



PERCEPÇÕES SOBRE A TAREFA DE CASA

PERCEPTIONS OF HOMEWORK

Heike Schmitz¹

Beatriz Noia Souza²

José Luis Monteiro da Conceição³

RESUMO: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece uma avaliação qualitativa e contínua da aprendizagem. Para tal fim, pode-se utilizar diversos instrumentos. Focalizamos na tarefa de casa porque ela se tornou uma prática comum. Objetivamos analisar como ela se integra na aprendizagem do aluno. Realizamos uma pesquisa em uma escola municipal de Simão Dias – SE com a análise da proposta pedagógica e percepção da coordenação e 14 professores sobre o uso da tarefa de casa. Constatamos a intenção do feedback coletivo e individualizado para o aluno. Parece que esse instrumento está sendo utilizado para revisão dos conteúdos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Avaliação formativa; Tarefa de casa.

ABSTRACT: Brazilian educational law establishes a qualitative and continuous evaluation of learning. For this purpose, several instruments can be used. We focus on homework because it has become a usual practice. We analyze how homework is integrated on student's learning. The research took place at a municipal public school located in Simão Dias – SE and analysed homework as a pedagogical purpose, as well as the perception of coordinator and 14 teachers concerning the use of the tool. We could verify the intention of giving collective feedback and an individual one. It seems that this tool is being used for reviews of school contents.

Keywords: School learning; Formative assessment; Homework.

INTRODUÇÃO

A avaliação é um elemento essencial do processo de ensino-aprendizagem, principalmente na educação escolar, na qual os processos ocorrem, *per definitionem*, sistematizados. O processo de avaliação distingue-se entre avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Ao contrário da avaliação somativa, que mede o desempenho do aluno em dado momento, inclusive com o efeito de selecionar uns (aprovados) e excluir outros (reprovados), uma avaliação diagnóstica busca obter informações sobre os conhecimentos prévios dos alunos para fins do planejamento do ensino. A avaliação formativa, predominantemente qualitativa, visa compreender os porquês dos erros e acertos dos alunos para replanejar o ensino. Ela serve para que o professor reflita sobre possíveis melhorias no seu ensino e para que o aluno tenha um *feedback* para autorregulação da sua aprendizagem.

Para o monitoramento do alcance dos objetivos de ensino preestabelecidos, recomenda-se

¹Heike Schmitz, Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), hs.contato.ufs@gmail.com

²Beatriz Noia Souza, Graduada em pedagogia na Universidade Federal de Sergipe (UFS), beatriz_noia@outlook.com

³José Luis Monteiro da Conceição, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), luisunebl@hotmail.com



que o professor utilize em sua prática pedagógica diferentes instrumentos de avaliação (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009). No leque de possíveis instrumentos encontra-se a tarefa de casa. No Brasil, segundo Nogueira (2002), a prática do uso da tarefa de casa foi se naturalizando e pesquisas como a de Bueno (2013) e Fernandez e outros (2014) mostram que até na percepção dos pais (ou responsáveis) do aluno a tarefa de casa se estabeleceu como parte inerente da vida escolar.

No entanto, apesar desses resultados, parece que há ainda poucas pesquisas acadêmicas brasileiras que discutem sua função e o seu uso. Isso é o resultado de uma revisão de publicações científicas, realizada por Carvalho (2006), referente ao período de 1990 a 2004. Ela encontrou no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com as palavras-chave: “dever de casa”, “tarefa de casa” e “lição de casa”, uma tese e seis dissertações sobre o tema. A autora se questionou, diante disso, sobre a falta de problematização do tema e suas implicações tanto nas instituições escolares, quanto nas famílias.

Por meio de um levantamento mais recente, realizado em 2020, seguindo o mesmo método aplicado por Carvalho (2006), constatamos que, entre 2005 e 2019, foram produzidas três teses e nove dissertações em âmbito acadêmico brasileiro. Ao analisar os trabalhos encontrados, tanto por Carvalho (2006) como no nosso levantamento, apenas Soares (2011) mostrou uma discussão aprofundada sobre a relação da tarefa de casa e a prática de uma avaliação formativa. Nesta pesquisa, evidenciou-se que nem sempre esse instrumento avaliativo é utilizado pelo professor para realizar um replanejamento das suas ações pedagógicas a fim de obter informações sobre a aprendizagem dos alunos.

Diante disso, parece plausível e pertinente um estudo descritivo para analisar como a tarefa de casa se integra no processo avaliativo do aluno. Para isso, realizamos uma pesquisa empírica em uma escola pública no município de Simão Dias, Sergipe. A escola participante, escolhida de forma aleatória, atende alunos da educação infantil e do ensino fundamental, sendo o último, o foco desse estudo devido ao objeto da pesquisa.

