



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSEANE PAULO DA CUNHA

**O DEVER DE CASA:
UM ESTUDO PARA ALÉM DO QUE ESTÁ TRADICIONALMENTE INSTITUÍDO**

Brasília
2015

ROSEANE PAULO DA CUNHA

**O DEVER DE CASA:
UM ESTUDO PARA ALÉM DO QUE ESTÁ TRADICIONALMENTE INSTITUÍDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília – UnB, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú

Brasília
2015

ROSEANE PAULO DA CUNHA

**O DEVER DE CASA: UM ESTUDO PARA ALÉM DO QUE ESTÁ
TRADICIONALMENTE INSTITUÍDO**

Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú – Orientadora
Faculdade de Educação – PPGE – UnB

Profa. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues – Membro interno
Faculdade de Educação – PPGE – UnB

Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli – Membro externo
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVAS

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis– Suplente
Faculdade de Educação – PPGE – UnB

DEDICÁTORIA

À Dona Terezinha Paulo, minha mãe que sempre me deu asas. Foi através dos seus olhos que comecei a ver o mundo da cultura e ela me ensinou que deveria colocar-me nele na condição de mulher emancipada.

Ao meu pai, pelo orgulho, que tenho certeza, que ele estaria sentindo, neste momento.

Ao Júlio César, meu companheiro, que me encanta a cada novo dia. Pela certeza que tenho que é ao lado dele que quero estar por toda minha vida.

Aos filhos mais que amados, Humberto, Helena e Heloísa.

AGRADECIMENTO

Primeiro e de forma urgente, agradeço a Virginia Silvia, amiga de mais de dez anos, que alimentou e ouviu pacientemente as minhas inquietudes e meu desejo de manter-me ativa intelectualmente. Por seu olhar atento, suas críticas e seu tempo dedicado a mim.

Às minhas irmãs, Mana (Angélica), Beth, Socorro, Fátima e Rosana e meu irmão Roberto por compreenderem a minha ausência. Foram elas e ele os que mais contribuíram para o meu crescimento físico e emocional, sempre provocando em mim o sentimento de pertencimento. Foram eles que me protegeram contra as intempéries da vida.

À minha sogra Marlucia, ao meu sogro Júlio e minhas cunhadas Ana Cecilia e Ana Claudia, que constituem, juntamente com a Ana Julia e Maria Lúcia, uma família unida e harmoniosa, na qual passei fazer parte por afinidade.

À minha Professora Doutora Silvia Ester Órru, por ter confiado no meu tema de estudo e ter dedicado, de forma exemplar, as suas orientações para que o trabalho seja o que é. Acredito que seja uma parceria para muitas outras caminhadas.

Às várias amigas de caminhada representadas nas figuras da Ana Luiza Sá e Ana Barbara Nascimento, pelas boas discussões acadêmicas e contribuição nesse percurso.

Às amigas e aos amigos do CEF 04 –Guará – braços nos quais me sinto acolhida.

À minha aluna e amiga Aline, sua singularidade provocou em mim um movimento impulsionador pela busca de conhecimentos para tentar atender as diversas singularidades presentes na sala de aula.

Aos amigos do coração Claudia, Gilberto, Zelão, Verônica por estarem presentes comigo nos últimos anos, mesmo nos momentos de afastamento.

À professora e amiga Maristela Rossato, que no meu momento do retorno à academia, no grupo de estudo sobre o desenvolvimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar me abraçou e me mostrou possibilidades de percurso.

Aos educadores e estudantes da escola Politeia, representados nas figuras do Yvan Dourado, Osvaldo Souza Filho e Carolina Sumie. Pela bravura revolucionária de mostrar que há outra forma de pensar e fazer a escola.

Às professoras Sônia Aparecida Siquelli, Maria Alexandra Militão Rodrigues e Inês Maria M. Z. P. Almeida e ao professor Renato Hilário dos Reis por terem aceitado a missão da leitura sensível da minha dissertação.

À Secretaria de Estado de Educação, por resguardar, ainda, a garantia do afastamento remunerado para o aperfeiçoamento profissional dos seus quadros.

A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”
(FREIRE, 2011)

RESUMO

O dever de casa é um instrumento utilizado em todas as modalidades de ensino, legitimado por professores em sua prática pedagógica cotidiana e referendado por pais e alunos no espaço privado. Apesar disso, seu uso não se encontra explicitado nos planejamentos de ensino. Considerando que há uma concordância generalizada sobre a recomendação do dever de casa como instrumento pedagógico, cabe aos indivíduos envolvidos em sua execução perguntar em que cenário surgiram, as concepções filosóficas que o gestaram e para a construção de que tipo de aprendizagem seu uso contribui. O objetivo de nossa pesquisa foi verificar quais as concepções que orientam o uso do dever de casa na educação contemporânea e como ele é compreendido no contexto de uma escola que adota uma proposta pedagógica inovadora. Realizou-se, inicialmente, uma revisão das produções científicas sobre o tema, as quais indicaram que, para além do caráter consensual, o uso do dever de casa extrapola o limite da vida acadêmica do estudante. Impacta, por vezes, de forma negativa na sua relação familiar, além de ser utilizado, também, como instrumento de punição e recompensa. A partir desse cenário, e assumindo o referencial metodológico dos pressupostos da pesquisa qualitativa, realizamos a nossa pesquisa de campo em uma escola com práticas pedagógicas inovadoras. Essa superou o modelo instituído de dever de casa, por entender que o prolongamento do diálogo com os conteúdos acadêmicos, para além do tempo e espaço da escola, ocorre de forma singularizada.

Palavras-chave: Dever de casa; Processo pedagógico inovador; Aprendizagem; Autonomia; Emancipação.

ABSTRACT

Homework is an instrument used in all modalities of education, legitimized by teachers in their daily pedagogical practice and endorsed by parents and students in the private space. Nevertheless, its use is not made explicit in educational planning. Whereas there is widespread agreement on the homework's recommendation as an educational tool, it is up to the individuals involved in its execution ask in what setting emerged the philosophical conceptions that gave birth and to build what kind of learning their use contributes. The goal of our research was to determine which concepts that guide the use of homework in the contemporary education and how it is understood in the context of a school that adopts an innovative pedagogical proposal. Was held, initially, a review of scientific productions about the subject. The previous studies indicate that, besides to the consensual character, its use goes beyond of the limits of the academic life of the student: sometimes it impacts negatively on their family relationship, being used also as punishment and reward tool. From this setting, and assuming the methodological assumptions of qualitative research, we conducted our fieldwork at a school with innovative pedagogical practices. This exceeded the established model of homework to understand that the extension of dialogue with the academic content, beyond of the school time and space occurs of singularized way.

Keywords: Homework; Innovative pedagogical process; Learning; Autonomy; Emancipation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - formato de organização das atividades da escola	58-59
Quadro 2 - evolução de matrícula	70
Quadro 3 - projeto de pesquisa Ana.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	- Ato Institucional
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
Conane	- Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação
Enem	- Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	- Estados Unidos da América
FE	- Faculdade de Educação
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SEDF	- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SNEL	- Sindicato Nacional dos Editores de Livros
TC	- Tarefa de Casa
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	- Universidade de Brasília
USAID	- <i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO USO DO DEVER DE CASA.....	15
1.1 As pesquisas sobre o dever de casa: o estado da arte	15
1.2 A construção histórica da escola	21
1.2.1 As tendências pedagógicas pós-Herbart	28
1.2.2 O dever de casa e contexto da educação escolar contemporâneo.....	36
1.2.3 As Teorias Pedagógicas Críticas no cenário educacional	40
CAPÍTULO 2 - O DEVER DE CASA E OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS DIALÓGICOS	46
2.1 Os processos inovadores na escola: a prática escolar que se propõe emancipadora	46
2.1.1 O protagonismo nos processos pedagógicos	48
2.1.2 O protagonismo dos professores.....	49
2.1.3 O protagonismo do espaço escolar	50
2.1.4 O protagonismo dos estudantes e o prolongamento do processo de ensino.....	52
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA: A DESCRIÇÃO DO CAMINHO PERCORRIDO.....	54
3.1 Os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa	54
3.2 Apresentação dos objetivos da pesquisa.....	56
3.2.1 Objetivo geral	56
3.2.2 Objetivos específicos.....	56
3.3 Estudo de caso: opção metodologica.....	57
3.4 A caracterização da escola.....	59
3.5 O trabalho de campo e a construção da pesquisa	62
3.6 Os instrumentos da pesquisa.....	64
3.7 Observação participante: o pesquisador no cotidiano escolar	64
3.8 Entrevistas semiestruturadas.....	67
CAPÍTULO 4 - O DIÁLOGO COM AS INFORMAÇÕES: ANÁLISE E CONSTRUÇÃO .	69
4.1 Produção teórica da pesquisadora: as bases que fundam a escola como espaço de prática pedagógica inovadora	69
4.2 A Gênese: uma escola construída a partir do coletivo.....	70
4.3 Os pressupostos teóricos que sustentam o projeto pedagógico	72
4.4 Em resposta: o que da escola se prolonga para além da escola.....	75
QUANDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS SÃO O INÍCIO DE NOVAS INQUIETUDES	82
REFERÊNCIAS	87
Apêndice a - termo de consentimento livre e esclarecido	93
Apêndice b - termo de consentimento livre e esclarecido	94
Apêndice c - roteiro para a observação que foi realizada na escola	95
Apêndice d - roteiro para a entrevista semiestruturada com os professores da escola.....	96
Apêndice e - roteiro para a entrevista do grupo de discussão com alunos e alunas da escola .	97

INTRODUÇÃO

Ao apresentarmos o dever de casa como tema de pesquisa, nossa proposição foi trazer para a discussão acadêmica alguns questionamentos que fazíamos sobre a educação. Tínhamos reflexões que indicavam que determinadas práticas eram repetidas cotidianamente, e que estavam postas, para muitos, como se sempre tivessem existido e vivessem para a posteridade, somente com métodos diferentes de aplicação. Porém, não observávamos avaliações que legitimavam a sua eficiência para a produção da aprendizagem.

Considerávamos (e consideramos ainda hoje) que o dever de casa estava no ranque dos instrumentos concebidos como patrimônio cultural da escola. Por estar instituído há muitos anos, poucos se propunham questionar sua validade, legitimando-o cotidianamente através do uso repetitivo, onde o que se esperava do aluno era o cumprimento das orientações dadas, gerando punições quando não realizado. Aguardava-se que a aprendizagem ocorresse por meio da repetição de exercícios de fixação dos conteúdos acadêmicos, reforçando um perfil de aprendizagem meramente reprodutivista.

Observávamos que o uso do dever de casa estava enraizado nas práticas estabelecidas na escola, causando consequências no que se referia ao tempo proposto às atividades pedagógicas, à avaliação e ao controle disciplinar. A partir dessas inquietações, trouxemos a proposição de analisar as implicações sócio-educacionais do dever de casa, na perspectiva da escola contemporânea, e verificar se, em espaço escolar de práticas pedagógicas inovadoras, acontece o prolongamento do processo pedagógico que rompe com o modelo do dever de casa instituído. Assim, houve dois momentos distintos: o primeiro, quando iniciamos a discussão sobre o dever de casa, instituído de forma hegemônica nas escolas da rede pública e privada. E, um posterior, quando emergiu a perspectiva de discuti-lo a partir dos cenários educativos que apresentam práticas pedagógicas inovadoras.

Neste contexto, construímos nossa pesquisa. No primeiro item do Capítulo 1, intitulado “As pesquisas sobre o dever de casa: o estado da arte”, trouxemos o encontro com trabalhos acadêmicos que versavam sobre o dever de casa (PAULA, 2000; NOGUEIRA, 2002; WIEZZEL, 2003, CARVALHO, 2004, 2006; FERREIRA, 2008; SACCCO, 2012; SOARES, 2011; SPAGNOL, 2012;). A partir desses trabalhos de pesquisa, que foram realizadas em escolas públicas e privadas, buscamos informações que pudessem subsidiar nossos apontamentos iniciais sobre o tema, criando a possibilidade em situar que tipo de impacto ele provoca na prática pedagógica instituída na escola e na promoção da aprendizagem. Foi possível identificar que, por trás da prática do dever de casa, estão

instituídas relações sócio-culturais envoltas em um conjunto de códigos de dominação e discriminação, que passam, por vezes, despercebidos pela escola, família e sociedade.

Municiada por essas informações, enveredamos, no segundo item do Capítulo 1, pela pesquisa da História da Educação, com objetivo de encontrar as origens da instituição escolar e da gênese do dever de casa. Encontramos, então, o dever de casa fazendo parte da orientação pedagógica das escolas jesuíticas inscrito no *Ratio Studiorum*¹, ou seja, esta ferramenta foi incorporada às orientações didáticas desde o século XVI. Identificamos, ainda, que, na contemporaneidade, a sua utilização está sedimentada nos pressupostos das tendências pedagógicas tradicional, escolanovista e tecnicista.

Permeadas por críticas ao conjunto de proposições instituídas, levantamos as possibilidades para o rompimento com o modelo educativo que enfatiza concepções meramente adaptativas e instrumentais de ensino. Assim, a partir dessas proposições, começamos um diálogo com teorias e práticas pedagógicas que pensam a aprendizagem na perspectiva da autonomia e da emancipação dos indivíduos.

Neste sentido, construímos o Capítulo 2, intitulado “O dever de casa e os processos pedagógicos dialógicos”, por sentirmos a necessidade em discutir as possibilidades da produção de conhecimento em uma relação dialógica entre os envolvidos no processo. Neste contexto, buscamos os pressupostos suscitados por Freire (1977, 1980, 1993, 1996, 2011, 2013), por apresentar outro paradigma epistemológico e ontológico de compreensão da ação educativa e dos indivíduos que produzem essa ação.

No Capítulo 3, “Metodologia”, discorremos sobre os pressupostos da pesquisa qualitativa, no qual são apresentados os objetivos da investigação e o porquê da nossa opção por sua utilização. Reconhecemos, nessa forma de investigação, a complexidade das questões educacionais e a legitimidade para a construção de conhecimento, identificando a possibilidade de atuação e construção conjunta de conhecimento pelos partícipes desta pesquisa.

No Capítulo 4, “Diálogo com as informações”, trilhamos o caminho da produção autoral a partir do diálogo com as informações com as quais nos deparamos no contexto da pesquisa. Construindo informações acerca do reconhecimento da escola como espaço de práticas pedagógicas inovadoras. E, finalmente, na última parte da construção escrita, tecemos as considerações finais sobre o percurso da pesquisa e as contribuições teóricas que foram suscitadas a partir do tema.

¹ O seu título completo é *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (em português, Curso oficial para a instrução do jesuíta).

CAPÍTULO 1 - PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO USO DO DEVER DE CASA

Ao propormos discutir o tema do dever de casa na escola contemporânea, procuramos situar as bases que fundamentam o seu uso nas escolas públicas e privadas. Para que esse objetivo fosse apresentado de forma clara, iniciamos o nosso trabalho pelas pesquisas que, nos últimos anos, se debruçaram sobre o tema. Posteriormente, situamos na História da Educação a gênese da instituição do recurso pedagógico, denominado dever de casa.

1.1 As pesquisas sobre o dever de casa: o estado da arte

As pesquisas sobre a temática do dever de casa são escassas ante ao montante de produções acadêmicas realizadas no país. Empreendemos buscas nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses (BDTD), com objetivo de encontrar a panorâmica das publicações relativa a dever de casa, tarefa de casa, lição de casa, por serem expressões que revelam as diferentes nomenclaturas com que o tema é denominado no campo educacional.

Inicialmente, procuramos os trabalhos dos últimos cinco anos, mas, por terem sido escassas as produções neste campo, decidimos fazer a procura sem delimitação de tempo. O resultado da busca nos apresentou trabalhos sistemáticos com dados qualitativos e quantitativos relevantes. Assim, no conjunto, foram encontradas seis dissertações de mestrado de Faculdades de Educação, uma tese de doutorado em Linguística, pesquisas publicadas em periódicos da área de Educação, Sociologia e Psicologia e três livros que se dedicaram integralmente ao assunto.

As produções acadêmicas arroladas situam-se entre os anos de 2000 a 2012, destacando que há entre os pesquisadores a concordância em afirmar a escassez de estudos que aborde a temática do dever de casa (CARVALHO, 2006; FERREIRA, 2008; SOARES, 2011; SACCO, 2012). Apesar deste cenário, não podemos deixar de ressaltar a qualidade das informações produzidas por essa bibliografia.

A partir da seleção dos documentos, imergimos nos conteúdos expressos nesses trabalhos, a percorrer o caminho orientado pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011), construindo, por fim, uma sistematização que revelam quais são os objetivos do uso do dever de casa, instituído nas práticas pedagógicas vigentes. A análise desses estudos não pode ficar localizado somente nos elementos relacionados aos resultados encontrados pelos

pesquisadores devido a necessidade que temos de evidenciar os aspectos gerais que o envolvem o tema e de onde partem os olhares desses pesquisadores.

