - alunos dos cursos de magistério;
 - professores especialistas, que lecionam disciplinas de 5ª a 8ª série, formados em universidades;
 - professores dos cursos de Magistério;
 - professores universitários, muitos com pós-graduações, trabalhando em cursos de formação de professores, em cursos de pedagogia e em departamentos universitários dedicados à reciclagem de professores e ao estudo dos problemas que envolvem o 1º grau;
 - diretores, coordenadores, administradores escolares e dirigentes de entidades públicas educacionais.
- 11- Como se vê, o universo de leitores abrangido pela revista é muito amplo (o que constatado em pesquisas sobre o perfil do leitor e pelas cartas – mais de uma centena por mês – recebidas na redação) não oferece homogeneidade cultural e carece, portanto, de uma linguagem comum. O trabalho básico da revista em sido o de encontrar esta linguagem, capaz de traduzir todos esses repertórios e de dar a eles maior comunicabilidade. Pelo seu caráter nacional, não só no que diz respeito à coleta de materiais (temos colaboradores em quase todas as capitais brasileiras) e à amplitude geográfica dos acontecimentos pesquisados, mas também por ser lida por educadores dispersos pelas mais diferentes regiões, a revista tem de ser escrita numa linguagem que possa ser facilmente compreendida pelos portadores de todas as falas que temos no país.
- 12- Temos a crença - e vocês leitores podem confirmar - que NOVA ESCOLA tem acertado. É quando conseguimos produzir mensagens - sempre dentro do gênero jornalístico - com um estilo marcado pela fala coloquial ou por recursos literários, ou mesmo quando conseguimos traduzir competentemente o discurso dos educadores, sem nos deixarmos contaminar pelos seus jargões. Em alguns casos, sucumbindo à dificuldade de tradução de um discurso científico, caímos na armadilha de reproduzir uma linguagem burocrática, estereotipada, sem força expressiva e vazia de significado.
- 13- Esse público para quem a revista é feita acaba também determinando a linguagem de NOVA ESCOLA, pela sua simples presença constante nas páginas reservadas à seção Sala dos Professores – onde suas cartas são publicadas – e de forma um pouco direta em todas as reportagens onde os entrevistados declaram aparece através não apenas das falas dos repórteres e editores, mas também na sua fala original, transcrita entre aspas.
- 14- Com ou sem convênio oficial, NOVA ESCOLA é uma das poucas publicações de caráter nacional, tanto no aspecto de cobertura jornalística como no de distribuição. No campo editorial procuramos contemplar em cada número os interesses de várias regiões e dos vários profissionais envolvidos com a Educação. Essa característica não foi alterada, apesar dos altos custos que isto representa edaflatadefinanciamento.Com a distribuição gratuita, que só é possível coma existência de co-patrocinadores, são beneficiadas todas as cerca de 200 mil escolas de 1º grau, 75% dos quais estão nas áreas rurais. Sem a cota de

participação oficial, são atendidos assinantes e compradores avulsos espalhados por todo o território. Obviamente a procura é maior na região sudeste (que absorve quase 50% da tiragem), onde o poder aquisitivo é o menos pior e se concentra maior número de professores. O Sul e o Nordeste apresentam (ambos são responsáveis por cerca de 30% da tiragem). O volume de leitores cai no Norte e no Centro-Oeste, regiões em que se verificam dispersão de público, remuneração ilegal e enorme quantidade de professores leigos e rurais. Um outro tipo de análise do quadro de distribuição revela a existência de metade dos leitores nas capitais.

- 15- A equipe fixa de NOVA ESCOLA é composta exclusivamente por jornalistas. Diretor, redator-chefe, três editores de texto, um editor de arte, dois diagramadores formam a redação em São Paulo. Mantemos ainda um editor de texto no Rio de Janeiro e três repórteres (Brasília, Belo Horizonte, e um no Nordeste). Em torno deste núcleo estão os colaboradores free-lancers, todos jornalistas espalhados pelo país, com exceção de alguns especialistas que contribuem para a seção Cultura analisando e indicando livros, músicas e TV. Não deveria ser estranho para ninguém que o corpo de redação seja integrado quase exclusivamente por jornalistas. Afinal, trata-se de uma publicação jornalística, não pedagógica, e sem natureza acadêmica, cujas características foram analisadas anteriormente.
- 16- O principal critério portanto, na contratação de profissionais é o candidato ser jornalista e com formação pessoal e técnica capaz de atender aos interesses da publicação e dos leitores. Não é condição ter experiência anterior ou paralela na área educacional embora alguns integrantes da equipe tenham eventualmente e de forma passageira trabalhado como professor e em editoras ou pequenas publicações voltadas para a Educação. De nada ou quase nada adiantaria uma experiência no jornalismo educacional praticado por outras publicações, que definitivamente é diferente, na forma e no conteúdo, de NOVA ESCOLA. Optamos ainda por não manter um quadro de consultores (Especialistas em Educação) por acreditar que isso acabaria representando uma camisa-de-força para o exercício de um jornalismo de caráter pluralista em termos de idéias e práticas.
- 17- A formação da equipe da NOVA ESCOLA passou, como na maioria das publicações novas, por dois momentos distintos:
 - Alta rotatividade de mão-de-obra na fase de criação e concretização da linha editorial, processo que durou pouco mais de um ano e implicou na busca de profissionais capacitados, interessados no conhecimento cada vez mais aprofundado do público e das questões educacionais e integrados à luta pela inadiável melhoria do ensino público;
 - Estabilidade no quadro funcional na fase de consolidação e aperfeiçoamento da publicação.
- 18- Da equipe inicial continuam a diretora de redação, Ana Sanches, e o editor de arte Sérgio Vendramini, permanências que representam um fator importante no amadurecimento do trabalho editorial e gráfico de NOVA ESCOLA. Os demais integrantes estão no mínimo há três anos na equipe e todos possuem larga experiência profissional, com passagens nos principais órgãos de imprensa (Jornal do Brasil, Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo, revistas da Abril e outros) e alguns com importantes contribuições no surgimento da imprensa alternativa e na renovação da imprensa sindical de décadas passadas.

- 19- O leitor que puder analisar mais atentamente a coleção de sete anos da NOVA ESCOLA poderá verificar claramente as duas fases da revista. Constatará também que nos últimos dois anos a publicação tornou-se um pouco mais “urbana”, com mais reportagens nos grandes centros e com conteúdos mais aprofundados. Nada disso, porém, representa mudança na linha editorial da revista. Houve apenas uma adequação ao público-leitor, que atualmente está mais concentrado na área urbana, devido à ausência de distribuição gratuita nas escolas rurais.
- 20- Esses sete anos de trabalho e as contribuições que oferecemos ou podemos ainda oferecer são objeto de permanente análise. Utilizamos vários mecanismos de avaliação e aperfeiçoamento de NOVA ESCOLA: conversas com educadores/entrevistados nas escolas; pesquisas - através de questionários ou telefonemas a leitores - que revelam que os objetivos da revista estão sendo amplamente alcançados; análises encomendadas a especialistas da Educação e da Comunicação; reuniões periódicas de crítica e autocritica da equipe; leitura das centenas de cartas dos leitores enviadas à redação, a maioria delas com sugestões e elogios. Poucos se arriscam a criticar. Mesmo quando o fazem, referem-se a aspectos dos depoimentos dos entrevistados e não à linha editorial. Isso nos traz dois sentimentos: alegria pelo acerto e pela necessidade de continuidade deste trabalho e tristeza (em proporção menor) pela fala de novos parâmetros e desafios para aperfeiçoamento da publicação”