Além de uma análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas com os cinco professores do Ensino Fundamental I (EF I) e os nove do Ensino Fundamental II (EF II) e uma entrevista semiestruturada com a pessoa responsável pela coordenação pedagógica com o objetivo de descrever as percepções dos professores acerca da tarefa de casa e identificar as suas estratégias de utilização. Os dados quantitativos foram tabelados e submetidos apenas a operações matemáticas simples (percentagem e soma) e as respostas dadas nas perguntas abertas, também levantadas pelo questionário e os depoimentos feitos durante a entrevista semiestruturada, foram transcritas, conforme as normas de Preti e outros (1999), analisadas e interpretadas.

MATERIAIS E MÉTODOS

Tratou-se de uma pesquisa de natureza básica. Quanto aos objetivos tratou-se de uma pesquisa exploratória, explicativa (GIL, 2010). Em relação à metodologia utilizada a pesquisa se configurou como qualitativa. Segundo Silva e Menezes (2001) a pesquisa qualitativa, busca estabelecer e buscar significados e a partir de então interpretá-los a partir de um contexto próprio, natural, através de questionário com perguntas abertas e fechadas (MINAYO, 2010).

O universo para essa pesquisa foi composto por diretores de escolas públicas estaduais de Ensino Médio de um município do planalto norte catarinense. Tratou-se então de uma amostra do tipo não-probabilística que tem como característica principal não fazer uso de formas aleatórias de seleção, torna-se impossível a aplicação de formas estatísticas para cálculo.

É usada quando não se conhecem o tamanho do universo e os indivíduos são selecionados



através de critérios subjetivos do pesquisador (ARIBOMI E PERITO, 2004). E também por conveniência que é adequada e frequentemente utilizada para geração de ideias em pesquisas exploratórias, principalmente (OLIVEIRA, 2001).

Para a realização da pesquisa foi confeccionado juntamente com o professor um questionário aberto referente ao tema tratado. Para a análise dos dados foram realizadas com base na análise categorial temática de conteúdo, conforme o modelo proposto por Bardin (2011). Durante a análise será estabelecida uma tabela destacando as categorias, subcategorias, e elementos da análise que melhor evidenciaram os resultados.

BENEFÍCIOS E OBSTÁCULOS DO USO DA TAREFA DE CASA COMO FERRAMENTA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Para a tarefa de casa, também chamada de “tarefa para casa”, “dever de casa”, “exercício de casa”, “repetição em casa” ou “lição de casa” é definida por Carvalho (2006, p.87) “[...] como uma estratégia de ensino do currículo escolar.” Ela é uma atividade organizada e designada pelos professores para que os alunos a desenvolva fora do período e/ou horário escolar, em um determinado prazo (BUENO, 2013; SOARES; 2011; ROSÁRIO *et al.*, 2008; NOGUEIRA, 2002).

Conforme Cooper (1989a, 2001 *apud* ROSÁRIO *et al.*, 2005) a tarefa de casa implica três momentos distintos. No primeiro o professor organiza e prepara a atividade, no segundo momento, repassa para seus alunos e no terceiro as corrige dando, dessa forma, um *feedback* aos alunos.

Resende (2008) especifica a tarefa de casa como um recurso pedagógico por meio do qual se pode dar ao aluno a oportunidade de sistematizar o aprendizado da sala de aula, aprofundando seu conhecimento e preparando-o para novos conteúdos já que nela pode-se incluir atividades como, por exemplo, pesquisas, atividades de experiências, resoluções de situações-problemas, entre outras.

Também Rosário e outros (2005) se referem a utilidade da tarefa de casa para estabelecer hábitos de estudo e de autonomia (ROSÁRIO *et al.*, 2005) e para criar estratégias de superação de dificuldades de aprendizagem (ROSÁRIO *et al.*, 2008). Na sua pesquisa, Resende (2008) descreve a tarefa de casa como uma ajuda para o aluno desenvolver compromisso, responsabilidade e a capacidade de autoavaliar seu próprio aprendizado.

Contudo, assim aponta Simmons (1992), nem sempre as tarefas, de fato, possibilitam essa aprendizagem autorregulada porque apresentam, por exemplo, um grau de dificuldade baixa ou seguem uma estrutura que exige apenas aplicar um esquema conhecido, treinando somente a autorregulamentação da concentração, do planejamento de tempo e a persistência do aluno.