As pesquisas demonstram, de forma generalizada, que as pessoas envolvidas no processo de excussão do dever de casa pouco questionam a sua legitimidade e a sua eficiência para a construção da aprendizagem. Encontramos, de modo geral, o **consenso** instituído quando o tema vem à tona. Assim, iniciamos nossas discussões dizendo que, com base nessas pesquisas, o dever de casa é utilizado e aceito de forma consensual por professores, alunos e pais. Constatamos isso a partir das leituras que trazem afirmações como:

[...] O estudo realizado permite afirmar que o dever de casa integra parte das ações do processo de escolarização que costumam ser naturalmente aceitas por grande parcela da comunidade escolar com base em crenças dificilmente averiguadas e que, por isso acabam sendo legitimadas. No entanto, nem todas as expectativas oriundas do crédito atribuído ao dever de casa pelos interlocutores do estudo puderam ser empiricamente evidenciadas (SOARES, 2011, p. 188).

Questionamos, então, como entender que um instrumento seja de uso tão consensual, uma vez que nossas observações cotidianas indicam que muitos estudantes se indispõem em realizá-lo? E mesmo os que concordam com essa prática, apresentaram em suas falas um cenário que a destitui de significado, em relação aos seus processos de aprendizagem. Em sua pesquisa, Nogueira (2002, p. 83) enfatiza que “na realidade educacional brasileira, o aluno é induzido a aceitar a prática da TC². Durante as entrevistas, muitos completavam: “é necessário, senão eu tomo bomba”; “o professor mandou” a escola obriga a fazer, os pais também”.

Outro aspecto que perpassa todas as pesquisas refere-se à **relação entre família e escola**. Essa relação é estabelecida, quase que exclusivamente, pelo vínculo do dever de casa, indicando um discurso construído sobre a necessidade do comprometimento dos pais para o bom rendimento acadêmico de sua prole, e os culpabilizando, muitas das vezes, quando emergem as ditas dificuldades de aprendizagem. Discurso este que se sustenta em um perfil filiado a concepções neoliberais de sociedade e de escola.

As iniciativas mais veementes de aproximação entre família e a escola remontam à década de 1990 mais precisamente e podem constituir parte da justificativa quanto ao maior interesse demonstrado por pesquisas voltadas a

² Tarefa de casa (TC) termo usual no trabalho de Nogueira (2002), que neste trabalho tem o mesmo significado do dever de casa.

esse contexto nos últimos anos. É nesse período, quando se intensifica o discurso neoliberal de escola como motor de eficiência, estimulando a competitividade individual e institucional, que a responsabilização da família pelo aproveitamento escolar tornou-se mais evidente (SOARES, 2011, p. 33).

Existe, nessa lógica, uma terceirização da função social da escola de ensinar. A escola presume que os pais têm determinadas condições que lhes permitiriam prover complementação na formação acadêmica iniciada no espaço escolar, revelando que:

A concepção e prática predominante do dever de casa como trabalho escolar transferido para casa pode constituir uma estratégia defensiva contra a cobrança da responsabilidade estatal/escolar, de prover (suficiente e adequada) a educação formal (CARVALHO, 2004, p.95).

Há demandas sociais culturalmente produzidas e predominantes em diferentes grupos: a obrigatoriedade da escolarização, a exigência da titulação acadêmica para o mercado de trabalho e a construção do prestígio social das famílias através do êxito escolar de seus filhos. Isso tudo mobiliza as famílias, instalando a preocupação com a trajetória escolar, na qual vislumbram os desdobramentos na carreira profissional de seus filhos. O dever de casa se insere no imaginário da sociedade como mais um possível fator de promoção acadêmica e, conseqüentemente, social.

No bojo dessas transformações, em um contexto de competitividade econômica e de valorização do capital escolar, tende-se a uma ênfase cada vez maior na prescrição dos deveres de casa e em seu acompanhamento pelas famílias, como importantes fatores de sucesso escolar (RESENDE, 2006, p. 2).

As famílias que, segundo a escola, acompanham pedagogicamente os seus filhos são aquelas que dispõem de tempo, formação acadêmica e disposição para fazê-lo; são os alunos, filhos dessas famílias, que mais recebem a notoriedade positiva, por vezes, com premiações materiais, por parte da escola. Verificou-se que são alunos duplamente recompensados (SOARES, 2011).

Segundo Carvalho (2006), há que se ressaltar a parceria necessária entre escola e família. Entretanto, essa iniciativa não pode servir para reforçar um processo histórico já tão fortemente marcado: o da exclusão de crianças das camadas economicamente desfavorecidas, que, muitas vezes, ocorre de forma velada, valendo-se do discurso da participação incipiente de seus pais, por meio do acompanhamento dos deveres de casa.

Em outra pesquisa, Paula (2000) discutiu e indicou que o dever de casa “teve mudanças e permanências”, desvelando que o que está instituído, em termos das práticas didáticas, tem suas bases cotidianas nas orientações oferecidas pelos Manuais Didáticos³ utilizados na formação de professores durante o século XX e nas prescrições dadas pela revista Nova Escola.

A autora informa que tenta afastar seu trabalho da visão maniqueísta do ser contra ou a favor, simplesmente, da prática instituída do dever de casa, mas situa a complexidade e os poderes que permeiam o trabalho docente, revelando que há uma legitimidade instituída por trás de determinado *modus* de escolarizar, expressado, em muitas nuances, através do dever de casa.

Ao nos aproximarmos dessa produção acadêmica, encontramos referências bastante familiares para qualquer professor que interage no cenário educacional. A autora supracitada usa esse recorte para remontar às fontes que ainda alicerçam a prática didática dos professores, indicando que, tanto nos manuais didáticos como na revista Nova Escola, a palavra fixação ainda é usual e posta como objetivo da aprendizagem.

[...] um complemento indispensável às aulas, exigindo trabalho bem determinado e a prazo certo, corrigidos pelo professor, constituem um poderoso incentivo ao estudo e ao repasse 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, p. 352 *apud* PAULA, 2000, p. 78).

Paula (2000) enfatiza que, como componente da aula, quer seja como parte dela ou como continuação fora do ambiente escolar, a palavra “fixação” aparece ao longo das considerações dos autores dos manuais, podendo, ainda, estar associada a outros conceitos, como o de automatismo, que, segundo ela, seria outro objetivo indicado nos manuais da aprendizagem. Nesse contexto, o exercício seria um:

Procedimento didático mais apropriado como integrador dos 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 necessário que os alunos compreendam o valor e a utilidade, e estejam interessados (MATTOS 1991 p.347 *apud* PAULA, 2000, p. 88).

³ Os Manuais de Didática, aqui trabalhados, que se referem às atividades das tarefas, foram editados predominantemente entre anos 50 e metade dos anos 80 (PAULA, 2000). Esse material foi trabalhado pela autora no decorrer de seu trabalho.

Assim, os passos propostos à prática pedagógica refletida no uso do dever de casa instituída na maioria das escolas, segundo a autora, estão alicerçados nos fundamentos da psicologia comportamental, dentro da conexão S-R⁴, explícito na argumentação a seguir:

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 (MATTOS, 1991, p. 351 *apud* PAULA, 2000, p. 89).

Soares (2011) indica uma concepção, ainda vigente, na qual o dever de casa se alicerça na convicção de que cabe ao professor forjar nos alunos uma conduta instrumental para a aquisição de aprendizagem. Isso se cristalizou no discurso feito por uma professora à pesquisadora “quanto mais os alunos exercitam, mais aprendem” (p.124).

O dever casa como instrumento usado para moldar um padrão de comportamento disciplinar nos alunos ficou explícito em outro momento, no qual a mesma autora relata que, na escola onde realizou a sua pesquisa, ele (o dever de casa) estava “sendo utilizado muito mais como uma maneira de treinar os alunos para um possível êxito em anos escolares futuros do que para a construção de aprendizagens atuais” (SOARES, p.123). O discurso da necessidade disciplinar mostra-se eficiente, exatamente por tornarem determinadas práticas naturalizadas, fazendo que passem despercebidas nos cenários onde são exercidas.

A discussão suscitada pelos diversos pesquisadores nos remete a visualizar o dever de casa mais como instrumento voltado para o controle e punição dos estudantes do que para a promoção de aprendizagem. Neste sentido, observamos que as pesquisas fazem referência, repetidas vezes, ao dever de casa, sendo usado também para este fim.

Os resultados obtidos nas entrevistas permitiram concluir que o trabalho desenvolvido pelo professor em relação à tarefa de casa, conforme informações prestadas pelos próprios alunos e pais, não tem contribuído de maneira efetiva para a aprendizagem significativa do aluno. As tarefas, de um modo geral, não estão adequadas às suas aspirações, necessidades e interesses. Além disso, as atividades de casa não são prazerosas para grande parte dos alunos e são realizadas apenas como obrigação, devido ao receio de **castigos** posteriores (WIEZZEL, 2003, p. 94, grifo nosso).

No trabalho de Nogueira (2002) encontramos um relato semelhante: “o fato de a maioria considerar a TC uma necessidade não surpreende, mas surpreende 31 alunos classificar a TC como **castigo**” (p. 83 - grifo nosso). O dever de casa assume esse perfil

⁴ Expressão que significa Estímulo-Resposta, cunhada a partir da Teoria Behaviorista.

quando tenta forjar o hábito de estudo nos estudantes, mas desvincula dessa prática a reflexão de que a aprendizagem é construída nos processos mediados. Sobre o tema, Soares (2011) informa que não encontrou uma vinculação direta entre a realização cotidiana de tarefas de casa com o costume autônomo de estudar.

Ferreira (2008) indicou que o seu “foco saiu das questões sobre a tarefa de casa e foi girado para a criança”. No seu trabalho, ela aborda os episódios da fase introdutória da escrita infantil, procurando responder a questão sobre “como a criança responde a demanda do outro”, nas circunstâncias particularizadas do dever de casa. Ela conclui esclarecendo acerca do perfil da demanda exigida da criança.

[...] tomando por base as teorizações feitas sobre a lição de casa, como era de se esperar, a demanda do outro parece estar focada num sentimento de reprodução do que foi “ensinado” em classe e, o que se ensina é aceita como “correto gramatical”. De forma mais geral, a demanda da Escola é que a criança (que já fala e escreve) saiba sobre a linguagem e nisso reside a particularidade da demanda da escola para a criança. De fato, a lição de casa é por definição, “fixação dos conteúdos trabalhados em sala de aula” – é, então, espaço de auto-reforçamento daquilo que foi ensinado pelo professor (p.88).

A característica da demanda exigida pela escola ficou evidente, também, no trabalho de Spagnol (2012), quando esta realizou seu estudo de caso com um estudante portador da síndrome de Down. A autora acabou por revelar o mesmo perfil de uso do dever de casa das demais modalidades de ensino, indicando a necessidade de superação, ao afirmar que “neste modelo de educação inclusiva, as práticas pedagógicas devem buscar vencer a memorização, os exercícios de mera repetição” (p.116); ou seja, o perfil do dever de casa permanece inalterado, mesmo que o foco seja um estudante com características particulares.

No estudo das pesquisas foi possível localizar as posições teóricas, o encaminhamento pedagógico e o objetivo do dever de casa institucionalizado. Os trabalhos revelaram aquilo que nos propomos levantar, inicialmente, na discussão sobre o dever de casa, a saber, as bases que sustentam a prática de utilização do dever de casa como estratégia de ensino para a aprendizagem.

O levantamento dos estudos realizados sobre o dever de casa nos permitiu demonstrar a pertinência de nossa discussão dentro da escola contemporânea, apontar como ele é reconhecido na sociedade e avançar, no sentido de discuti-lo na perspectiva da educação contemporânea em contextos escolares que propõem práticas pedagógicas inovadoras.

Ao tomar essas investigações como parte inicial do nosso trabalho, pretendemos demonstrar que nossas referências teóricas se coadunam com as informações produzidas pelas diversas pesquisas, no sentido de questionar e problematizar a prática do uso do dever de casa. Identificamos, a partir do diálogo com as informações produzidas pelos diversos pesquisadores, os pontos convergentes que estão vinculados ao dever de casa nas escolas pesquisadas: **o caráter consensual**, que é atribuído a esse instrumento de ensino; o seu uso referendado dentro pressupostos didáticos específicos – **a repetição, memorização e a fixação; o impacto que causa na vida familiar e a sua utilização como instrumento de punição.**

Para averiguar se há a ligação entre a utilização do dever de casa com práticas pedagógicas que considerem a aprendizagem escolar como possibilidade de construção da autonomia dos estudantes, caminhamos para a discussão acerca dos processos pedagógicos inovadores, no contexto escolar. A perspectiva é discutir a possibilidade de superação do modelo vigente, tendo como referência as implicações educacionais do dever de casa em escolas com práticas pedagógicas inovadoras.

Identificar o que as pesquisas apontaram sobre os diversos aspectos que permeiam o uso do dever de casa, como instrumento instituído no contexto educacional, nos remete a necessidade de explicitar, historicamente, como esse instrumento passou a fazer parte do cotidiano escolar.

1.2 A construção histórica da escola

O homem criou a história, através da construção da cultura e, neste contexto, produziu organizações sociais que ajudaram garantir a sua sobrevivência, enquanto espécie. Nas sociedades primitivas, há registros que demonstram que viviam coletivamente, agrupados em propriedades comuns de terra, onde suas vidas dependiam do que a natureza fornecia, imediatamente, para a sobrevivência (DIAKOV; KOVALEV, 1982). A reflexão sobre esse percurso nos remete à necessidade de considerar que a humanidade construiu formas de pertencer ao mundo, diferenciadas dos animais irracionais. A capacidade de ação inovadora do homem o constrói como ser cultural que, através da educação, procura garantir às gerações futuras os ganhos sociais adquiridos, no decorrer da história. A capacidade humana de reproduzir os conhecimentos, superando-os qualitativamente, possibilitou ao homem o afastamento das condições de vulnerabilidade diante da natureza e permitiu que a conduzisse a seu favor.

De fato, verificamos que o homem surge no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades. No processo de transformação da natureza, o homem entra em contradição com ela necessitando negá-la, enquanto natureza, para afirmar sua humanidade. É esse acontecimento dialético primordial que distingue os homens dos animais (SAVIANI, 2013, p. 79).

As organizações sociais, fundadas pela humanidade, assumiram, no decorrer da história, características cada vez mais complexas. Através do entendimento de como agia a natureza e da criação de um número, cada vez maior, de artefatos para a intervenção sobre ela, o homem dominou as técnicas, fazendo com que produzisse mais do que necessitava para a sua sobrevivência, gerando, assim, um acúmulo do excedente produzido. Esse excesso, ao longo da história, apartou o homem dos seus semelhantes, por construir a divisão social do trabalho e o acúmulo privado dos bens produzidos (DIAKOV; KOVALEV, 1982).

As cidades nasceram e cresciam, tornando-se o cenário onde os números e a escrita se desenvolviam, além de outros instrumentos e códigos sociais. Neste contexto, o surgimento da escola se justificou historicamente. Assim, “fundada segundo se crê por volta de 600 a.C., a escola elementar vinha desempenhar uma função que não podia ser desempenhada satisfatoriamente pela tradição oral, nem pela simples imitação dos adultos” (PONCE, 1992, p.49).

Dessa forma, a escola assumiu objetivos variados, no decorrer de sua existência. Reportando-nos à experiência de escolarização nascida no ocidente, na qual, ainda na Idade Feudal, encontramos no Egito a compreensão mais próxima do viés institucionalizado que temos dela.

Esta escola, da qual entrevemos nos antigos ensinamentos apenas o cerimonial e a didática, consistindo no texto escrito e na aprendizagem mnemônica, agora se nos apresenta visivelmente melhor definida: ela se realiza com o mestre sentado na esteira e os alunos ao redor dele (MANACORDA, 1996, p. 19).

A escola foi criada para atender a demanda de institucionalização das organizações sociais e vem servindo, predominantemente, ao longo da sua história, à classe dominante, por se constituir, ainda dentro de uma concepção classista e dualista, uma educação para os senhores e outra para os servos, como, por exemplo, no feudalismo. Essa escola passou por

uma revolução quantitativa, forçada pelos avanços econômicos e sociais, imposta pelo advento do capitalismo.

[..] A configuração moderna da evolução educacional está umbilicalmente ligada às grandes transformações, nas forças produtivas da sociedade. Tais transformações, iniciando-se com o declínio do modo de produção feudal e com a ascensão do capitalismo comercial nos albores da idade moderna, adquiriram forma mais definida com a Revolução Industrial e todas as novas relações sociais que esta implicou, baseadas, de um lado, nas novas condições técnicas do sistema produtivo e, de outro, na apropriação privada, pelo capitalismo, do excedente econômico gerado pelo trabalhador (ROSSI, 1981, p. 15).

A partir do século XIV, com o movimento intitulado Renascimento, os problemas da formação do homem foram se reconfigurando. Aparece o repúdio ao método baseado na repetição e na disciplina demasiadamente severa, ao qual “se propôs formar homens de negócios que também fossem cidadãos cultos e diplomatas hábeis” (PONCE, 1992, p. 110). O Humanismo, corrente filosófica associada ao movimento de renovação trazido pelo Renascimento, demonstrou o seu desprezo pela cultura medieval, criticando a forma tradicional de transmissão de conhecimento. Entretanto, neste período, não há qualquer referência ao papel do trabalho, da ação da produção dos bens materiais, isso devido à subordinação à categoria inferior de atuação. A formação ainda se destinava à elevação do espírito dos filhos da elite.

É verdade, que os humanistas desprezam o tipo de escola existente, seus mestres e suas varas, mas não o ensino. Será própria do Humanismo e do Renascimento a procura de uma nova forma, mais humana e mais culta, de educar e instruir a criança (MANACORDA, 1996, p. 177).

A luta travada pelo poder e pela riqueza gerou uma divisão irreconciliável na forma de conceber a educação. A burguesia fortalecida, e cada dia mais ávida pelo acesso ao poder político, contesta o domínio da Igreja Católica sobre a vida e a riqueza dos membros da sociedade. A Igreja, a partir disso, sofreu golpes, não somente no seu poder de mando, mas com baixa, também, em suas fileiras de seguidores.

Ao reorganizar-se na luta contra o movimento, que convencionou chamar-se de Reforma Protestante⁵, a Igreja usou o seu saber acumulado e, recorrendo aos conteúdos

⁵ A Reforma Protestante foi um movimento reformista cristão culminado no início do século XVI, por Martinho Lutero, contra diversos pontos da doutrina da Igreja Católica Romana, propondo uma reforma no catolicismo romano. O resultado da Reforma Protestante foi a divisão da chamada Igreja do Ocidente entre os católicos romanos e os reformados ou protestantes.

herdados do Humanismo, tentou manter sua influência política, fixando, após o Concílio de Trento⁶, as orientações educativas as quais os seus membros deveriam seguir, indicando as escolas da Ordem da Companhia de Jesus como referência de ensino.

Em virtude do grande volume de instituições existentes em vários continentes, sob a responsabilidade da Companhia de Jesus, tornou-se necessário unificar as orientações para essas escolas, iniciando a elaboração do seu plano educacional. Assim, o *Ratio Studiorum* (1586-1599) aparece no cenário educacional como o primeiro sistema de ensino amplo e organizado que a Europa conheceu, propondo-se, entre outras atribuições, a ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas da Ordem (FRANCA, 1952). A sua implantação ocorreu em pleno movimento de luta da Igreja Católica de combate ao protestantismo, através da formação de seus futuros quadros, principalmente, instruindo as classes dirigentes da sociedade dentro dos seus preceitos. Em suas Regras do Provincial define:

1.1. Objetivo dos estudos na Companhia – Como um dos ministérios mais importantes da nossa Companhia é ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso, tenha o Provincial como dever seu zelar com todo empenho para que aos nossos esforços tão multiformes no campo escolar corresponda plenamente o fruto que exige a graça da nossa vocação (*Ratio II* - Regras do provincial).

O *Ratio Studiorum* cumpriu a função de regulamentar todo o sistema de ensino jesuítico, desde a organização em classes, o estabelecimento de horários, a criação de programas e normas disciplinares, em suma, “tudo estava previsto, regulamentado e discutido desde a posição das mãos, até o modo de levantar os olhos” (PONCE, 1992, p. 122). A Companhia de Jesus, através do *Ratio Studiorum*, instituiu que parte das atividades pedagógicas deveria ser exercitada fora do ambiente da aula, definindo regras a serem cumpridas pelo escolástico durante seu tempo de formação:

11. Método do estudo privado. - Nas horas marcadas para o estudo privado os que seguem as faculdades superiores releiam em casa os apontamentos da aula curando entendê-los e, uma vez entendidos, formulem a si mesmos as dificuldades, e as resolvam; o que não conseguirem apontem para perguntar ou disputar (*RATIO II*, D, 11).

⁶ O Concílio de Trento, realizado de 1545 a 1563, foi o 19º concílio ecumênico. É considerado um dos três concílios fundamentais na Igreja Católica. Foi convocado pelo Papa Paulo III para assegurar a unidade da fé e a disciplina eclesiástica, no contexto da Reforma da Igreja Católica e a reação à divisão então vivida na Europa, devido à Reforma Protestante, razão pela qual é denominado, também, de Concílio da Contra-Reforma. O Concílio foi realizado na cidade de Trento, na Província autônoma de Trento, na área do Tirol italiano.

O documento estabeleceu, ainda, as Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores, indicando ainda:

12. Repetições em casa - Todos os dias, exceto os sábados e dias festivos, designe uma hora de repetição aos nossos escolásticos para que assim se exercitem as inteligências e melhor se esclareçam as dificuldades ocorrentes (*RATIO II, D, 12*).

Constata-se que, desde o final do século XVI, dentro do modelo europeu de educação, o dever de casa está inserido nas práticas de ensino, instituído para um modelo de escola que exercia o poder doutrinário a uma pequena parcela social, visando a reforçar os conteúdos ensinados e verificar a fixação desses nas mentes dos estudantes.

As escolas jesuíticas sofreram críticas pelo conjunto de suas ações, que enfatizavam, entre outras práticas, o ensino do Latim e do Grego, como forma de alcançar a disciplina mental, em detrimento ao ensino da língua nacional (idioma Vernáculo). A memorização tinha a finalidade de comprovar a retenção dos pontos importantes do estudo, no qual, diariamente, revia-se a matéria do dia anterior e, no final de cada semana, o que havia sido estudado no período. A orientação para as atividades extraclasse visava à memorização dos conteúdos acadêmicos.

Dentro dos espaços educacionais, reforçava-se a prática da delação, na qual, através dos momentos de debates, os estudantes eram confrontados em sabatinas⁷ e os pares eram incumbidos de vigiar a rotina de estudo um do outro. As práticas visavam suprimir o pensamento autônomo do indivíduo, submetendo-o, integralmente, à Ordem da Companhia de Jesus. O movimento burguês, que cresceu com o capitalismo, criticou severamente essas ações, por vê-las como adversas ao modelo científico imposto pelos ideais da Modernidade⁸. Nesse contexto:

O setor científico tomou grande impulso em face da renovação de mentalidade que se desenvolveu desde o Renascimento. A nova mentalidade científica é movida pelo crescente espírito crítico, racionalista, disposto a examinar livremente a Natureza e a banir os mistérios inculcados pelas crenças medievais (COTRIM, 1987, p. 183).

A valorização da fé foi sendo substituída, gradualmente, com a explicação de que o conhecimento científico estava sob novas bases. “Esboça-se uma visão de homem centrada na

⁷ Prova rotineira de aproveitamento; arguição; discussão; debate (BUENO, 1996).

⁸ Época iniciada a partir da Renascença e consolidada com o Iluminismo.

existência, na vida, na atividade” (SAVIANI, 1980, p. 18). A visão “humanista moderna” refutava a compreensão de que a aquisição do conhecimento se operava pela razão, forte marca da educação até então.

[...] Em relação à escola, isto significava que os professores deveriam ser os arquitetos e construtores da mente das crianças. Deviam desenvolver programas sistemáticos de instrução, centrados em procedimentos que levassem à formação de hábitos adequados nas crianças. Ensinar tornou-se, então, uma questão de treinar os sentidos em oposição ao treino das faculdades (BIGGE, 1977, p. 37).

Nesta orientação estão marcadas as convicções que afirmavam que a mente é como uma “*tábula rasa*”, na qual o conhecimento se imprime através dos sentidos. A percepção e a aprendizagem seriam faces de uma mesma moeda e produzidas pela experiência, contrapondo-se às correntes teóricas que consideravam as ideias como inatas ao ser humano.

O modelo brasileiro de educação institucional teve no *Ratio Studiorum* a primeira forma sistêmica de ensino. Contudo, com a expulsão dos jesuítas, em 1759, criou-se um hiato histórico, por não ter outro referencial institucionalizado que os substituíssem a contento. Assim, enquanto na Europa e os Estados Unidos emergiam discussões filosóficas sobre os diversos aspectos relacionados à educação, por aqui mantinha-se “uma escola primária de ler-escrever e contar dirigida por professores sem nenhuma formação técnico-científico” (LIMA, 1975, p.149) e, somente para uma parcela ínfima da população.

O contexto europeu estava impregnado do clima cientificista, em que a referência para a educação foi fortemente marcada pela presença de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que apresentou os fundamentos para sistematização de uma pedagogia baseada na psicologia científica, sem perder de vista que o foco da educação era a impressão dos conhecimentos sobre a “*tábula rasa*” que era o indivíduo. Destaca-se, porém, que seu objetivo visava à formação moral, que “queria fazer com que as crianças fossem boas” (BIGGE, 1977, p.38), trabalhando, arduamente, para que a psicologia alcançasse esse objetivo.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) foi filósofo de formação e sucedeu Immanuel Kant na cátedra de filosofia em Königsberg, na Alemanha, considerada uma das mais famosas do mundo. Organizou os seus estudos para provar que a mente humana carecia de uma ciência

⁹ Pressuposto apresentado por Jonh Locke (1632-1704) que, contrapondo aos ideais inatistas, defendia a tese na qual a mente humana era compreendida como uma “*tábula rasa*”, ou seja, um papel em branco sobre o qual se podia imprimir (COTRIM, 1987).

que lhe desse fundamento, assim como havia nas ciências físicas e biológicas. Para ele, o ensino deveria ser organizado em etapas, pois a formação da mente necessitava da apresentação de material educacional adequado. As etapas desenvolvidas por ele eram:

Clareza: apresentação do conteúdo de ensino de modo que a mensagem seja captada pelo educando. O trabalho do educador seria facilitado por exemplos que levassem o educando a experienciar diretamente o conteúdo da mensagem transmitida.

Associação: a mensagem transmitida deve ser devidamente enlaçada ou associada às outras noções já anteriormente assimiladas pelo aluno. Desta maneira, haverá continuidade e integração de novo conteúdo.

Sistematização: os conteúdos das mensagens transmitidas devem ser ordenados e sistematizados de maneira que o aluno progrida de compreensão de objetos isolados para o entendimento dos conceitos gerais. Ou seja: o aluno precisa atingir a generalidade conceitual. Para isso, é necessário levá-lo a captar as regularidades e os elementos comuns dos fenômenos e objetos estudados. Somente assim, o aluno compreenderá as regras, as leis e as definições gerais.

Aplicação: após dominar os conteúdos de ensino, o aluno deve ser despertado para a aplicação dos conhecimentos adquiridos a situações práticas (COTRIM, 1987, p. 206).

Essas quatro etapas foram desdobradas, posteriormente, pelos seus seguidores, onde a Clareza tornou-se Preparação e Apresentação; Associação tornou-se Comparação e Abstração; Sistematização tornou-se Generalização, e Método tornou-se Aplicação. Com esses passos, pretendia-se que o ensino ocorresse num crescente quantitativo e que o objetivo fosse o alcance das generalizações do conhecimento.

Os estudos de Herbart baseavam-se, ainda, no conceito dualista entre corpo e mente, no qual a mente, no processo de aprendizagem, tem o papel de maior relevância, apesar de inferir que ela não apresentava a capacidade ou os talentos naturais inatos para produzir ideias. Assim:

[...] A doutrina de Herbart parecia submeter os professores a um programa de doutrinação. Sua abordagem de ensino exige que os professores determinem exatamente o que deve ser ensinado aos alunos. Cada plano de aula inclui as perguntas e as respostas que devem ser dadas. Os estudantes devem chegar a tais respostas através de processos mecânicos, inteiramente dominados pelo professor. A educação é concebida como um processo semelhante ao de encher um recipiente (BIGGE, 1977 p. 47).

Os pressupostos herbartianos influenciaram a construção da primeira fase da escola liberal, definida como escola Tradicional, sendo fortemente referendada nos Estados Unidos no século XIX, compondo o cenário educacional americano anterior aos estudos do comportamento desenvolvido, inicialmente, por Jonh B. Watson (1878-1958).

O legado teórico-metodológico apresentado por Herbart e seus seguidores é, ainda, recorrente no cenário educacional, apesar de pouco haver herbartianos declarados. Os pressupostos teóricos vigentes têm as marcas dos passos orientadores do processo de ensinar dentro da concepção dos níveis ou estágios de aprendizagem postulados por ele, ou seja, o primeiro seria, onde predomina a atividade sensorial, seguido da memória, que caracterizaria-se pela reprodução exata das ideias formadas previamente e, finalmente, o mais elevado nível, a saber, o do pensamento conceitual ou a formação da compreensão (BIGGE, 1977). A aprendizagem passaria pelas condições disciplinares da mente em formação, na qual o professor, figura detidora do conhecimento, organiza a sistemática dos conteúdos e métodos para gerir a forma correta de aprender.

Neste contexto podemos situar, no 5º passo, sobre a Aplicação do Método de Herbart, a referência no qual se visualiza a materialização da prática do Dever de Casa concebida dentro dos pressupostos da Tendência Tradicional, onde o que teria sido recém-aprendido precisaria ser fixado aos conceitos já percebidos anteriormente, gerando acúmulo de conceitos na mente.

1.2.1 As tendências pedagógicas pós-Herbart

O modelo que se convencionou chamar de Liberal, predominante a partir da ascensão efetiva da burguesia ao poder, fundamentou o referencial da Tendência Tradicional na educação. Porém, outras tendências também foram gestadas onde o paradigma da luta de classes não foi contemplado em suas discussões, a exemplo da Tendência Renovada e Tendência Tecnicista, inseridas no contexto brasileiro, a partir da década de 1950. Desse modo:

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classe, pois embora difunda a ideia de igualdade de oportunidade, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 1990, p. 22).

O que foi instituído por essas tendências assentou as bases que servem de referência para a prática pedagógica do dever de casa, vigente na grande maioria das escolas. A Tendência Tradicional referendou a posição já instituída de verticalidade hierárquica de poder nas instâncias educacionais.

A escola tinha a função de preparar os membros da sociedade para que ocupassem os papéis definidos previamente, em que os pressupostos de aprendizagem reduziam-se ao caráter mecanicista. Os aportes dados pelos conteúdos e métodos de ensino vinham referendar somente a posição receptiva do educando.

Neste contexto, o dever de casa realizava-se pelo exercício de repetição e recapitulação da matéria dada em aula. Seu uso se fundou na compreensão de que a aprendizagem dependia de uma sistemática específica, em que a repetição produziria um acúmulo quantitativo de informações e isso seria a aprendizagem.

Essa orientação procurava legitimar o Ensino Enciclopédico, no qual os conteúdos eram apartados das experiências e os exercícios fundamentavam-se na repetição de conceitos e fórmulas baseados na memorização, com o fim de “disciplinar a mente e formar hábitos” (LIBÂNEO, 1990, p. 24). A sociedade referendou esse paradigma de repetição e memorização, compreendendo que isso gerava aprendizagem. O reflexo dessa prática foram as atividades “para casa”, que se incorporaram à cultura escolar e familiar, em que se sedimentou a ideia repetição em domicílio do conteúdo apresentado na aula.

Concomitante ao movimento da Tendência Tradicional, a Tendência Renovada progressivista, iniciada no século XIX e gestada a partir das críticas deste modelo de educação, não representou a superação de um modelo pelo outro, mas ajudou a construir outros paradigmas que passaram a integrar o cenário educacional. Assim:

A burguesia desiludida, a escola pública, universal e gratuita, não se mostrara capaz de redimir os grandes males do mundo. Neste contexto, surgiu o movimento da Escola Nova e ganharam impulsos pedagógicos de tendências psicológicas, que enfatizavam a educação centrada na personalidade do aluno, na vida, na ação, na liberdade (COTRIM, 1987, p. 222).

O modelo tradicional de educação, baseado na relação autoritária de poder, se torna obsoleto no cenário em que o espírito científico insere-se nas discussões sociais, com reflexos no contexto educacional. O movimento da Escola Renovada ou Escolanovista, que ganhou força a partir dos anos de 1920, revelou, em seus pressupostos, o legado postulado pelas ciências biológicas e pela psicologia, e marca as etapas relativas ao desenvolvimento infantil.

Os conteúdos de ensino são gestados nas questões problemáticas recolhidas a partir das experiências do indivíduo e postos através dos desafios cognitivos. Trata-se de “aprender a aprender”, onde a ideia predominante seria aprender fazendo. Neste sentido, “dá-se, portanto, muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que aos conteúdos organizados racionalmente” (LIBÂNEO, 1990, p. 25).

Diante disso, começam a fazer parte do ensino os métodos que enfatizavam as tentativas experimentais. Os chamados projetos de pesquisa aparecem e visam à busca das descobertas, através do estudo do meio natural e social no qual a escola está inserida. Ao professor caberia o uso de outros atrativos para que o aluno construísse a aprendizagem, baseando-se na motivação das disposições internas e interesses individuais.

Os pressupostos teóricos levantados por essa tendência foram alvo de muitas críticas, por tentar fazer crer que seria possível reproduzir, no cenário escolar, um modelo que imitasse a sociedade democrática. Além de revelar-se altamente dispendiosa para ser implantada como sistema, os teóricos apontavam que essa escola passava a falsa convicção de que havia um cenário democrático instalado socialmente (SAVIANI; 2012).

Apesar das críticas realizadas, os pressupostos teóricos que a embasaram continuam influenciando as práticas escolares, nas quais aparecem tentativas democráticas na relação professor-aluno e métodos que utilizam projetos e, experimentações. Expressões como: “pesquise”, “traga informações”, “relate uma experiência vivida” são perfis de dever de casa, fundamentados a partir alguns dos pressupostos construídos sob a influência dessa tendência, a qual tentava colocar o aluno como protagonista do ensino e de sua aprendizagem. Saviani indicou que: “orientada pelos princípios da pedagogia nova, a prática pedagógica, tal como se patenteia no escolanovismo, irá valorizar a atividade, as experiências, a vida, os interesses do educando” (2013, p.63).

O Brasil foi marcado, fortemente, pela Tendência Renovada. Essa marca foi evidenciada em 1932, por meio da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação (AZEVEDO, 2006). O documento indicava que a reforma educacional deveria apontar para “uma reação categórica, intencional e sistêmica contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montado para uma concepção vencida”. As influências desse movimento viriam desembocar, tardiamente, na publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – 4.024, publicada em 21 de dezembro de 1961 (SAVIANI, 1997).