A tarefa de casa ainda se torna um canal para a participação dos pais (ou responsáveis) na vida escolar dos seus filhos. Pais ou responsáveis defendem a tarefa de casa como uma estratégia de ensino não só porque ela ajuda na aprendizagem escolar dos seus filhos, mas também porque podem, por meio dela, tomar consciência dos conteúdos trabalhados pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem (NOGUEIRA, 2002; SOUZA, 2005; BUENO, 2013; FERNANDEZ *et al.*, 2014).

Soares e Boas (2011) alertam, no entanto, que um envolvimento dos pais (ou responsáveis) complica a avaliação formativa da aprendizagem do aluno pelo professor. Esse envolvimento por terceiros pode impossibilitar o professor entender a resposta originalmente produzida pelo aluno, por um lado, e, por outro lado, tira ou diminui a oportunidade do aluno de se autoavaliar e autorregular sua aprendizagem por meio da correção feita pelo professor.

Na avaliação formativa o erro é considerado como uma fonte de informações para observar



o crescimento do aluno. Neste sentido, ele é concebido como um

[...] momento de processo de construção de conhecimento que dá pista sobre o modo como cada um está organizando seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes, as diversas lógicas que atravessam a dinâmica ensino/aprendizagem, as muitas possibilidades de interpretação dos fatos, a existência de vários percursos, desvios e atalhos, as peculiaridades de cada um nos processos coletivos, a tensão individual/coletivo. (ESTEBAN, 2002, p. 21).

Compreende-se, a partir dessa concepção, que o erro faz parte do processo de aprendizagem e ele não é visto como um ponto negativo, mas como um suporte para (re)construção do conhecimento e crescimento do aluno. A partir do erro, o professor pode criar estratégias e/ou ações pedagógicas com a intenção de superá-lo (LUCKESI, 2010).

Um argumento em detrimento a participação na correção das tarefas de casas por terceiros é que não todos os pais (ou responsáveis) que têm condições de acompanhar e ajudar os seus filhos na resolução da tarefa de casa. Na pesquisa de Fernandez e outros (2014), constatou-se, aliás, que até os pais (ou responsáveis) com nível superior sentiam dificuldades em acompanhar os conteúdos escolares.

A desigualdade da forma e da quantidade de intervenção por terceiros não só prejudica a aprendizagem, como anteriormente dito, ela também se torna injusta, sobretudo quando a avaliação da tarefa de casa tem impacto na nota (CARVALHO, 2006) ou se os professores fazem uso desse instrumento para punir ou premiar os alunos (NOGUEIRA, 2002).

Uma pesquisa empírica com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, realizada por Boas e Soares (2013), revelou ainda outras desvantagens a respeito da participação de terceiros nas resoluções das tarefas de casa. Constatou-se que os pais e responsáveis interferiam, nas resoluções das tarefas, com castigos, ameaças e agressões físicas. O erro da criança na tarefa de casa também era consertado pelos pais (ou responsáveis), impossibilitando o benefício pedagógico anteriormente descrito, porque informações valiosas sobre os erros foram perdidas para o professor.

Para evitar essa influência dos pais (ou responsáveis), parece plausível que o professor busque mais por oportunidades de acompanhar e/ou monitorar individualmente seus alunos durante o processo ensino-aprendizagem já em sala de aula, por meio de exercícios, como discutiremos mais adiante. Espera-se, ademais, que um profissional da educação saiba estimar melhor o quanto se pode/deve corrigir a produção do aluno.

Não necessariamente precisa-se corrigir todos os erros cometidos em uma produção. Isso poderia levar a diminuir a motivação do aluno e prejudicar o seu conceito de autoeficácia a respeito da sua aprendizagem. Recomenda-se, na correção, se concentrar em uma categoria de erro para ajudar o aluno a encontrar uma estratégia para superá-lo; ainda porque alguns erros também serão corrigidos pela própria autocorreção do aluno.

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA PÚBLICA SOBRE A TAREFA DE CASA E O SEU USO NO COTIDIANO ESCOLAR

Para poder contextualizar as percepções dos professores e da coordenação pedagógica da nossa escola participante a respeito da tarefa de casa, verificamos, antes de perguntar a esses atores escolares, o conceito da avaliação explicitado no Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa escola.

Essa análise documental revelou a concepção de uma avaliação formativa, pois, esse



documento escolar norteador determina que a avaliação escolar “[...] deve ser contínua, diagnóstica, funcional e processual.” (PPP, 2017, p. 39). Isso corresponde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabelece, no artigo 24, que:

[...] a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais [...] (BRASIL, 1996).

A lei explicita de forma clara que a avaliação qualitativa deve ser considerada mais importante do que a quantitativa. O mesmo foi evidenciado no PPP da escola participante. Por isso, reconhecemos que a escola prioriza no seu PPP uma avaliação formativa que busca acompanhar o processo de ensino-aprendizagem com a intenção de compreender as potencialidades e dificuldades dos alunos para superá-las.