No percurso da elaboração da LDB, que se estendeu do ano de 1948 a 1961, ano de sua publicação, ocorreram outros fatos marcantes no cenário brasileiro; entre eles, podemos citar o plano de reforma para o estado da Bahia, com a criação da Lei Orgânica de Educação e Cultura, liderada por Anísio Teixeira, que, em 1950, inaugura o Centro Carneiro Ribeiro, na cidade de Salvador, referência brasileira de educação integral (EBOLI, 1969); e, posteriormente, o plano educacional idealizado por este educador para a nova capital do país, Brasília, fundada em 1960.

Tais momentos marcam experiências diferenciadas de educação brasileira, nas quais se reconfiguraram muitos dos paradigmas em que estavam assentadas as práticas educacionais; entre elas, a relação entre professor e aluno, que procurava romper com as posições hierarquizadas. Sobre a importância dos pressupostos apresentados, destacaram-se os estudos de Anísio Teixeira, sobre o qual Saviani discorre que:

O grande tema de sua obra teórica e prática e, portanto, de sua vida, foi à relação educação-democracia. E sua grande luta à qual se dedicou por inteiro, foi em torno da instituição de uma escola democrática e popular que garantisse a todos os brasileiros uma educação quantitativamente à altura das exigências da sociedade moderna em crescente industrialização e urbanização” (2001, p. 28).

Durante todo esse período, nos Estados Unidos da América (EUA) e na Europa, outras concepções também foram inseridas nas discussões. Tornam-se públicas as discussões que deram ênfase à “Modelação Ambiental”, desenvolvida no final do século XIX e vigente ainda na contemporaneidade. Essa teoria considerava que a constituição do “eu” e da personalidade tem a sua origem ambiental na natureza humana. Os pressupostos levantados pelos teóricos da linha comportamentalista, também denominada behaviorismo, centravam o foco de seus estudos sobre a aprendizagem no indivíduo. Porém, este era constituído pelas marcas dos agentes externos, contrapondo-se às teorias filosóficas clássicas.

Alguns estudiosos têm seus nomes vinculados à Teoria Behaviorista, mas é Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) o nome ligado às tendências mais contemporâneas e com visibilidade no cenário acadêmico brasileiro. Essa abordagem teórica fundamentou as suas convicções em torno do comportamento observável, no qual seria possível levar uma pessoa a fazer o que se desejasse enfatizando:

O determinismo ambiental – o ambiente é fator primordial do desenvolvimento; - o objetivo da ciência psicológica é o comportamento e é diretamente observável. A aprendizagem também é um comportamento e

deve ser entendida como resposta a estímulos mediante um processo de condicionamento; - o caráter mensurável dos fenômenos comportamentais – tudo o que existe pode ser medido (GOULART, 1994, p. 60).

Na História da Educação Brasileira, a marca dessa abordagem foi mais sentida a partir dos anos de 1960, momento em que se fundamentava o discurso desenvolvimentista, no qual tentava se justificar, internamente, a chamada baixa produtividade do sistema escolar, revelada pelo índice estatístico de analfabetismo, evasão e repetência. Caberia uma discussão mais minuciosa sobre o contexto político e econômico que desembocou na reforma da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus – Lei n. 5.692/ 1971 (SAVIANI, 1997), porém, estenderíamos mais do que o necessário nessa discussão. Vamos nos ater, somente, como se refletiram nas ações educativas o modelo instituído após o golpe civil-militar.

Após o esse golpe, em março de 1964, a contenção e a repressão para inibir os setores democráticos de participar das discussões vigentes no cenário social saíram dos bastidores e assumiram o perfil do regime. Fato constatado, através dos diversos Atos Institucionais (AIs)¹⁰ assinados, que, entre outras medidas consideradas antidemocráticas, determinaram o fechamento do Congresso Nacional, do sistema partidário e a expulsão de parte da intelectualidade brasileira para o exterior ou para a clandestinidade.

Nesse cenário, a crise na educação brasileira foi usada pelo governo militar para respaldar os acordos internacionais de assinatura de convênios para assistência técnica e cooperação financeira, que se estenderam de 1964 a 1968. Foram chamados de acordo MEC-USAID - (Ministério da Educação e Cultura, do Brasil, com a *Agency for International Development*, dos EUA), ou seja, a demanda pela educação que elevasse o Brasil ao patamar de país desenvolvido passaria por resoluções de problemas técnicos. Logo:

[...] na medida em que as agências internacionais de ajuda à educação nos países de terceiro mundo partem de uma concepção de subdesenvolvimento, que na realidade procura explicar o global para o particular, ela tem também por estratégia a compartimentalização da realidade e, nesse sentido, não só se comporta acriticamente como ajuda, ou favorece o desencadeamento da organização de sistemas educacionais ou reformas de ensino que atribuem acentuado valor ao estudo do processo educacional em nível do microssistema, evidenciando-lhe mais o aspecto psicopedagógico do que os aspectos macrosociais. Nesse sentido, não só favorece a importação de técnicas de ensino modernizantes, que privilegiam o estudo da aprendizagem

¹⁰ Os Atos Institucionais foram Normas e Decretos elaborados no período de 1964 a 1969, durante o regime civil militar no Brasil. Foram editadas pelos Comandantes-em-Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica ou pelo Presidente da República, com o respaldo do Conselho de Segurança Nacional. Todas estas normas estavam acima de todas as outras e até mesmo da Constituição. Esses atos atualmente não estão mais em vigor desde o fim do Regime Militar. Cf. BRASIL (2014).

em si, isolando-a do seu contexto, mas também o que ainda é mais grave, imprime uma direção quase única à pesquisa educacional. Esta passa então a refletir a compartimentação e a desvalorizar os estudos do macrosistema educacional e suas relações com o contexto global da sociedade (ROMANELLI, 1991, p. 203).

Os pressupostos teóricos da abordagem psicológica behaviorista no cenário educacional se desdobram na Tendência Tecnicista. A introdução da Pedagogia Tecnicista no contexto brasileiro, na década de 1960, foi referendada, teoricamente, pela Teoria Geral dos Sistemas que, aplicada ao campo educacional, teria a seguinte definição: “sistema de aprendizagem é uma combinação organizada de pessoas, materiais, facilidades, equipamentos e procedimentos que interagem para atingir objetivos” (DAVIS, LAWRENCE e YELON 1979, p. 301). Nosso objetivo é evidenciar a sua influência sobre o modelo, ainda em vigência em muitas escolas, principalmente, as do setor privado. “Ela já havia comprovado sua eficiência nos meios empresariais e na pátria-mãe; bastava, portanto, transpô-la para a educação no Brasil” (KUENZER, 1984, p. 34).

A estratégia adotada pelo governo militar, tendo essa abordagem como marcador de sua política educacional, foi a do treinamento dos professores e dos técnicos ligados aos órgãos burocráticos da educação, maior aparelhamento das instituições de ensino através da disponibilização de recursos materiais e o currículo com foco na reorganização do sistema, com vistas às novas tecnologias. Tudo isso visando à inserção de trabalhadores mais eficientes no mercado em expansão.

Estas estratégias, junto com o desenvolvimento comportamentalista grandemente influenciado pelo positivismo lógico, foram transportados para o âmbito educacional, do que decorreu uma maneira nova de abordar o processo pedagógico e sua administração, tendo em vista o atingimento de níveis mais altos de eficiência e eficácia, segundo os requerimentos do modelo de desenvolvimento (KUENZER, 1984, p. 39).

Em termos operacionais, durante a vigência do convênio MEC-*USAID*, toda a proposta didática consistia na utilização de recursos ligados às tecnologias educacionais. O desenvolvimento dos componentes de instrução e a avaliação somativa caracterizavam o modo com ocorreria o controle institucional.

Neste contexto, o acordo previa a formação de uma elite de tecnocratas que passariam a atuar junto aos órgãos competentes. Em termos gerais, os objetivos práticos eram:

Estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar;

Atuar sobre o processo escolar em nível do microsistema, no sentido de se “melhorarem” conteúdos, métodos e técnicas de ensino;

Atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma “função eficaz para o desenvolvimento”;

Modernizar os meios de comunicação de massa, com vistas à melhoria da “informação nos domínios de educação extraescolar”;

Reforçar o ensino superior “com vistas ao desenvolvimento nacional” (ROMANELLI, 1991, p. 210).

As influências da visão tecnicista deixaram marcas na educação brasileira em seus aspectos ideológicos, nas quais, em termos de senso comum, muitos fundamentam a problemática do ensino nos métodos e na falta de tecnologias apropriadas nas escolas. Os pressupostos teóricos tentavam fazer crer que interações, para a aprendizagem, eram desnecessárias ou pouco relevantes. O instrumento era, segundo essa concepção, o foco do ensino, não o indivíduo e as relações que estabelece com seus pares para aprendizagem. Seus teóricos afirmavam que “existem muitos tipos de sistemas de aprendizagem em que a informação é transmitida por algum outro meio que não o professor, tal como um livro, um filme, um conjunto de slides fotográficos ou um texto programado” (DAVIS, LAWRENCE e YELON, 1979, p. 303).

Sem dúvida, houve elementos que foram incorporados por essa tendência que marcou os anos de 1970, no cenário das instituições gestoras da política educacional brasileira. Entre eles:

A ideia de metodologia como lógica formal, desprovida de conteúdo, abstrata, estática e instrumental;

A ideia totalizante de planificação nos moldes sistêmicos que manifesta um certo culto à eficiência pela via da racionalidade dos recursos financeiros, materiais e humanos, que aparece estar bastante presente no discurso oficial;

A ideia da escola, como um sistema aberto, parte do sistema social, com o qual está em profunda – e harmônica – interação;

A concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, o que exige operacionalização de objetivos, desenvolvimento de processos científicos de aprendizagem através da utilização de métodos (instrução programada, instrução modular), técnicas e recursos audiovisuais adequados,

A avaliação do grau de atingimento desses objetivos e a recuperação dos objetivos não atingidos;

A utilização dos multimeios para a educação de massa do que os programas de ensino da TV Globo são excelentes ilustração;

A programação de livros didáticos generalizada;

A tendência a reproduzir a realidade através de modelos (KUENZER, 1984, p. 47).

Muitas dessas práticas que estão cristalizadas nas escolas brasileiras têm a marca desse período. O modelo que tem o livro didático como fonte quase exclusiva de informação incorpora-se ao cenário educacional, nessa conjuntura. Sobre isso, Romanelli acrescenta que em “6 de janeiro de 1967, acordo MEC-SNEL¹¹-USAID de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais. Por esse acordo, seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas” (1991, p. 227).

O livro didático já fazia parte da política do MEC¹², o qual, desde os anos de 1930, era influenciado pelo Modelo Desenvolvimentista¹³ que se tentava implantar no Brasil, proliferando-se, através dos incentivos, aos diversos níveis de ensino. Atualmente, este recurso encontra-se em uso desde a educação infantil, onde mesmo as crianças que ainda não leem têm o dever de casa referendado nesse instrumento, estendendo-se até o ensino médio.

O uso da cartilha se generalizou e um nome recorrente, na década de 1970, era o conjunto da obra “Caminho Suave”, um instrumento usado desde o processo inicial da escolarização com a cartilha até a 4ª série do ensino primário¹⁴. Continha as seguintes orientações:

Cartilha Caminho Suave - baseada no processo essencialmente visual de “alfabetização pela imagem. Com ilustrações a 4 cores. Atividades programadas acompanhando cada lição [...] Livro 2 Caminho Suave - Apresenta textos curtos com vocabulário controlado exercícios controlados e treinos ortográficos que acompanham cada lição; Livro 3 - fornece material

¹¹ Sindicato Nacional dos Editores de Livros.

¹² O Ministério da Educação (MEC) é um órgão do Governo Federal (Brasil) fundado no Decreto n. 19.402, em 14 de novembro de 1930, com o nome de “Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública”, pelo então Presidente do Brasil Getúlio Vargas, e era encarregado pelo estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Cf. BRASIL (2000).

¹³ Dá-se o nome de Desenvolvimentismo a qualquer tipo de política econômica baseada na meta de crescimento da produção industrial e da infraestrutura, com participação ativa do estado, como base da economia e o conseqüente aumento do consumo.

¹⁴ Correspondente ao 5º ano do Ensino Fundamental

variado de leitura, exercícios estruturais, treino ortográfico, atividade para fixação e autoavaliação (LIMA, 1980, p. 04).

A escola, a partir das contradições que lhes são próprias, questiona, de tempos em tempos, alguns dos instrumentos que utilizou durante sua existência. Nesse sentido, podemos mencionar que aboliu os castigos físicos, ampliou a participação democrática nos fóruns de decisão, elevou a exigência em relação à formação inicial e continuada dos seus professores, além de reivindicar, cotidianamente, melhores condições de trabalho, com instalações mais adequadas, prédios mais equipados e, no bojo de tudo isso, salários dignos para os seus profissionais. Ainda, insere-se ao século XXI, onde um conjunto de dispositivos interativos, como a internet e os aparelhos para acessá-la, foram incorporando-se ao cotidiano da vida social.

Apesar desse contexto, observa-se que a ênfase para a legitimação da prática do dever de casa continua, praticamente, inalterada, no que tange aos seus aspectos mais gerais. Avaliamos que isso ocorre devido ao seu uso se inscrever numa lógica hegemônica que referenda, de forma geral, o papel disciplinador da instituição escolar.

Diante de todo esse contexto, destaca-se que a escola, como instituição, ainda desconsidera, de forma geral, a aprendizagem como um fenômeno singular e referenda um perfil educacional homogeneizante, no qual todos têm que realizar uma atividade padrão, independente do grau de conhecimento em relação ao proposto. Essa afirmação procura categorizar o exercício imposto do dever de casa dentro de uma prática disciplinar, em que a escola institui relações hierarquizadas, que expressam que os saberes ali ensinados estão em consonância com o exercício disciplinar, e que isso se faz necessário.

Neste sentido, o dever de casa, posto no dia a dia da escola como parte de sua própria essência, carrega na sua constituição a marca da manutenção das desigualdades sociais e não tem a eficácia comprovada, no que se refere à possível contribuição na construção de uma aprendizagem permanente, duradoura e repleta de sentidos e significados para a maioria dos estudantes.

1.2.2 O dever de casa e o contexto da educação escolar contemporânea

A escola, na contemporaneidade, é chamada a responder a uma série de demandas do processo de desenvolvimento da sociedade capitalista, impondo-lhe a necessidade da formação adequada da força de trabalho, visando à qualificação eficiente do trabalhador. A demanda imposta pelo capital e suas exigências para atender ao mercado de trabalho

tornaram-se cada vez mais pragmáticas, sendo necessário oferecer o básico da formação: ler, escrever e realizar, minimamente, as operações matemáticas, além de determinados conteúdos mínimos, os quais são direcionados e resguardados à parcela social dos desfavorecidos economicamente.

Os conteúdos humanísticos e filosóficos são reduzidos, dando a cada indivíduo pouca oportunidade de pensar na sua constituição como ser histórico, “sendo o saber um meio de produção sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital” (SAVIANI, 2013, p. 83).

Os instrumentos que a escola criou para legitimar a sua forma de ensinar, que se reflete na prática do dever de casa, não articula, a contento, nem os conteúdos indispensáveis para a formação humana e nem para o mercado de trabalho; mantendo, assim, a continuidade do estabelecido há séculos, uma educação mais intelectual para as classes abastadas socialmente e outra, voltada para o trabalho manual, para a camada pobre da sociedade. Trabalho e formação intelectual estão desvinculados, fundamentando, ainda, a dualidade mente/corpo.

Retira-se do indivíduo a possibilidade de organizar, mediada com os seus pares, uma perspectiva particular em relação à formação que se pretende produzir; “daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua destemporalização. Na sua acomodação. No seu ajustamento” (FREIRE, 2011, p. 59).

A forma de ensino segue a mesma lógica da homogeneização da massificação, a partir da definição dos conteúdos iguais para todos os estudantes, pelos quais todos recebem as mesmas orientações didáticas, são avaliados e sofrem as mesmas sanções, no momento dos exames, pelo conteúdo que não fixaram em suas mentes.

O discurso ideológico que se observa por trás de muitas práticas de ensino e do dever de casa é o da necessidade de impor um ritmo de estudo, uma disciplina, para que se estabeleça um comportamento disciplinar, no qual a perspectiva de aprendizagem seja a mesma, para todos. Apontamos que essa prática se volta mais para a tentativa da escola em habituar os indivíduos à docilidade, do que, propriamente, para a construção de uma aprendizagem que contribua para a construção da autonomia e da emancipação.

A escola abandonou os castigos físicos, mas ainda persegue, na contemporaneidade, a obtenção de um comportamento obediente através da imposição disciplinar. Esse caráter sociológico de pensar o controle social exercido pela escola foi evidenciado nos escritos de Foucault, ao afirmar que “esse método que permite o controle minucioso das operações do

corpo, que realizam sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de as ‘disciplinas’ (2007, p. 118).

As demandas sociais da humanidade e as necessidades da organização educacional geraram uma instituição, chamada escola, onde todos, na contemporaneidade, têm a garantia de acesso. O que foi encampado como uma bandeira de luta e conquistado pelo capitalismo deve converter-se em organização para o pertencimento, um lugar de trocas mediadas que ajude na construção de aprendizagem.

[...] O indivíduo humano que nasce em determinada época só se torna contemporâneo a ela pela mediação da educação. Sem isso ele pode ser coetâneo, mas não chega a ser contemporâneo. Isto é, ele vive física e biologicamente na mesma época mas não é contemporâneo à sua época, pois não incorporou o *modus vivendi* próprio dessa época e, portanto não está integrado culturalmente a ela (SAVIANI, 2013, p. 80).

No cenário escolar há contradições que precisam ser superadas, pois há, em muitos estudantes, o descontentamento com o que encontram na prática pedagógica instituída, e, como os seres não são mais facilmente docilizados, o poder de punição vigente não amedronta a todos, como o fez no passado, criando, por vezes, situações de conflitos significativos na escola. Os membros da comunidade escolar precisam entender e dialogar com essas contradições.

No modelo escolar instituído há como uma espécie de concordância em que, para aprender, faz-se necessária certa dose de sofrimento, o qual é adquirido, necessariamente, através da disciplina. O espaço no qual os indivíduos em interação poderiam estar sendo chamados ao estudo como sujeitos desse ato, estão, antes, decorando fórmulas matemáticas, regras de acentuação, nomes dos afluentes da margem esquerda do rio Amazonas e, em casa, reforçando tudo o que já foi visto na escola. Os exemplos são, grosso modo, uma vez que os vários conteúdos citados são considerados relevantes, e que conhecê-los ajudaria na apropriação de conteúdos de entendimento da organização da cultura. Mas consideramos que outra postura em relação ao ato de estudar deva ser encorajada, como discute Freire:

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele (1977, p. 10).

A partir do exposto, a escola pode ser pensada sobre outros paradigmas, segundo os quais os educandos sejam chamados a discutir com os diversos conteúdos, tentando promover a construção do processo autônomo e contra hegemônico de aprendizagem.

As ações realizadas na escola apresentam-se incompatíveis com os indivíduos e a subjetividade construída, a partir de um processo histórico que desembocou na modernidade, no qual o surgimento do sujeito sociológico “refletia a crescente complexidade do mundo moderno” (HALL, 1997, p. 11). Avançamos na compreensão do indivíduo, de suas funções psíquicas, extrapolando a visão puramente biológica, situando sua ação sobre a natureza como fonte de construção da cultura e estabelecendo a sua formação enquanto ser histórico-social, a partir das interações mantidas com seus pares. Neste sentido:

A educação é necessária e determinante entre os homens, pois o ser humano quase não tem programa genético que guie o seu comportamento. Os próprios biólogos dizem que o único programa (genético) do homem é o que o leva a imitar e aprender (CUCHE, 2002, p. 91).

A partir de compreensão das bases sobre as quais está assentada a escola, as nossas convicções corroboram com as apontadas por Carvalho, Nascimento e Paiva, quando afirmam que “o dever de casa converte diferenças familiares de capital econômico, cultural e social em vantagens ou desvantagens escolares, isto é, em resultados educacionais desiguais com graves implicações para um projeto de equidade educacional” (2006, p. 343). Então, com o objetivo de discutir outras possibilidades educativas que colaborem com a superação do modelo que enfatiza, prioritariamente, concepções adaptativas e instrumentais de ensino, nos posicionamos em dialogar com teóricos que pensem a aprendizagem na perspectiva emancipatória.

Todas as escolas deveriam ser espaços produtores de culturas singulares, mas também espaços de múltiplas interações, comunicação, cooperação, partilha...Sabemos que não é bem assim. As escolas são, quase sempre, espaços de solidão. O trabalho dos professores é da mesma natureza da solidão dos alunos – professores e alunos estão sozinhos na escola (PACHECO, 2003, p. 14).

Mesmo que o nosso trabalho não venha acompanhado de uma discussão sobre o dever de casa no cenário internacional, alguns países, na atualidade, discutem o que está posto em relação ao tema e decretaram o término do seu uso como recurso didático instituído; como, por exemplo, a França, que, através de seu atual presidente, François Hollande, acenou com a possibilidade de colocar um fim nessa prática nas escolas de seu país. Ao mencionar o fato

evidenciamos que o dever de casa tem se tornado uma prática escolar mais visível e que vem demandando discussões nos escalões do Estado.

As medidas poderiam melhorar o nível do ensino nas escolas públicas da França, seguindo o exemplo de vários países que já aboliram o dever de casa há muito tempo. Na Finlândia, por exemplo, onde as escolas públicas são as melhores do mundo, ninguém faz dever nas horas vagas (GRINBERG, 2012, p. 01).

Acredita-se que foi identificado um conjunto de códigos ideológicos de dominação e discriminação que estão por trás do dever de casa, e que passam despercebidos para muitos, porém, infelizmente, para além do exposto, essa prática ainda vem privando, cada vez mais, as crianças de gozarem a sua infância.

Para muitos alunos, a obrigação da TC tem sido um fardo pesado. A obrigação diária de fazer TC tem dificultado e em certos casos até impedido a criança de brincar. Além de deseducativo, isso tem sido prejudicial à criança. Brincar, além de ser necessariamente básica, é condição necessária para que a criança se desenvolva sadiamente (NOGUEIRA, 2002, p. 72).

As críticas ao modelo educacional instituído são feitas por considerar que ele contribui para manter inalteradas as relações de poder, onde o que está estabelecido apresenta uma verticalidade que dificultam as interações, que podem ajudar a construir, através da mediação, a aprendizagem. Questiona-se a recorrência do uso do dever de casa por considerar, também, que ele referenda um modelo de escola que tenta impor o controle disciplinar no processo da aquisição dos conteúdos, o que pouco contribui na produção de aprendizagem emancipadora dos envolvidos com a educação. “[...] Sua disciplina é a disciplina para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade” (FREIRE, 1977, p. 10).

Impõe-se assim, um reexame da escola e do dever de casa, para que, superando o momento das críticas ao que foi instituído, possamos construir uma trama de possibilidades educativas que caminhe no sentido da construção de uma educação que ajude na construção da emancipação dos indivíduos.

1.2.3 As Teorias Pedagógicas Críticas no cenário educacional

A partir da compreensão da história da escola e dos seus instrumentos de ensino, como o dever de casa, usados cotidianamente nesses espaços, abre-se a possibilidade de se entender

os mecanismos que ajudaram a instituir o sistema educacional que encontramos na contemporaneidade, reconhecendo que o modelo pedagógico vigente é consequência do perfil eclético que têm referência, majoritariamente, nos paradigmas das Tendências Tradicional, Renovada e Tecnicista de educação.

Contrapondo os paradigmas dessas vertentes, emergem as teorias críticas (teorias da reprodução e teorias marxistas), que reverberavam no cenário educacional, a partir da década de 1960 e voltavam os seus questionamentos para o modelo organizacional escolar que, de acordo com a primeira, reproduziam as relações sociais de trabalho da sociedade capitalista.

Althusser sustentou que a função própria da escola capitalista consistiria na reprodução da sociedade e que toda a ação pedagógica seria uma imposição arbitrária da cultura das classes dominantes; Bourdieu e Passeron sustentaram que a escola constituía-se no instrumento mais acabado do capitalismo para reproduzir as relações de produção e a ideologia do sistema; Baudelot e Establet analisaram a escola capitalista na França, demonstraram a existência de duas grandes redes escolares, que correspondiam às suas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado (GADOTTI, 2008, p. 188).

No cerne da fundamentação do movimento das teorias críticas está a crítica à sociedade capitalista “que se caracteriza pela divisão central entre duas classes definidas por uma relação econômica: proprietários e não proprietários dos meios de produção” (SILVA, 1992, p 152), e de como a escola ajuda a manter inalterada as relações sociais de produção.

As relações sociais do local de trabalho capitalista exigem certas atitudes por parte do trabalhador: obediência a ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade, no caso do trabalhador subordinado; capacidade de comandar, de formular planos, de conduzir de forma autônoma, no caso de trabalhadores situados nos níveis mais altos da escala ocupacional (SILVA, 1999, p. 33).

O trabalho teórico de Freire (1977, 1993, 1996, 2011, 2013) se constrói dentro dos pressupostos das teorias críticas da educação (LIBÂNEO, 1990) e próximos das referências marxistas. Esse autor desenvolve o seu trabalho, a partir da década de 1960, influenciado pela luta de emancipação das minorias e dos povos que viviam sob a dominação de potências imperialistas ou ditaduras, como no caso do Brasil. Os estudos que tinham como foco as discussões sobre a estrutura econômica da sociedade e a desigualdade social instalada, apontavam a necessidade que existia no cenário político em manter a educação como havia sido concebida pelos princípios do pensamento e da estrutura tradicional capitalista, onde ao

indivíduo cabia a missão de adaptar-se ao que estava posto socialmente. “As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” (SILVA, 1999, p. 30).

As chamadas teorias críticas trouxeram suas contribuições à educação, inicialmente, por evidenciar o caráter classista da educação e colocar a escola como um espaço de reprodução da ideologia das classes dominantes, sendo esta, assim, um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 2007).

As abordagens das teorias pedagógicas críticas procuraram evidenciar a necessidade de que a voz da classe trabalhadora fosse também ouvida, pois, até então, ela existia para servir de mão de obra ao capital e sua ascensão social e econômica somente ocorria se houvesse mudança no seu perfil cultural, ao assumir a cultura dominante, burguesa, como parâmetro (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

A escola era questionada por incutir um padrão a todos os que atravessavam os seus muros e, nesse mesmo raciocínio, os que evadiam ou eram expulsos, o faziam por não querer “ascender” social e culturalmente. A culpa pelo fracasso das classes dominadas na escola e na vida econômica-social estava nela mesma e na sua incapacidade de se ajustar.

A partir do que foi levantado, inicialmente, pelas teorias críticas, foram realizadas as considerações ao determinismo reprodutivista na educação e desenharam-se outras perspectivas à educação, abrindo a possibilidade de assumir o seu papel de instrumento capaz de ajudar no processo de transformação. “Naturalmente, a viabilização do país não está apenas na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela” (FREIRE, 1993, p. 59).

A partir das teorias pedagógicas críticas, foi possível redesenhar outro mapa da educação, o qual conceitos como ideologia, dominação, luta de classe, hegemonia e emancipação passam a fazer parte das discussões epistemológicas. Apesar desses estudos que postulam que a escola podia romper com o caráter somente reprodutivista das relações sociais de produção, enfatizando o referencial construído pela História, pela Sociologia e pela Filosofia, a escola não conseguiu, como sistema, se organizar para romper com o perfil majoritário da educação tradicional que, feita na escola, ultrapassa os seus limites e ocupa o espaço do lar, legitimando o perfil de aprendizagem esperado na sociedade capitalista. Isso reforça os pressupostos segundo os quais:

[...] quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores deles, como sujeitos (FREIRE, 2013, p. 83).

A instituição do dever de casa dentro do modelo de educação vigente, ainda sob a influência hegemônica dos postulados da escola tradicional, impõe que o educando mantenha no espaço privado o mesmo perfil de aquisição de conhecimentos, ou seja, o modelo massificador, em que a padronização é uma de suas marcas e a aprendizagem é concebida como uma construção externa que pode ser impressa no sujeito de forma isolada em relação a sua historicidade. Assim, o cumprimento desses deveres escolares, em grande parte, é realizado pelos estudantes devido às imposições da escola e dos pais e não por suscitar nestes a compreensão de que a aprendizagem não se interrompe quando se muda de ambiente, mas, antes, que ela acontece no momento que o indivíduo se apropria e dialoga com os conteúdos culturais.

Nas práticas reforçadas cotidianamente, observamos que o dever de casa revela o perfil de educação cuja tônica assenta-se em fixar as narrações realizadas pelos professores, marca da educação tradicional. É a relação onde educandos e educadores são colocados numa posição hierárquica desprovida de diálogos. Freire denunciava que “a tônica da educação é preponderantemente esta: narrar, sempre narrar” (2013, p. 79).

Esta é a característica, apontada pelo autor, da “Educação Bancária” (FREIRE, 2013), que considerava que a escola trata o educando como um recipiente vazio, que precisa ser preenchido, arquivado por alguém; no caso, o professor. A produção das possibilidades de aprendizagem, nesse contexto, é comprometida, pois ela não consegue suscitar o empoderamento necessário para promover a consciência crítica nos indivíduos, nos seus pares e no contexto social com o qual deve dialogar. O dever de casa, nessa perspectiva de escola, corrobora para impor a passividade nos educandos, fazendo que estes exercitem a capacidade de adaptação, indispensável para manter, inalteradas, as estruturas sociais vigentes.

O modelo escolar instituído gerou contradições que se tornaram, para muitos, dificultadoras à produção da aprendizagem, dentro de uma perspectiva na qual os indivíduos, munidos de escolha autônoma, avancem na apropriação do conteúdo cultural, construído historicamente, e necessário para compreender o contexto no qual vivem. Impõe-se que a escola supere o seu perfil de reprodutora de informações e torne-se espaço de produção e apropriação de conhecimento.

Há referências na literatura e nos discursos de alguns educadores sobre a necessidade de dialogar com o modelo de educação que está posto, compreendendo as suas contradições, para que consigamos outras possibilidades de construção de aprendizagens. Há comunidades educacionais que vêm mostrando em suas práticas que é possível a existência de proposições

que coloquem a escola como espaço de aprendizagem, articulada com interesses do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade e onde coloca esses indivíduos em posição protagonista no movimento do aprender, no qual os professores são colaboradores intencionais. Visualiza-se, assim, a possibilidade de um percurso singular de aprendizagem, no qual os métodos e os diversos conteúdos de ensino estejam a serviço da aprendizagem de saberes diversos, transpondo a dicotomia imposta há tempos entre as tendências Tradicional, Renovada e Tecnicista, indicando que,

[...] serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente (SAVIANI, 1989, p. 79).

No cenário educacional contemporâneo, há debates em torno da possibilidade da transformação dos significados educacionais que reflitam a ação humana, em que temas como igualdade, cidadania, direitos sociais e ética estejam como vieses necessários. Extrapola-se, assim, o perfil escolar hierarquizado, a fazer com que as interações se viabilizem e contribuam para que os professores superem os fundamentos da formação fragmentada que receberam, que os limitam, muitas vezes, à função de reprodutores de conceitos que tentam fixar, de forma descontextualizada, na mente dos alunos e exigindo destes a passividade e a obediência.

Há a compreensão de que a construção da autonomia não ocorre sem o conhecimento, sem a apropriação dos conteúdos humanos, construídos ao longo da história. Neste sentido, há escolas, como a escola que dialogamos em nossa pesquisa, que vêm tentando, a partir dos questionamentos impostos pela realidade, dar respostas às demandas educacionais existentes, dentro da perspectiva emancipatória. Espaços que, de forma democrática, vêm transformando as relações entre professor-aluno em relações mais simétricas e os conteúdos culturais tornando-se cenários capazes de promover a transitividade ingênua à crítica da prática pedagógica (FREIRE, 2011).

A perspectiva de pensar o trabalho escolar a partir dos pressupostos teóricos de Paulo Freire aponta a necessidade de não perder de vista o caráter da sociedade de classe que vivemos e compreender toda a demanda de contradição que isso representa, mas dialogar com as possibilidades emancipadoras que pode envolver o cotidiano das instituições de ensino.

A perspectiva de construir possibilidades de superação do modelo escolar vigente, no qual seus partícipes estejam comprometidos ideológico, físico, psíquico e emocionalmente com o projeto é que se enveredou pelo caminho de discutir práticas pedagógicas inovadoras.

CAPÍTULO 2 - O DEVER DE CASA E OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS DIALÓGICOS

Ao suscitar o debate sobre o dever de casa, nos aproximamos de discussões amplas sobre a educação e a escola, reconhecendo que as críticas levantadas ao dever de casa são extensivas a vários outros instrumentos didáticos, presentes nesse contexto. Este trabalho, ao debater o dever de casa dentro do modelo escolar instituído, o faz na perspectiva do diálogo, para que, a partir do que foi discutido, possa propor uma construção de outras tramas de possibilidades educacionais.

2.1 Os processos inovadores na escola: a prática escolar que se propõe emancipadora

A discussão sobre a inovação foi chamada ao diálogo, por considerar que a escola, como instituição, necessita repensar algumas de suas práticas, a partir da compreensão do contexto em que vive, convidando à discussão seus professores, alunos, direção e pais, para temas que emergem no processo contraditório da construção autônoma dos saberes pedagógicos.

Para que essa construção se efetive, há a demanda pela superação de muitas práticas instituídas que se sustentam, por vezes, pelo viés do autoritarismo, velado ou não. A perspectiva inicial de provocar discussões sobre o modo de ser e de fazer determinadas práticas institucionalizadas na escola, já representaria a tentativa de inovação, no cenário das relações na escola; mas, na intenção de ampliar essas discussões, interessa-nos expressar a perspectiva apontada por Saviani, que enfatiza que “dizer-se que algo é inovador porque se opõe ao tradicional significa aqui não apenas substituir métodos convencionais por outros. Trata-se de reformular a própria finalidade da educação, isto é, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade” (1980, p. 21).