No PPP (2017) também se recomenda a utilização de diferentes instrumentos de avaliação, sem, contudo, mencionar quais são esses instrumentos. A tarefa de casa, em específico, não é abordada e citada em nenhum trecho do documento escolar e, conseqüentemente, tampouco se discute o seu uso no processo educativo como instrumento avaliativo para acompanhar e/ou monitorar a aprendizagem do aluno.

Em contradição a nossa análise de não ter encontrado comentários específicos sobre a tarefa de casa, dez professores informaram que o PPP dá orientações sobre o uso da tarefa de casa. Os outros quatro professores não souberam informar a respeito. Essa discrepância entre a análise documental e a constatação dos professores pode ser compreendida diante da, chamada por Nogueira (2002), naturalização em que se tornou um costume o uso da tarefa de casa na escola.

A essa interpretação colabora o fato de que a própria coordenação pedagógica partiu do pressuposto de que o PPP da escola orientasse sobre a aplicação da tarefa de casa como uma atividade auxiliar a aprendizagem. A contradição entre a proposta pedagógica e a cultura praticada na escola também nos faz questionar em que forma o PPP, considerado como documento orientador do trabalho pedagógico, está sendo trabalhado e atualizado periodicamente de forma coletiva com a comunidade escolar ou de que forma os integrantes da escola contribuíram para sua elaboração.

Quando não há um trabalho constante com esse documento, corre-se o risco de que ele não cumpra sua função de norteador do trabalho coletivo pedagógico, pois espera-se que com a participação ativa na elaboração se consiga usar duas ferramentas de gestão, recomendadas especificamente para instituições de ensino, isto é: o acordo de objetivos e o autoajuste (RÖBKEN, 2008).

Não é sem motivo que a LDB prevê, no artigo 14, que a construção dessa proposta pedagógica acontecerá com a “[...] participação dos profissionais da educação [...]” (BRASIL, 1996). A falta de clareza nos pressupostos educacionais dificulta o trabalho pedagógico que é, por sua natureza, coletiva, e prejudica sua eficácia. Além disso, torna-se importante formular coletivamente claros objetivos educacionais para poder escolher instrumentos de avaliação adequados (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

À luz dessa indefinição do uso da tarefa de casa no PPP da escola, buscamos compreender a partir da percepção dos professores da coordenação pedagógica quais foram os motivos que levaram à regulamentação e ao uso da tarefa de casa no cotidiano escolar.

O USO DA TAREFA DE CASA NO COTIDIANO ESCOLAR

Todos os 14 professores participantes desta pesquisa alegaram que a tarefa de casa é um



exercício desejado por todos os membros da instituição. Inclusive foi informado pela coordenação pedagógica na entrevista que “ficou decidido que a tarefa de casa seria uma ferramenta a mais para a aprendizagem dos alunos” (Coordenação pedagógica da escola participante, 2018).

Diante disso, podemos compreender o porquê a maioria dos professores (todos os cinco do EF I e sete professores do EF II) reiteraram que passam a tarefa de casa. Foi isso o resultado da análise das respostas dadas pelos professores no questionário. No que diz respeito a frequência do uso da tarefa de casa, quatro professores do EF I e três professores do EF II informaram utilizá-la cotidianamente e um professor do EF I e quatro do EF II algumas vezes por semana. Dois professores do EF II informaram propor uma vez por semana esse tipo de atividade para seus alunos.

Percebemos que a frequência do uso da tarefa de casa se difere entre os professores da escola participante, mas, de uma maneira geral, a maioria deles utilizam a tarefa de casa com frequência. Perguntamos aos professores se eles se preocupam com o tempo estimado que o aluno deve se dedicar à tarefa em casa e se eles conhecem quanto tempo os alunos efetivamente gastam para cumpri-la.

Ao aplicar uma tarefa de casa, dois professores do EF I informaram que questionam frequentemente os seus alunos com relação ao tempo de duração para responder à atividade proposta, quatro professores do EF II confirmam perguntar às vezes, dois professores do EF II fazem isso raramente e três do EF I, como também três do EF II, não costumam estipular um tempo para que o aluno execute a atividade. Segundo a coordenação pedagógica da escola, não existe um acordo preestabelecido sobre o tempo que o aluno precisa se empenhar para realizar as tarefas de casa.

O aluno que apresentasse mais dificuldade de aprendizagem em relação à tarefa precisaria dedicar um pouco mais do seu tempo para realizá-la. O fato de não ter um acordo coletivo sobre um tempo mínimo ou máximo a ser calculado, o fato de não ter feito uma reflexão coletiva dos professores junto a coordenação pedagógica a respeito disso e o fato de que o tempo recomendado para o aluno se dedicar as suas tarefas de casa é uma decisão individual do professor, podem ocasionar um excesso de tarefas, sobretudo no EF II no qual os alunos não são ensinados por um único professor (pedagogo polivalente), mas por mais do que um professor.

Perguntamos também aos professores sobre como eles reagem quando os alunos não fazem a tarefa de casa. Seis professores (dois do EF I e quatro no EF II) declararam que sempre advertem o aluno pelo não cumprimento da atividade. Três professores do EF II às vezes aplicam medidas disciplinares. Cinco professores (três do EF I e dois do EF II) informaram que não advertem e/ou sancionam os alunos nesta situação.

A reação em mais da metade dos professores, principalmente os do EF II, é a de realizar uma advertência para os alunos quando eles não fazem a tarefa de casa, seja isso sempre ou às vezes. Há ainda os professores que usam a tarefa de casa com a finalidade da avaliação somativa, ou seja, com a intenção de atribuir uma nota para o aluno. A respeito disso, nove professores (quatro do EF I e cinco do EF II) costumam usar frequentemente a tarefa de casa com essa finalidade e cinco professores (um do EF I e quatro do EF II) confirmaram que fazem isso às vezes, mas antes avisam aos alunos.

As advertências e medidas disciplinares são criticadas por Nogueira (2002), principalmente quando os alunos que não fazem as tarefas, ficam sem recreio ou não podem entrar na sala de aula, como foi constatado na sua pesquisa, ou quando a tarefa de casa tem impacto na nota, ou seja, se tem o intuito de aprovação ou reprovação do aluno, como constatou Carvalho (2006).

Perguntamos aos professores por qual motivo passam a tarefa de casa. Nesta questão aberta todos os 14 professores participantes da pesquisa admitiram utilizá-la por motivos que também Carvalho (2006) tinha constatado. São eles: o estímulo para pesquisa, a revisão, o aprofundamento



e a fixação de conteúdos trabalhos em sala de aula com a expectativa de intensificar a aprendizagem. Não recebemos respostas que indicam seu uso para familiarizar os alunos com estudos autônomos.

Podemos resumir até aqui que a maioria dos professores participantes desta pesquisa tem o costume de passar tarefas de casa regularmente e realizam advertências quando os alunos não as cumprem. Há professores que utilizam a tarefa de casa para fins da avaliação somativa e todos eles usam para revisão dos conteúdos. Os professores têm a autonomia de decidir o volume das tarefas de casa e a maioria deles não se preocupa com o tempo que o aluno investe do seu tempo livre para cumprir tarefas escolares.

O nosso interesse aqui, no entanto, não é o tratamento geral da tarefa de casa na sala de aula, mas sua função avaliativa no processo de ensino-aprendizagem. Queremos entender melhor a percepção dos professores sobre como se usa a tarefa de casa para ajudar o aluno na sua aprendizagem.

O USO DA TAREFA DE CASA NA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Diante do potencial que a tarefa de casa tem para um acompanhamento pedagógico mais individual, perguntamos sobre como os professores dão aos alunos seu *feedback*. Oito dos quatorze professores (três do EF I e cinco do EF II) informaram que costumam comentar coletivamente durante a aula quais foram os erros e os acertos observados nas tarefas de casa e cinco professores (um do EF I e quatro do EF II) afirmaram que fazem às vezes esse tipo de procedimento. Um professor do EF I informou que não tinha esse hábito.

Segundo Rosário e outros (2005) este tipo de correção é favorável para o aluno porque permite que ele realize a sua própria autorregulação durante as correções. Recomenda-se, que os professores corrijam as atividades coletivamente, mas que também mostrem os erros de forma individual e construam estratégias para superá-los, assim como alertaram Soares e Boas (2011).

A análise dos erros dos alunos e de possíveis estratégias para superá-los só acontece por meio da construção de um *feedback* mais individualizado. Perguntamos, por isso, se os professores fazem um *feedback* individual para os alunos após as correções das tarefas de casa.

Onze professores afirmaram conversar com cada aluno que não obteve sucesso na realização da tarefa para saber quais foram os motivos. Desses, três professores do EF II afirmaram que não conversam com o aluno individualmente, cinco (quatro do EF I e um do EF II) ressaltaram que sempre costumam conversar após a correção da tarefa, enquanto seis professores (um do EF I e cinco do EF II) informaram fazer isso às vezes.