A inovação traz, na sua etimologia, a perspectiva de mudança, que pressupõe que algo novo pode ser construído e que tenha valor reconhecido pelos componentes de um determinado cenário social. Sobre os aspectos que a caracteriza, Campolina descreve:

Em termos etimológicos a palavra inovação vem do latim *innovatio*, cujo étimo corresponde a *novus* que particulariza os significados das palavras novo, novidade, renovar e inovar. Em latim, *novare* traduz o verbo cujo significado equivale à ação de inovar. O uso do vocábulo *in* associado ao conceito do novo no termo *in-novar*, articula a ideia da emergência da novidade em relação ao interior do contexto. Nessa expressão, o significado de interior é entendido de duas formas, tanto como a novidade que se

implementa em um contexto, quanto a novidade que surge originalmente dentro de um contexto (2012, p. 18).

A partir dessa breve consideração sobre a inovação, há a necessidade de uma determinada posição para identificar que inovação nos interessa e sob que paradigma a mudança deve ser concebida, para que esteja a serviço dos sujeitos que dela precisam, como instrumento de garantia de uma sociedade mais igualitária e democrática.

Identificam-se, na história, momentos de mudanças caracterizados por inovações no setor educacional, fundamentadas em paradigmas teóricos que, segundo Saviani, seguem quatro grandes linhas de abrangência: a concepção humanista tradicional e moderna; a concepção analítica e a concepção dialética (1980).

A educação foi influenciada por essas concepções, provocando mudanças ao longo de sua história, expressas no campo teórico e/ou empírico, como, exemplo, a ruptura do paradigma epistemológico da Escola Tradicional realizada pela Escola Nova, para exemplificar o contexto em que entram em cena novos postulados que funcionaram como provocadores de mudanças organizacionais. “Em relação à própria emergência de inovações educativas é possível reconhecer que esteve vinculada às demandas históricas por movimentos de inovação, o que segundo a literatura científica repercutiu alterando as próprias noções teóricas” (CAMPOLINA, 2012 p. 26).

A partir das pesquisas desenvolvidas por Abramovay (2003), Campolina (2012) e Souza Filho (2014), tendo como cenário os espaços educacionais que romperam com o perfil hegemônico de escola, encontramos exemplos de espaços de aprendizagens que avançaram na definição de outro projeto pedagógico que se revelaram inovadores, por instalar, entre seus partícipes, o caminho do diálogo entre todos os seus membros, como princípio da construção dos seus projetos pedagógicos. Essas escolas, entre outras reformas discutidas e implantadas pela comunidade, romperam com o uso mecânico dos métodos de ensino, o repasse de forma fragmentada e dispersa dos conteúdos e as relações autoritárias e verticalizadas, que ainda são vigentes, na maioria das escolas. A partir dos exemplos expostos pelas autoras e autor, avaliamos que é possível superar os paradigmas que ainda alicerçam a prática, em muitas escolas. Isso porque elas e ele trazem outra dimensão ao trabalho pedagógico, em que o perfil para a construção do conhecimento é reconfigurado e as relações verticalizadas são superadas, criando, assim, outra configuração de pertencimento dos partícipes do processo.

Partimos da necessidade de pensar a escola como espaço de possibilidades educativas, que rompam com aspectos que, ainda na contemporaneidade, impregnam a ação pedagógica,

reforçando o ideal de aluno de posição passiva, memorizador e repetidor dos conteúdos acadêmicos, que o distancia de projetos autônomos para outra perspectiva que o coloque como protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

Move-nos a crença que quem mais exige e necessita que a escola mude são os seus alunos. Observa-se que muitos deles ainda não desistiram da escola, da possibilidade de tê-la como aliada no seu processo de aprendizagem e, para outros tantos, é através do diálogo que estabelecem com seus pares dentro dela, que se faz possível a construção do protagonismo de romper com a lógica alienante vigente na sociedade. Expressam isso, diariamente, ao irem à escola, mesmo que, por vezes, não sejam ouvidos ou reconhecidos, em sua singularidade.

Neste sentido, acreditamos e nos empenhamos cotidianamente, assim como Freire, em uma educação que leve o homem a uma nova postura diante do contexto no qual está imerso (2011). As proposições desse educador visam colocar os sujeitos do processo educacional em posição de protagonistas.

2.1.1 O protagonismo nos processos pedagógicos

Há educadores que indicam que a escola, do jeito que está, não alcançará a missão de fazer com que todos se insiram, fraternalmente, no mundo, de forma corajosa, e sejam capazes de produzir e sistematizar aprendizagens, contrapondo formas hegemônicas. Assim, há os que propõem mudanças e as provocam, quando usam a sua criatividade e de seus alunos para superarem, juntos, os efeitos nocivos do falso ensinar (FREIRE, 1996).

Os pressupostos suscitados por Freire, ao qual fazemos referência, visa dar suporte para a discussão dos processos pedagógicos que se apresentam no cenário educacional. Buscam possíveis propostas de superação. Há a emergência de que os partícipes da escola se posicionem diante de sua realidade, criando possibilidades de apartarem as práticas cristalizadas e os discursos que difundem a impossibilidade de mudanças.

As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultante da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começaram a perder a significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. Nestas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples joguete (FREIRE, 2011, p. 64).

A perspectiva da construção da escola como espaço democrático, de diálogo e de pertencimento foi alimentado por Freire. Ele suscitou, em muitos, a perspectiva da possibilidade de uma educação emancipadora, na qual as atividades escolares, pensadas em outra lógica, ajudem na produção de aprendizagem criativa (MITJÁNS MARTINÉZ, 2002), rompendo com a fragmentação do ensino e superando o modelo escolar que não traz para o cerne de sua ação a perspectiva de possibilitar a produção de projetos autônomos de construção de conhecimento.

Diante de algumas discussões que mostram a perspectiva de construção de outros espaços físicos e conceituais de educação, nos interessa saber se o dever de casa assume outra configuração no qual desapareça o caráter fragmentário do ensino e a produção do conhecimento se construa sobre novas bases. Nesta perspectiva, também nos interessa entender se as atividades pedagógicas se prolongam para além do espaço físico da escola e o que caracteriza esse prolongamento para os partícipes do processo.

2.1.2 O protagonismo dos professores

Nas referências dadas, ainda por Freire, destacam-se suas proposições sobre o perfil dos sujeitos envolvidos no processo e a necessidade de que eles assumam o papel que lhes cabem, ou seja, o papel de protagonistas do processo de ensinar e aprender. Assim, emerge o protagonismo dos professores, quando eles assumem a responsabilidade de propor e sustentar mudanças no contexto em que estão inseridos. Enfatizamos os aspectos discutidos pelo autor, quando caracterizou a ação docente a partir do reconhecimento da exigência da produção intelectual e prática do professor fundamentada na filosofia da *práxis*.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alternando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos da relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, à medida que cria, recria e decide, vão-se as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1996, p. 60).

As discussões suscitadas nos remetem à compreensão de que o processo pedagógico, no qual o professor é um dos protagonistas, também se estabelece, tendo por princípio o

diálogo. “Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2013, p. 89).

Os aspectos que revelam o protagonismo do professor apontam para o entendimento de que passa pelas suas mãos a implementação de um conjunto de ações político-pedagógicas no contexto da escola e/ou da sala de aula, que possibilita condições para a criação, a investigação e a expressão dos aspectos singulares da aprendizagem dos estudantes.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção (FREIRE, 1996, p. 24-25).

Os sujeitos se constroem historicamente, o que significa que suas expressões, enquanto membros de um processo, resultam das relações que estabeleceram ao longo do percurso social, político, cultural e econômico no qual fazem parte, levando-nos à necessidade de compreender o protagonismo dos espaços sociais como, também, promotores de mudança, no percurso da aprendizagem individual.

2.1.3 O protagonismo do espaço escolar

A dialogicidade, como princípio da ação escolar, nos remete à compreensão do caráter dialético da ação entre os sujeitos do processo e o ambiente no qual convivem, ou seja:

O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea (SMOLKA; GOES, 1993, p. 10).

O espaço escolar que se pretende protagonista de uma prática pedagógica inovadora precisa ter isso definido como um dos pilares do seu projeto político pedagógico. Porém, mais do que uma definição “proforma”, precisa se fazer com essa característica. A escola, para além dos aspectos burocráticos que, por vezes, marcam a sua ação, apresenta, também, como uma de suas feições, a luta contra o conformismo, expressada por muitos dos seus partícipes.

Ocorre então que a escola não é somente espaços de conformação é reprodução de determinismo. Exprime a geração de espaços de resistência, de criação, de produção de alternativas aos padrões deterministas, em que é possível identificar que se instauram relações ambíguas e contraditórias entre a formalidade do ensino, os dispositivos culturais homogenizadores e normatizadores, e os processos de subjetivação, ressaltando aspectos como a singularidade, as configurações de formas, bem como o caráter ativo e criativo dos sujeitos que compõem o sistema escolar (CAMPOLINA, 2012, p. 86).

Capaz de assumir-se de forma singular, a escola apresenta potencial para ir além do que está instituído pelo sistema. É relevante pensar a escola em outra perspectiva, que proponha um pertencimento corajoso dos sujeitos e de superação do modelo escolar institucionalizado, modelo esse onde as apostas inovadoras, se não são tolhidas, também não são potencializadas. Apontamos, então, que o Projeto Político Pedagógico (PPP) promova o fortalecimento das instâncias democráticas criadas e pensadas, a partir das suas demandas, tornando a escola autônoma e reforçando o que é próprio da essência da educação.

A consolidação da escola como espaços de discussão, quando são organizados sob a ótica do processo contraditório da construção da democrática, potencializa as mudanças que consideramos necessárias. Nessa perspectiva, Gadotti e Romão (1997) apontam para o conjunto de medidas políticas que a escola cria, ao discutir a democratização das tomadas de decisões, tornando público o seu “plano de estratégia de participação”, que pressupõe: a autonomia dos movimentos sociais, a abertura dos canais de participação pela administração e a transparência administrativa.

Em um contexto de diálogo, a equipe gestora, que é constituída a partir do paradigma da gestão democrática, organiza, acolhe e facilita os projetos propostos pelo professor ou pelo grupo, organizando a promoção dos aspectos que merecem relevância na prática gestora, que é a inclusão de questões pedagógicas que ajude na construção da autonomia e da emancipação dos partícipes da educação.

O dever de casa não deve ser cobrado pela equipe gestora para reforçar os conteúdos já vistos pelos estudantes, ou para indicar que o melhor professor é quem mais o prescreve, mas possibilitar discussões sobre os aspectos históricos, psicológicos e emocionais, que devem ser entendidos pelos membros da escola, para a promoção da aprendizagem.

2.1.4 O protagonismo dos estudantes e o prolongamento do processo de ensino e aprendizagem¹⁵

As pesquisas realizadas sobre o tema enfatizam os princípios que fundamentam, ainda na contemporaneidade, de forma geral, a sua adoção na maioria das escolas, ou seja, o prolongamento de um perfil de ensino, baseado na repetição e da memorização mecânica dos conteúdos acadêmicos.

Os estudos sobre a temática nos aproximaram da discussão suscitada sobre a mudança que é possível, visando uma educação que emancipa. Os momentos de aprendizagens¹⁶, assumidos nesta perspectiva, devem expressar mudanças significativas quanto à forma e ao conteúdo no processo pedagógico, evidenciando determinado perfil escolar que supere posições que desacredita no educando e na sua capacidade de ajudar a mudar a realidade. Essa proposição converge com que Freire afirmou ser a necessidade da “superção de posições de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar de discutir. Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença do homem” (2011, p. 104).

Os estudantes, ao construírem o seu protagonismo, devem se apropriar e dos conhecimentos, através das unidades das expressões culturais que lhes constituíram e os conteúdos culturais que foram sistematizados, ao longo da história, pela humanidade. Caso isso não ocorra, com maior dificuldade ultrapassarão o perfil de receptores e memorizadores de conteúdos apartados de sua historicidade e pouco contribuirão para as proposições críticas ao mundo.

[...] Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 29).

Consideramos que o processo de ensino-aprendizagem se revela na ação intencional dos protagonistas e se expressa no movimento recursivo entre teoria e prática. Assim, os conteúdos culturais são apropriados com autonomia, quebrando o empoderamento desses por

¹⁵ O uso da expressão prolongamento do processo de ensino dialoga com a perspectiva que temos de que não há interrupção da aprendizagem, prolongando-se para além dos muros da escola, quando o estudante tem e está comprometido com o seu projeto de aprendizagem.

¹⁶ O termo momento de aprendizagem faz referência ao momento da organização escolar em que ocorre a interação dos seus protagonistas visando à construção da aprendizagem (superando a definição desse processo como aula a ser dada).

parte somente de uma parcela social; as relações se horizontalizam na democracia e na liberdade, propiciando a escuta demandada pelas singularidades; a inclusão se efetiva com gente, especial, particular e inconclusa. Descortina-se aquela paisagem não dada por um retrato¹⁷, mas aquela ajudada e construída por todos e pelas relações que estabelecemos para que seja tal como é.

As discussões sobre as possibilidades que a educação descortina são fundamentais para quem nela atua. Ao abirmos e propormos refletir sobre o que da escola, numa perspectiva inovadora, se prolonga para além dos seus muros, não o fazemos em busca de respostas pontuais e objetivas, pois entendemos que as respostas existem em relação às demandas onde são produzidas. Interessa-nos discutir sobre quais pressupostos teóricos se assentam, com quais teve que romper para fazer o que vem fazendo e qual o perfil de educandos-educadores a constitui e o que esperam de suas ações.

Nossa abordagem caminha na perspectiva de compreender o conjunto “o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras” (MORIN, 2000, p. 37). A partir dessas inquietações fomos à pesquisa empírica a procura de superar o grau de inquietação inicial e a espera que outras fossem suscitadas.

¹⁷ Uso o termo retrato para referir-me a algo que foi posto lá por alguém, que não eu. Um simulacro da realidade.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA: A DESCRIÇÃO DO CAMINHO PERCORRIDO

Na discussão suscitada sobre o dever de casa procuramos evidenciar o cenário histórico no qual foram concebidos os fundamentos didáticos que ainda o sustentam. A partir dessas referências, propomos diálogos com paradigmas educacionais que superem os instituídos no sistema de ensino brasileiro.

Assim, abrimos as discussões sobre os referenciais metodológicos que orientaram o percurso da pesquisa de campo. Inicialmente, contextualizamos os pressupostos teóricos que alicerçaram a abordagem qualitativa no cenário educacional para explicitar o perfil metodológico usado e, a partir dessa compreensão, foram descritos os procedimentos empíricos realizados, os diversos instrumentos utilizados e como se posicionaram os participantes da pesquisa.

3.1 Os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa

A metodologia não é a sequência linear de passos que acontece em um momento posterior e isolado na pesquisa. Ela se faz necessária, desde as indagações iniciais sobre o tema no qual o pesquisador pretende se debruçar; exige dele um posicionamento epistemológico. Essa compreensão indica que, desde o momento inicial do projeto de pesquisa é necessário a definição metodológica na qual o pesquisador, com sua *expertise*, orientará o processo.

A possibilidade de haver vieses metodológicos propicia entender que, na pesquisa, não há modelos instrumentais definidos, *a priori*. Assim, a metodologia e seus instrumentos apresentam-se dentro de um processo recursivo, no qual a ordem dos procedimentos se alterna, dependendo do cenário em que o trabalho de pesquisa está sendo construído.

A pesquisa qualitativa proposta por nós representa um processo permanente, dentro do que se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa, o qual enriquece de forma constante a representação teórica sobre o modelo em desenvolvimento. Tal representação teórica guia os diferentes momentos da pesquisa e define a necessidade de introduzir novos instrumentos e momentos nesse processo, em dependência das ideias e novos fatos geradores de novas necessidades no desenvolvimento do modelo teórico (GONZALEZ REY, 2005, p. 81).

A abordagem da pesquisa qualitativa na educação, que sustenta teoricamente a presente pesquisa, foi produzida, a partir do século XVII, na tradição de investigação das

ciências sociais e propunha responder as demandas que a psicologia experimental não conseguia realizar, em virtude do perfil marcadamente racionalista de sua análise. Assim, “[...] as abordagens qualitativas procuravam dar voz a todos os participantes, mesmo os que não detinham poder ou privilégio, o que combinava muito bem com as ideias democráticas e com as causas sociais [...]” (GATTI e ANDRE, 2010, p. 30).

Essa abordagem sustenta que os fenômenos humanos e sociais devem ser referendados pela análise e interpretação no contexto singular onde são produzidos e onde os sujeitos se encontram. Rompe, então, com as concepções que fragmentavam e isolavam esses fenômenos, restringindo a pesquisa aos aspectos mensuráveis.

Ao pesquisador possibilitou a construção de trabalhos com base em posicionamento epistemológico investigativo, para a construção do conhecimento; resguarda, assim, a particularidade de um determinado cenário. A ele caberia fazer as leituras necessárias em que “busca a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta no lugar da constatação” superando a orientação que sugeria uma possível neutralidade desse indivíduo (GATTI e ANDRE, 2010).

A contribuição dessa abordagem na pesquisa em educação possibilitou o reconhecimento da intervenção dos sujeitos e de seus pares no cenário social, impondo-se, assim, a necessidade, ao estudante-pesquisador, de conhecer a abordagem qualitativa e seus métodos de intervenção, para que, a partir dos objetivos definidos para seu o trabalho, ele construísse os instrumentos necessários para realizá-lo.

Assim, as pesquisas chamadas qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais (GATTI e ANDRE, 2010, p. 30).