O *feedback* individual também é realizado pela maioria dos professores participantes. Segundo Soares e Boas (2011) esse retorno individual favorece a aprendizagem do aluno porque demonstra as dificuldades individuais e possibilita a construção de estratégias para superação dos erros. E, além de contribuir para o aluno, esse tipo de *feedback* também pode colaborar com o trabalho do professor.

A análise dos erros dos alunos para a realização de um *feedback* individual oferece ao professor a oportunidade de proporcionar uma, denominada por Haydt (2000), aprendizagem individualizante na qual se elabora condições diferenciadas para aprendizagem de cada aluno, ou seja, além da correção/avaliação da tarefa de casa, também se pode, na fase da sua elaboração, considerar o grau de dificuldade das tarefas, tendo em vista as especificidades dos alunos, como apontou Simmons (1992).

Pode-se, por exemplo, pensar em tarefas de três graus de dificuldades (fácil, intermediário e difícil) para tanto motivar os alunos com dificuldades no assunto/matéria, como também para não deixar de motivar os alunos que se destacam com altos desempenhos.



O fator motivacional para os alunos na tarefa de casa é revelado, em pesquisas empíricas, como essencial porque nem sempre os alunos fazem ou querem fazer as atividades justamente porque não as enxergam como algo prazeroso e motivador (FERNANDEZ *et al.*, 2014; BUENO, 2013; BZUNECK; MEGLIATO; RUFINI, 2013).

A tarefa de casa, como instrumento em prol da avaliação formativa, dá aos professores a oportunidade de criar um momento diversificado para avaliar o desenvolvimento de cada aluno. Isso se refere não só ao momento da correção da tarefa de casa, mas também na elaboração da tarefa de casa. Um professor pode pensar em tarefas diversificadas para cada aluno ou para um grupo de alunos a depender do seu nível de aprendizagem ou a depender das dificuldades que se apresentam.

Para saber se isso acontece na instituição de ensino, perguntamos aos professores se eles fazem um tratamento mais individualizado na hora de elaborar e passar a tarefa de casa. Três professores do EF I afirmaram que costumavam organizar e passar as tarefas de casa de acordo com o grau de dificuldade de cada aluno.

No entanto, dois professores do EF I e todos do EF II informaram que sempre propõem a mesma tarefa de casa para todos os alunos. Esses perdem, a nosso ver, a possibilidade de o aluno recuperar aquele conteúdo específico que ainda não foi compreendido e/ou sistematizado por ele.

Perguntamos também aos professores se eles costumam (re)planejar sua prática após os resultados da correção da tarefa de casa. Todos os professores confirmaram ter esse costume. Um deles relatou na questão aberta que com “o replanejamento podemos buscar meios no qual o aluno compreenda determinados assuntos no qual não tenha entendido.” (professor nº 05, 2018).

No entanto, dois professores declararam que somente em alguns momentos conseguiram realizar o (re)planejamento de sua prática por não possuírem tempo suficiente, já que eles trabalham em uma outra escola. E sobre como o próprio aluno pode fazer o proveito da tarefa de casa para autorregulação do seu processo de aprendizagem, os professores afirmaram disponibilizar momentos em que o aluno pode corrigir sua própria tarefa de casa.

Quando indagados se haviam momentos de correção mútua entre os próprios alunos, observou-se que seis professores (dois do EF I e quatro do EF II) informaram que sim; cinco professores (um do EF I e quatro do EF II) às vezes e um professor do EF I raramente. Um professor do EF I e um do EF II não faz isso.

Podemos resumir que a tarefa de casa está sendo usada tanto para uma correção coletiva, como também para dar um *feedback* individual e, na base da tarefa de casa, todos os professores replanejam seu ensino. A destinação de momentos para autorregulação do próprio aluno também está sendo pensada pelos professores.

No entanto, ainda não se consolidou, nesta escola participante, uma cultura escolar de uma avaliação mútua da tarefa de casa pelos próprios alunos como tampouco seu uso mais diferenciado para estimular individualmente o aluno conforme suas competências. Por isso queríamos saber mais sobre as condições institucionais e a forma da organização do trabalho pedagógico a respeito da tarefa de casa.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A nosso ver, as expectativas articuladas à tarefa de casa no que diz respeito ao seu potencial de influenciar positivamente no processo de aprendizagem, não justificam o seu uso diante das desvantagens aqui abordadas quando mal aplicadas. Isso vale principalmente quando uma desigualdade do apoio de terceiros no ambiente não-escolar se torna injustiça – isso é o caso quando a tarefa de casa parte da avaliação somativa e da nota.

As vantagens da tarefa de casa poderiam, a nosso ver, ser alcançadas também em forma de



exercícios autônomos cobrados dentro do ambiente escolar (sala de aula, biblioteca, sala de estudos, entre outros.) Por isso perguntamos aos 14 professores se a escola proporciona aos alunos um espaço para que possam resolver sua tarefa de casa dentro do ambiente escolar.

Dez professores responderam que esta proposta não acontece na instituição. Três professores afirmaram que a escola disponibiliza espaços para a resolução de tarefas, antes do horário da aula. Um professor informou que o aluno tem a possibilidade de realizar a atividade sempre no contraturno na própria instituição escolar.

A oportunidade de fazer as tarefas no contraturno foi confirmada pela coordenação pedagógica. A pessoa responsável pela coordenação pedagógica reforçou que esses momentos acontecem dentro da oferta extraclasse, proporcionado pelo Programa Novo Mais Educação (PNME).

A educação em tempo integral possibilita à escola outras formas de acompanhar sistematicamente seu aluno fora do horário comum de aula, o que poderá contribuir para uma avaliação formativa desde que haja uma cooperação multiprofissional entre o professor do aluno do ensino regular e o educador/ator extraescolar que realiza as atividades extraclasse no contraturno com o aluno.

No que diz respeito a proporcionar aos alunos espaços para trabalhos coletivos e autônomos, todos os professores disseram que a escola oportuniza momentos e situações para estudos coletivos. Dos 14 professores, quatro do EF I concordam, inclusive, que os alunos resolvam as tarefas de casa em grupo na escola, mas um professor se pronunciou contra.

No EF II três professores são favoráveis à resolução de tarefas de casa entre os próprios alunos na escola, seis declararam que os alunos devem fazer as tarefas de casa individualmente, ou seja, sem a participação dos outros colegas da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta breve pesquisa de campo revelou que existe um consenso por todos os professores, em concordância com a coordenação pedagógica da escola pesquisada, de que as tarefas de casa podem auxiliar na aprendizagem do aluno. No entanto, por não estar explicitamente colocado no PPP da escola o resultado de uma discussão coletiva a respeito, faltou uma melhor conscientização da percepção dos professores sobre sua funcionalidade e o seu uso na prática pedagógica.

As respostas dadas nos questionários e na entrevista, que indicam uma falta de alinhamento coletivo a respeito da função e do uso de tarefa de casa, levam a interpretar que, nessa escola, a tarefa de casa se tornou um hábito sobre o qual não se reflete coletivamente. Pode-se interpretar que a tarefa de casa se tornou uma prática naturalizada – assim como foi também observado na pesquisa de Nogueira (2002).

A maioria dos professores da instituição utilizam a tarefa de casa frequentemente em seu trabalho pedagógico, principalmente os do EF I, em comparação com o EF II. No entanto, o uso da tarefa de casa pelos professores se diferencia. Há professores, principalmente os do EF II, que usam a tarefa de casa para sancionar os alunos. Todos eles utilizam esse instrumento para atribuição de nota dos alunos, no entanto, os professores do EF I usam com maior frequência do que os professores do EF II.

Grande parte dos professores desta pesquisa afirmaram que elaboram a mesma tarefa de casa para todos os alunos e fazem uma correção coletiva desse instrumento. São mais os professores do EF II do que os do EF I, que elaboravam para todos os alunos a mesma tarefa de casa.

A maioria dos professores também realizam um *feedback* individualizado para cada aluno. Aqui são mais professores do EF I do que do EF II, mas correções mútuas entre os alunos e o



feedback coletivo do professor para os alunos são feitos principalmente pelos professores do EF II. A respeito disso, recomendamos que o próprio professor crie também estratégias para realizar um acompanhamento sistemático das aprendizagens dos alunos, para assim poder identificar as diferentes dificuldades de cada um e documentar, ao médio o longo prazo o desenvolvimento de cada aluno.

No que diz respeito ao motivo de usar a tarefa de casa, constatamos que os professores dos dois níveis de ensino afirmaram utilizá-la com a intenção de revisar e/ou fixar os conteúdos trabalhados anteriormente – motivos também ressaltados na pesquisa de Carvalho (2006). O uso da tarefa de casa no replanejamento da prática do professor foi confirmado por todos os professores dos dois níveis de ensino, assim como o seu uso para fortalecer a autorregulação do aluno.