Compreender a complexidade de um determinado contexto, dialogar com ele e levantar novas proposições, é o que se espera de uma pesquisa com viés qualitativo, no qual se procurou evidenciar que, “pesquisar significa, assim, refletir acerca da realidade social tomando como referência o empírico e, por meio de sucessivos movimentos de abstração (elaboração teórica) chegar ao concreto” (SOUSA, 2014, p. 2).

Para Freire, a educação é um ato político. Consideramos que a escolha de determinado percurso de pesquisa também não deixa de ser, pois produz leituras múltiplas da uma dada realidade; assim, reforça-se a premissa de que a “fundamentação teórica da minha prática, por

exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se refazem” (FREIRE, 1977, p. 17).

Nesta perspectiva, há o comprometimento com a produção de conhecimento que possibilite entender o caráter contraditório posto no cenário social e educacional, fazendo provocações capazes de suscitar novas proposições para a discussão no contexto escolar. Para dialogar com os dados empíricos, há a necessidade de um posicionamento epistemológico capaz de produzir novos conhecimentos e, por meio dos estudos desenvolvidos, reconhecer os pressupostos teóricos que os sustentam nos quais as interpretações sejam lidas, tendo como referência esses pressupostos.

3.2 Reapresentação dos objetivos da pesquisa

A partir dos referenciais metodológicos, reafirmamos os objetivos basilares, quando do início desta pesquisa, para que consigamos dialogar com os fundamentos que sustentam o dever de casa. Como o cenário da pesquisa foi uma escola que rompeu com a prática de ensino instituída, voltou-se a investigação empírica ao contexto dessa escola e às concepções que permeiam suas relações educativas. Reforçamos nossos objetivos, quando do início da pesquisa.

3.2.1 Objetivo geral

Analisar as implicações socioeducacionais do dever de casa, na perspectiva da escola contemporânea.

3.2.2 Objetivos específicos

- Verificar se, em escolas com práticas pedagógicas inovadoras, há o uso do dever de casa;
- Caso ocorra, identificar como se dá o uso e o que isso representa ao processo pedagógico;
- Caso não ocorra, identificar o porquê do rompimento.

3.3 Estudo de caso: opção metodológica

Para a pesquisa empírica procuramos encontrar um cenário que respondesse a proposta inicial do diálogo acerca do dever de casa em espaços escolares que propunham práticas pedagógicas inovadoras. Neste sentido, o estudo de caso respondeu a necessidade demandada.

A proposição de ir para um espaço que contrapunha o modelo hegemônico de dever de casa convergiu com as discussões presentes na contemporaneidade educacional, nas quais crescem propostas de espaços escolares estabelecidas sob o paradigma da construção da emancipação de seus partícipes. Na tentativa de entender a complexidade que envolve esses espaços escolares, minoritários no sistema de ensino, o estudo de caso veio ao encontro dessa perspectiva, por permitir, “uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (Yin, 2005, p.20).

A perspectiva de realizar um estudo de caso respondeu ao critério da relevância em dialogar com as pessoas que construíram espaços educacionais que romperam o padrão de ensino hegemônico, no qual o dever de casa e outros instrumentos puderam assumir outra configuração. Considerávamos que o aspecto singular do contexto escolhido não limitava os desdobramentos da pesquisa, pois não queríamos reduzir o estudo ao recorte da própria pesquisa, mas possibilitar a construção de diálogos sobre formas de conceber a escola, compreendendo o porquê romperam com o modo de usar alguns instrumentos de ensino, entre eles, o dever de casa, e como se organizam, para que os alunos construam a aprendizagem de forma autônoma.

Ao tentar encontrar a escola para a pesquisa identificamos que não havia uma tradição desse modelo escolar no Distrito Federal - DF, principalmente, no Ensino Fundamental II: modalidade na qual se situa a faixa etária de maior interesse para atender aos objetivos.

A teia da pesquisa empírica foi construída em um espaço, onde o foco era o diálogo com uma escola com práticas pedagógicas inovadoras. Para responder a essa demanda, foram escolhidas uma escola pública e outra escola particular, na cidade de São Paulo, mas somente uma respondeu positivamente à solicitação realizada, no segundo semestre de 2014.

A seleção dessas duas escolas teve sua justificativa, por elas corresponderem ao perfil definido nos objetivos, ou seja, serem espaços reconhecidos por setores da sociedade por práticas pedagógicas inovadoras (CAMPOLINA, 2012; SOUZA FILHO, 2014). A pesquisa restringiu-se, somente, a uma unidade de ensino: a escola particular.

Ao propor a realização de um estudo de caso em uma escola particular e com número restrito de alunos, surgiu um questionamento: será que aquele universo apresentaria

contribuições evidentes à pesquisa e para debates mais amplos no cenário da educação? Considerando os objetivos da pesquisa, foi possível identificar que a escola selecionada responderia a contento as proposições levantadas, pois apresentava os parâmetros do fenômeno que se pretendia estudar. Em Campolina (2012, p. 106), identificamos que “[...] segundo os princípios metodológicos, o caso para estudo é selecionado considerando sua natureza e o contexto, perfazendo uma situação complexa, o que justifica sua relevância”.

As primeiras informações sobre a escola nos chegaram por intermédio da edição do livro-reportagem, intitulado “A volta ao mundo em 13 escolas”. Esse livro foi elaborado a partir da inquietação de um dos executores do projeto do livro, ao perguntar-se “[...] se existem outros modelos de escola além dos tradicionais”.

Nessa publicação, um grupo de amigos de áreas profissionais distintas, denominado Coletivo Educ-ação¹⁸, realizam uma pesquisa em que fazem um mapa no qual situam treze experiências educacionais inovadoras no mundo, explicitando que o objetivo era “contarem histórias de espaços de aprendizagem que valorizam seus contextos sociais para responderem aos seus desafios. De escolas que são organismos vivos em constante mutação, que se alimentam do entorno, que respira diversidade” (GRAVATÁ, PIZA, *et al.*, 2013, p. 12).

A descrição feita pelos autores sobre a escola Politeia¹⁹ apontava que era “uma escola particular que instiga os alunos a estudar temas pelos quais se interessam”. Assim se caracteriza o primeiro contato com a escola, mas a sua seleção para o estudo de caso se deu por ter respondido, ainda, aos seguintes critérios:

1) A progressão temporal de existência: a escola iniciou as suas atividades no ano de 2009, então, possui uma trajetória que foi capaz de revelar a sustentação de seus pressupostos pedagógicos;

2) O atendimento ao ensino fundamental: o entendimento de como os alunos dialogam com o dever de casa, nessa fase, na qual são bastante exigidos, em termos acadêmicos, em escolas tradicionais;

3) Projeto Político Pedagógico inovador: elaborado pela comunidade no qual está explícito o princípio da organização pedagógica em que os estudantes contribuem para construção coletiva da trajetória de ensino e do currículo.

¹⁸ Um coletivo formado por amigos que, durante dois anos, percorreram os cinco continentes atrás de escolas inovadoras, onde a diversidade fosse o corte transversal desses espaços.

¹⁹ Nome original da escola, por considerar importante a divulgação em espaços acadêmicos de práticas pedagógicas inovadoras. Houve o consentimento prévio para divulgação do nome da escola.

3.4 A caracterização da escola

A instituição escolar está localizada no bairro de Perdizes, na região de Água Branca, no setor oeste da cidade de São Paulo, e, como é uma escola particular, o público que ela atende tem o seu perfil na classe média da sociedade. A escola surgiu como resultado da união de pais e educadores em torno de ideais de projetos educacionais democráticos. Em 2009 começaram os seus trabalhos com os alunos, na modalidade do Ensino Fundamental II, em parceria com outra escola que atendia a do Ensino Fundamental I. No ano de 2012, desfaz o vínculo formal com a parceira e passa a oferecer as duas modalidades de ensino.

A escola está abrigada em um sobrado alugado. O espaço físico conta com um pátio de entrada, onde os alunos são recebidos, um a um, pelos educadores e/ou por um colega. Não há porteiro contratado com essa finalidade. No andar térreo há uma sala de entrada, ao lado de uma pequena secretaria escolar, onde fica afixado o roteiro das atividades da semana; há ainda outra sala ampla com funções múltiplas; cozinha; banheiros masculino e feminino; um depósito onde são guardados materiais e alguns experimentos dos alunos.

No andar superior possui três salas, uma biblioteca e banheiros. Não há restrição aos aspectos da circulação dos alunos, em nenhum espaço escolar. A escola cumpre as exigências legais de normas de segurança, com telas de proteção nas janelas, extintores de incêndio e banheiros adaptados. Há, ainda, um pátio externo com mesas e cadeiras para atividades diversas; um quintal, com caixa de areia, cesta de basquete e uma grande árvore e, finalmente, um ateliê externo, com um mezanino utilizado como oficina de arte. Segue o quadro construído pela pesquisadora a partir da observação e informações prestadas nas entrevistas realizadas na escola. O quadro visa mostrar o formato da organização das atividades da escola existentes na época da pesquisa.

Quadro 1 – Formato de organização das atividades da escola

Atividade	Característica	Organização
Assembleia geral	Realizada uma vez por semana, sendo o momento em que se discute e vota os caminhos pedagógicos e de organização da escola.	Tem a duração de 1 hora, momento no qual alunos e professores têm a sua participação facultada.
Roda de conversa	Realizada diariamente, é o momento dos informes diários e de proposições às assembleias.	Com duração de 15 minutos, dirigida por um estudante que se propõem a função. Com a presença de alunos e professores.
Tutorias (ornitorrinco, lacraia de fogo e axolote)	Momento de acompanhamento.	Dois educadores tutores com um grupo de 5 a 8 estudantes.
Ateliês de linguagens	Encontro, por tutorias, com os conteúdos abordando português, matemática, inglês e educação física.	Um professor de áreas específicas.
Conselho	Assembleia expandida, trata-se de coisas específicas da escola.	Pais, educadores e alunos.

Orientação da pesquisa	A pesquisa individual caracteriza-se pela escolha de determinado tema que é de interesse particular do estudante. Com essas pesquisas individuais, que podem demorar quatro ou cinco meses, há encontros com o educador orientador, como forma de ajudar os estudantes a irem atrás de fontes.	Grupo de três alunos e um educador orientador.
Grupos de estudo	São elaborados a partir dos interesses dos alunos. No início do semestre, se faz exercícios de mapeamento e os educadores se debruçam para criar perfis de projetos acerca dos quais os estudantes se inscrevem nos que eles querem.	
Comissões	Organizada mensalmente para atender aos aspectos demandados pela escola – arrumação, festas, assembleia, reciclagem, alimentação etc.	Um educador com um grupo de alunos.
Laboratório de exploração	Um horário, como espaço de exploração e conhecimento das coisas, podendo virar temas de pesquisas, assim como pode virar tema de grupo de estudo.	
Lanche	Preparado na cozinha e servido no pátio externo, com cardápio organizado pela comissão responsável, contando com equipe diária que lava a louça.	Preparado por duas funcionárias, cabendo aos educadores e estudantes a organização e lavagem dos utensílios.
Saída	Quinze minutos antes do final do turno há a organização geral da escola.	Educadores e alunos
Festas e atividades	Festas coletivas e programação diversa.	Comunidade escolar
Reunião pedagógica	A média de três, quatro horas de reunião regular, por semana.	Educadores

Fonte: autora

Há 27 alunos matriculados e um grupo de doze educadores, assim distribuídos: um educador que assume, em posição de rodízio, a função de coordenador da escola e de um grupo de estudo; quatro educadores que estão, diariamente, na direção das atividades pedagógicas/tutorias, outros três que estão presentes três vezes na semana e que dividem a função de tutores, e quatro que estão somente um dia na semana e orientam os ateliês (português, matemática, educação física, inglês). Ao tutor cabe a responsabilidade de ser a referência para as crianças e para a família e ajudar na condução do processo de socialização e de aprendizagem.

As atividades pedagógicas funcionam no turno vespertino, de 13h às 18h, por meio da rotina definida em assembleia. Diariamente, há uma roda inicial de conversa, uma assembleia semanal, fórum uma vez por semana, o laboratório, tutorias e atelier que ocorrem duas vezes por semana; grupos de estudos três vezes por semana, estudo concentrado, lanche, arrumação ao final do dia. Há alunos que almoçam com os professores na escola, então, chegam a partir de 11h e 30min.

A escola abriga o projeto LEVE²⁰, que funciona nas terças e quintas, no turno matutino, quando uma comunidade de pais ocupa a escola para compartilhar momentos de convivência de um grupo de crianças de 0 a 3 anos. Os pais têm o espaço da escola, em alguns sábados, para discutirem sobre o desenvolvimento infantil e aprendizagem.

3.5 O trabalho de campo e a construção da pesquisa

A aproximação com a pesquisa empírica ampliou a compreensão de que a construção da informação (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b) ocorre na ação dialógica do pesquisador com os sujeitos presente num contexto específico. Esse diálogo possibilita ao pesquisador identificar indicadores que o ajude na construção de hipóteses que extrapole o dito e o escrito sobre determinada realidade, aguçando sua capacidade de teorizar sobre e a partir dela. Os indicadores são “[...]aqueles elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador[...]” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 112).

²⁰ Livre Exploração Vivência e Experimentação. O projeto L.E.V.E. é um coletivo de mães, pais, bebês e educadores; que tem como motivação a construção de um espaço de convivência e educação livre, que proporcione o desenvolvimento conjunto dos bebês e a co-formação político-pedagógica dos adultos (página oficial do facebook).

Nessa perspectiva o pesquisador, com o seu trabalho, não vai recolher dados para “fazer uma pesquisa”; seus esforços dirigem-se, antes, para uma produção no campo empírico que lhe possibilite dialogar, teoricamente, com o conhecimento. Para a presente pesquisa, os contatos iniciais foram construídos por meio de diálogos, para a entrada no espaço da escola e para receber o aval de seus partícipes para a pesquisa.

O objetivo da construção do cenário social da pesquisa é possibilitar que os participantes se constituam sujeitos do processo de investigação. Construir cenário social da pesquisa seria como construir um cenário teatral com luzes, cores, mobílias, texturas, onde seja possível estabelecer uma relação comunicacional entre atores e expectadores: um espaço de comunicação e diálogo (ROSSATO, MARTINS e MITJÁNS MARTINEZ, 2014, p. 41).

No primeiro contato via *e-mail*, houve trocas de informações para saber se a escola utilizava o instrumento pedagógico do dever de casa. Diante da resposta negativa por parte da escola, aparentemente, criou-se uma contradição explicitada pelo educador “por que você quer realizar uma pesquisa sobre dever de casa em uma escola que não o realiza?” A partir desse questionamento inicial, os diálogos se estabeleceram e, com isso, foi possível encontrar os indícios que nos apontavam que havia sido construída, naquele espaço, uma outra forma de conceber a escola e os instrumentos pedagógicos, que contrapunham o modelo hegemônico.

Os primeiros contatos via *e-mail* com a escola ocorreram no segundo semestre de 2014. As conversas, via *e-mail*, desdobraram-se em uma visita inicial, realizada em março de 2015, na qual foram apresentados aos educadores os aspectos gerais que norteavam a pesquisa. Ressalta-se a receptividade do grupo em acolher discussões diversas. Nesse mesmo período, a escola abrigou a reunião de preparação da 2ª Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação – Conane.

No mês de maio de 2015, aconteceu o desenvolvimento do trabalho de campo, com participação nos fóruns comuns da escola. A apresentação da pesquisadora e dos propósitos da pesquisa aos estudantes ocorreu na roda de conversa, desdobrando-se na participação nos demais fóruns pedagógicos da escola.

Como o objetivo era analisar as implicações sócio educacionais do dever de casa na perspectiva da escola contemporânea, e, ainda, se a escola com prática pedagógica inovadora rompe com os paradigmas educacionais instituído de forma majoritária pelo sistema de ensino. Para tanto, fez-se uso de diversos instrumentos, havendo, a solicitação de autorizações prévias dos participantes, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A e B). Naquele momento, os participantes foram informados que as suas

identificações estariam preservadas, sendo utilizado o artifício do uso de nomes fictícios, mas aceitaram, contudo, que o nome da escola fosse exposto.

3.6 Os instrumentos da pesquisa

Ao considerar que, para atingir os objetivos que estabelecemos para a pesquisa, é necessário a construção do cenário, definimos, previamente, alguns recursos que considerávamos que melhor responderiam às demandas impostas pelo perfil de produção que queríamos construir. Assim, definimos *a priori* os instrumentos que nos acompanharam no percurso, buscando proporcionar a inteligibilidade das informações construídas.

Para o perfil da pesquisa, recorremos a alguns aportes metodológicos para a sua efetivação. Ressaltamos a interdependência entre a escolha dos instrumentos e o perfil dos participantes, para que houvesse o diálogo considerado fundante dos pressupostos que tinham sido estabelecidos no objetivo da pesquisa.

3.7 Observação participante: o pesquisador no cotidiano escolar

O planejamento para as observações no espaço escolar ocorreu nos dias acordados com o coletivo da escola. Ressalta-se que o aval para a referida pesquisa foi dado em assembleia, não se caracterizando como uma imposição do coordenador ou de qualquer outro membro da direção escolar aos alunos e aos professores.

As observações consistiram em momentos de contato com os partícipes do cenário educacional, nos quais se buscou entender a dinâmica da organização do projeto político pedagógico da escola. As observações se iniciaram com uma visita prévia à escola e, posteriormente, com a participação da pesquisadora na dinâmica organizacional dos espaços de aprendizagem e nos momentos informais vivenciados pelos partícipes.