Constatamos que os professores do EF II se preocupam um pouco mais com o tempo investido pelo aluno para realização das tarefas, se comparado ao EF I. Esses dados possibilitam afirmar que ainda não existe uma reflexão sobre como o aluno vivencia essas atividades em casa. Torna-se necessário que a escola mantenha um diálogo constante com os pais (ou responsáveis) e com o próprio aluno, para levantar informações a respeito e para que todas as partes compreendam os aspectos positivos e negativos da tarefa de casa e a maneira como ela poderá melhor contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

Em geral, consideramos imprescindível um alinhamento dos esforços de cada professor para contribuir com um aumento da eficácia do trabalho pedagógico da escola, sendo a natureza desse trabalho pedagógico compreendido aqui como um trabalho coletivo. Além disso consideramos indispensável que os objetivos coletivamente definidos e alinhados sejam esclarecidos na proposta pedagógica da escola, documento norteador de todas as pessoas que atuam na instituição.

Gostaríamos acrescentar, no final das considerações, com uma reflexão que atinge, sobretudo, a tomada de decisão da coordenação pedagógica e gestão escolar a respeito da organização do trabalho pedagógico. Para alunos que permanecem na escola no contraturno, mas também para aqueles cujas famílias preferem que a tarefa de casa seja feita na própria escola – seja por não poder proporcionar ambiente favorável de estudos, seja por querer distinguir claramente o tempo de estudos escolares e o tempo dedicado à família ou seja por outros motivos – poder-se-ia, na escola, proporcionar oportunidades de aprendizagem mútua entre os alunos, em um horário específico e em um espaço dedicado a estudos autônomos.

Nesse horário e espaço, os alunos que dominam bem os conteúdos de ensino ou capacidades metodológicas encontram os alunos que apresentam dificuldades. Em um *peer tutoring* pode haver uma troca rica de aprendizagens. A ajuda prestada pelos alunos contribui para que esses mesmos ganhem a oportunidade de fixar e aperfeiçoar ainda mais suas competências e habilidades. Os alunos com dificuldades, no entanto, receberão um suporte de forma diferente daquele acostumado na sala de aula.

Também se pode organizar estudos coletivos entre alunos de anos escolares diferentes. Assim, um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, poderá se tornar tutor de um aluno de um ano escolar inferior ou alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental poderiam estudar e resolver juntos as tarefas. Desta forma, os alunos com habilidades mais desenvolvidas do que as exigidas naquele ano escolar poderiam se orientar com alunos maiores.

O espaço preparado para tais estudos autônomos – organizado pelos professores e pela coordenação pedagógica – pode estimular mais ainda a autorresponsabilidade pela própria arquitetura escolhida. Em prateleiras podem ser disponíveis pastas com tarefas, organizadas conforme conteúdo, grau de dificuldade e nível de ensino. Prateleiras, mesas e cadeiras móveis contribuem para que se possa formar nichos para estudos silenciosos ou coletivos, a depender da



formação social (em dupla, em grupo pequeno, em grupos maiores) naquele momento.

Além disso, esse tipo de espaço de aprendizagem mútua, oferecida no início e no final do turno matutino e no início do turno vespertino, poderá estabelecer uma flexibilidade no horário da entrada e da saída da escola, facilitando, dessa forma, a logística da organização da vida familiar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diário oficial da República Federativa de Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC/SEB, 1996.

BOAS, B. M. F. V.; SOARES, E. R. M. **Dever de casa e avaliação**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013.

BUENO, S. I. **Deveres de casa: para quê? Para quem?**. Dissertação (Mestrado em Educação); Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

BZUNECK, J. A.; MEGLIATO, J. G. P.; RUFINI, S. É. Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 1, 2013. p. 151-161.

CARVALHO, M. E. P. O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa. **Rev. Lusófona de Educação** [online], v.8, n. 8, 2006. p. 85-102.

DESPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso: Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FERNANDEZ, A. P. O. et al. Envolvimento parental na tarefa escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 3, 2014. p. 529-536

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2008.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

NOGUEIRA, M. G. **Tarefa de casa: uma violência consentida?**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal**. Simão Dias: Escola Municipal, 2017.

PRETI, D. et al. **O discurso oral oculto**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

RESENDE, T. F. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. **Paidéia**, v. 18, n. 40, 2008. p. 385-398.

ROSÁRIO, P. S. L. et al. Trabalho de casa, tarefas escolares, autorregulação e envolvimento parental. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 10, n. 3, 2005. p. 343-351.

ROSÁRIO, P. S. L. et al. Trabalho de casa, autoeficácia e rendimento em matemática. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 12, n. 1, 2008. p. 23-35.

SOARES, E. R. M. **O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

SOARES, E. R. M.; BOAS, B. M. F. V. Dever de casa, avaliação e organização do trabalho



pedagógico. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4, 2011. Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: PUC, 2011.

SOUZA, Â. A. R. **Os deveres para casa no processo ensino-aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2005.