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (MYNAYO, 2013, p. 70).

A observação caracteriza-se como um instrumento que insere o pesquisador no cenário da pesquisa, buscando não somente um olhar sobre a realidade, mas extrair desse contexto informações que subsidiem a identificação do protagonismo dos indivíduos e como estes se

posicionam em relação aos procedimentos pedagógicos. Para as observações, fizemos anotações, a partir, inicialmente, de um roteiro prévio (APÊNDICE C) e de situações que emergiram, mas que consideramos ímpares para a pesquisa.

As observações demandam muito tempo de trabalho e resultam em produção de diferentes informações. Assim, procuramos focalizar nas atividades pedagógicas com perfil coletivo e individual, no qual pudéssemos compreender a dinâmica pedagógica adotada pela escola, com o objetivo de responder por que ela rompeu com o modelo do dever de casa instituído.

A observação da assembleia se justificou por ser o fórum da expressão do caráter democrático assumido pela escola e expresso no seu Projeto Político Pedagógico – PPP. Esse caráter que, ao lado da formação política e criação, diversidade, liberdade com responsabilidade e sustentabilidade, está na sua carta de princípios, sendo explicitado no pressuposto segundo o qual “[...] a educação deve enfatizar a participação de todos na elaboração de regras que visem organizar a vida em comunidade, a prática do respeito e do cuidado que eles têm que observar em relação a estas regras e ao bem comum” (p.2).

As observações realizadas nas **tutorias, grupos de estudo, ateliês de linguagem** e os **laboratórios de exploração** orientaram o olhar para os procedimentos pedagógicos defendidos pela escola de construção dos caminhos singulares de aprendizagem, no qual afirma que:

O objetivo da educação deve ser habilitar o indivíduo a construir conhecimentos, seguindo seus interesses, ritmos e talentos, possibilitando o aprofundamento em novas áreas de maneira estimulante e desafiadora, e valorizando as diversas visões e tradições igualmente consideradas patrimônios da humanidade (Projeto Político Pedagógico, p 2).

Nesses espaços emergem situações que podem requerer do estudante o compromisso com atividades que extrapolem o tempo cronológico da escola e tendo a necessidade de realizá-las em casa. Assim, a observação desses espaços de “gestão do conhecimento”²¹ contribuiu para compreender como os estudantes se posicionam diante da solicitação da continuidade da atividade.

No período das observações da pesquisa, haviam três tutorias organizadas e agrupadas por idade – Axolote, Salamandra de Fogo e Ornitórrinco – nas quais dois educadores sugeriam atividades, acompanhavam individualmente os estudantes, dialogavam e orientavam

²¹ Gestão do conhecimento: termo explícito na proposta da escola, que representa os momentos de diálogo de ensino e aprendizagem.

a proposta. Nas tutorias, podem, ainda, ocorrerem desdobramentos dos temas de interesses de pesquisa ou de conclusão de uma linha de raciocínio. Há a possibilidade, também, da inconclusão do planejamento, abrindo-se à continuidade da atividade, para além do espaço da tutoria.

Nas observações realizadas nas orientações de pesquisa, constata-se que a pesquisa individual requer o compromisso do estudante fora do tempo das monitorias entre professor e estudante. A pesquisa, por ser uma atividade pedagógica de escolha autônoma do estudante, necessita da dedicação na organização de uma trajetória que promova a aprendizagem e, para que isso aconteça, o estudante e o educador estabelecem diálogos com o conhecimento já sistematizado, em busca de novas perguntas.

A pesquisa é uma atividade pedagógica que tem muita atenção e dedicação na escola, tanto entre os estudantes como entre os educadores. Pesquisadores e orientadores se envolvem em mergulhos de aprendizagem, com metodologias, trajetórias, tempos e finalidades distintos (blog da escola Politeia).

O compromisso exigido para as pesquisas individuais prolonga-se para os grupos de estudo, por ele caracterizar-se, também, como um espaço de gestão de conhecimento que exige investigação sobre os temas escolhidos pelos estudantes. Destaca-se o empenho dos professores em sistematizar as inquietações dos estudantes em conteúdos passíveis de investigações. As observações nos grupos de estudos demonstraram discussões teóricas entre os educadores, para entender as dúvidas emergentes no percurso de aprendizagem dos estudantes.

Um efeito colateral que aparece deste exercício é o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos/das estudantes. Quando estes e estas se propõem a questionar, precisam desenvolver hipóteses, organizar dados, justificar o questionamento e argumentar em favor de possíveis respostas (SOUZA FILHO 2014)

Nos ateliês de linguagem de português e matemática, segundo informação verbal do educador, as atividades são dirigidas para “conhecimentos estruturantes”, nos quais esses conteúdos têm o espaço e o tempo de trabalhos específicos, para que os estudantes mantenham diálogos que os ajudem compreender e avançar para outros conhecimentos.

Em todos os espaços de gestão de conhecimento está presente o princípio democrático, que é um dos eixos norteadores da escola. Nesses espaços, as observações indicam que os professores rompem as relações hierárquicas de ensinar, incentivando o empoderamento

singular da aprendizagem, por meio da provocação dos interesses e curiosidade dos estudantes.

3.8 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas ocorreram com os professores e alunos da escola, com perfil individual e grupal, nas quais buscamos compreender a opinião dos membros da escola sobre o tema pesquisado. As entrevistas ocorreram de forma individual, denominada semi-estruturada, e grupo de discussão. Para efeito de orientação, construímos os roteiros (APENDICE D e F). Como foi relatado nas pesquisas sobre o tema, vimos que o dever de casa, no modelo atual de escola, impacta, diretamente, na vida privada dos alunos. Nos interessava, além disso, obter informações que combinassem as suas histórias pregressas com o modelo pedagógico no qual estão inseridos.

Nas entrevistas individuais semi-estruturadas ocorreu a possibilidade da conversa com um único respondente. Isso contribuiu com informações para explorar a impressão dos indivíduos sobre o processo pedagógico dos quais fazem parte, tentando compreender o seu grau de protagonismo no cenário da pesquisa, para responder as indagações sobre o dever de casa. A justificativa pelo modelo de entrevista semi-estruturada converge com o postulado que afirma que:

O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É a forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 199).

As entrevistas forneceram informações substanciais para a análise e interpretação da realidade e, apesar de ter a mediação da pesquisadora contou, ainda, com uma preparação, através de um planejamento prévio. As entrevistas foram realizadas com três professores e dois alunos, atendendo ao critério do voluntariado. Nos momentos das entrevistas, foram realizadas gravações, previamente autorizadas, com objetivo de reguardar a fidedignidade das informações prestadas.

As entrevistas realizadas no grupo de discussão, no período de uma tutoria vem ao encontro da busca de reconhecer o máximo de impressões dos estudantes. O grupo de discussão ajudou a construir, na pesquisadora, a compreensão dos indivíduos e do grupo sobre a temática do dever de casa.

A proposição desses instrumentos se deu, por considerá-los os mais apropriados para o objetivo definido, de escutar os sujeitos implicados no processo pedagógico entendendo que:

[...] fornecem dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65).

Na abordagem da pesquisa, o caminho metodológico se fez caminhando. As inquietações iniciais sobre uma temática já constituíam o início do percurso, segundo o qual se agregaram as referências bibliográficas, o cenário empírico da pesquisa, as interações e os instrumentos, que julgamos apropriados para a construção teórica das informações. Isso tudo, num processo dialógico, que, permeou todo o percurso percorrido, desde as primeiras inquietações diante da realidade escolar, desembocando na construção do conhecimento produzido com a pesquisa.

CAPÍTULO 4 - O DIÁLOGO COM AS INFORMAÇÕES: CONSTRUÇÃO E ANÁLISE

No presente capítulo, há a convergência dos debates teóricos realizados, até o momento, acrescidos das informações construídas no diálogo com uma realidade escolar singular, onde, nos últimos sete anos, estão se implementando mudanças nas práticas de ensinar e com discussões sobre as diversas formas como os sujeitos mobilizam-se para aprender.

4.1 Produção teórica da pesquisadora: as bases que fundam a escola como espaço de prática pedagógica inovadora

A análise e interpretação das informações encontradas, no cenário onde a pesquisa foi desenvolvida, revelou como as pessoas ali se manifestam sobre o uso dos instrumentos de ensino e, particularmente, o do denominado dever de casa. O acompanhamento do processo pedagógico da escola permitiu, também, avançar na compreensão da possibilidade de outra forma de discutir e praticar o ensino, abrindo portas para o encontro com novos conhecimentos e diálogos acerca da educação.

Neste sentido, as informações produzidas através dos instrumentos metodológicos, das interações e do olhar singular para a realidade nos ajudaram, na direção de revelar o que está posto naquele contexto escolar, intentando que nossas leituras atingissem os pressupostos de uma análise ampla a procura de sentidos e compreensão (BAUER; GASKELL, 2002).

Acreditamos que o engajamento da pesquisadora ocorreu pelas inquietações trazidas pelo tema, mas o envolvimento foi retroalimentado nos desdobramentos teóricos e práticos encontrados no decorrer do percurso empírico da pesquisa. No itinerário recursivo da escrita, principalmente a partir do diálogo com as informações, foi possível compreender e explicitar o marco que fundou a escola, identificando que a sua gênese, enquanto espaço construído socialmente deu-se a partir uma equipe singular de pais, educadores e estudantes. Equipe que, na atualidade, a constrói pelos caminhos contraditórios da discussão e da prática democrática. O diálogo com a historicidade nos fez compreender os pressupostos teóricos que sustentam o trabalho pedagógico da escola e o motivo da negação da institucionalização do instrumento do dever de casa, no seu espaço.

4.2 A Gênese: uma escola construída a partir do coletivo

As primeiras observações ocorreram na roda de conversa, atividade diária na qual há troca de informações sobre o cotidiano da escola e os encaminhamentos da agenda pedagógica do dia. A apresentação da pesquisadora foi realizada nesse espaço, não despertando grande curiosidade entre os estudantes, pois, estão, aparentemente, acostumados com os procedimentos de visita de estranhos ao universo escolar.

As rodas de conversas acontecem no início do turno e são dirigidas por um aluno. Nesses momentos, observamos que ocorre um revezamento dos mesmos voluntários para a função. Esses alunos ordenam as falas dos presentes, que iniciam dando informes gerais; resgata a agenda do dia e acolhe as sugestões da definição dos espaços que serão ocupados com as diversas atividades pedagógicas. É, também, no espaço de discussão na roda de conversa que surgem alguns dos temas que serão abordados na assembleia geral da escola.

As observações das rodas de conversas evidenciaram que a construção de espaços democráticos ocorre no cotidiano escolar, onde os membros envolvidos no processo decidem, coletivamente, os caminhos a serem seguidos. Há, nessas rodas de conversas, o exercício do diálogo coletivo. Nelas são definidos os encaminhamentos práticos do dia a dia e, assim, o planejamento pedagógico pode ser avaliado cotidianamente, não sendo influenciado negativamente por demandas causadas por algum imprevisto, como, por exemplo, a ausência do professor.

Fomos ao encontro da escola para compreender como e por que houve o rompimento com o modelo de dever de casa, prescrito de forma hegemônica nas escolas do sistema público e privado de educação. A partir do diálogo estabelecido preliminarmente, procuramos delimitar os marcos que a originaram, enquanto instituição física que não foi concebida pelo Estado e nem por um grupo de empresários que atuam no ramo da educação, perfil este majoritário de criação de escolas. Ela tem a sua gênese em um grupo de pessoas que partilhavam discussões sobre educação e que a criou a partir de pressupostos pedagógicos que, apesar de antigos, ainda são minoritários no cenário educacional brasileiro. Eram pais e educadores que, nas suas trajetórias de vida, encontraram-se comprometidos com os pressupostos da Educação Democrática²².

²² O primeiro projeto de escola democrática que apresenta uma sistemática de informações é a Yásnaia Poliana, fundada pelo escritor Leon Tolstoi, na Rússia. As escolas democráticas aparecem, concomitantemente, ao movimento Escolanovista, mas se diferenciam deste por ampliar as críticas à escola tradicional. As suas preocupações se voltam aos ideais da sociedade democrática, e não somente aos jogos do trabalho educativo (SINGER, 2010).

A gênese do movimento que desembocou na construção dessa escola aconteceu a partir das discussões suscitadas pela publicação, no ano de 2002, do livro intitulado “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”, do escritor brasileiro Rubem Alves, que apresentou a experiência escolar desenvolvida na escola da Ponte²³ (SINGER, 2010).

As pessoas interessadas pela temática e fundantes da escola pesquisada começaram a se reunir em torno do projeto de construção de escolas democráticas, e, assim, houve a criação, no ano de 2006, do Instituto de Educação Democrática Politeia²⁴, que era o órgão agregador desse projeto em comum. A característica da construção intencional e coletiva de um projeto de escola constitui-se, por si só, como algo novo no cenário educacional. Esse grupo fez as críticas e, de forma inovadora, enfrentou o desafio da construção de um espaço escolar, demonstrando o seu compromisso em superar o modelo institucional secular existente de ensino. Configurou-se o que Veiga e Macedo (2013) evidenciaram como “comprometimento atitudinal” das pessoas com as organizações a que estão filiadas; expressam o compromisso através da identidade com os objetivos do projeto e, de forma prática, auxiliam a sua construção para vê-los realizados. As autoras enfatizam que esse compromisso se revela quando “a pessoa se identifica com a organização e se vincula emocionalmente” (2013, p.26).

Evidenciar o perfil do grupo de pessoas que concebeu e criou a escola nos ajudou a enfatizar o papel dos responsáveis pela implementação do projeto em que cada membro da comunidade assumiu o papel de protagonista com características similares, a executar de forma colaborativa a proposta.

O coletivo empreendeu a construção de um espaço escolar que se propunha superar os parâmetros de organização de ensino vigentes de forma majoritária no cenário educacional brasileiro. As discussões no coletivo sobre que base se assentariam uma escola inovadora se avolumaram e foram ao encontro dos pressupostos apontados por Freire (2011) sobre a inserção em uma realidade dos planos suscitados teoricamente. Os partícipes do projeto da escola, fundamentados nos postulados da educação como espaço de construção coletiva e democrática, procuram vivê-la e comprová-la na prática, criando, a partir dessa experiência, uma ingerência participativa, no contexto brasileiro. Confirmando que:

²³ Escola da Ponte situada na vila das Aves no distrito português do Porto, que em 1976 liderada por José Pacheco, inicia uma mudança na forma de ensinar. Sobre a escola da Ponte, ver Alves 2001, Pacheco, 2003, 2004, 2005, 2006.

²⁴ Organização de promoção de discussões sobre a educação no qual realiza cursos de especialização, palestras, congressos e supervisão institucional em escolas, ONGs e empresas.

O homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura (FREIRE, 2011, p. 58).

O grupo se estabeleceu em 2009 com um coletivo que, egresso do Instituto de Educação Democrática Politeia e de outros espaços e discussões de educação democrática, iniciaram os trabalhos pedagógicos junto a seis alunos. Nos primeiros anos de funcionamento, ela recebia alunos para o Ensino Fundamental II, pois, até então, fazia parceria com outro espaço escolar, com o mesmo perfil pedagógico, que oferecia à comunidade o Ensino Fundamental I; existia entre as duas escolas um acordo de complementariedade. Somente a partir de 2012 é que a escola passou oferecer a possibilidade de ingresso de alunos do Ensino Fundamental I, foi a conclusão de um ciclo. A partir disso, ampliou-se o trabalho com a comunidade de alunos multietário.

Quadro 2 - Evolução de matrícula

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Matricula	6	-	-	12	-	-	27

Fonte: autora

4.3 Os pressupostos teóricos que sustentam o projeto pedagógico

A escola, enquanto espaço criado e mantido coletivamente tem como marco teórico-prático o seu Projeto Político-Pedagógico - PPP, que, elaborado também de forma coletiva, envereda por diálogos com princípios que expressam a dimensão política e social da formação humana e que reivindica o acolhimento de aspectos singulares das pessoas envolvidas no projeto.

Os princípios fundantes do PPP e das práticas cotidianas da escola são:

- **Formação política e criação:** preocupa-se em discutir as relações estabelecidas entre a escola e o mundo, desvela-se no coletivo o caráter dialógico dessas duas dimensões procurando refletir a forma que isso reverbera na construção do conhecimento;

- **Democracia:** intenta que todos participem na elaboração das regras do coletivo; resguarda-se, assim, o princípio da formação humana crítica e autônoma e de respeito aos valores e bens que são comuns a todos;
- **Diversidade:** dialoga com a regra de acolhimento e respeito às singularidades a procura da promoção do talento e potencialidades latentes nos indivíduos do grupo;
- **Liberdade com responsabilidade:** expressa-se através do diálogo, na busca do compromisso individual, com vistas à melhoria das condições de aprimoramento das interações.
- **Sustentabilidade:** é a valoração da dimensão humana que, construída a partir dos ideais de pertencimento responsável, busca promover o desenvolvimento do diálogo com o meio ambiente, ressaltando os aspectos políticos-culturais considerados indispensáveis para o debate da temática.

Os princípios norteadores da prática escolar cotidiana se integram aos pressupostos do movimento internacional de Escola Democrática²⁵, a organizar-se, na contemporaneidade, a partir dos diálogos travados por comunidades de pais e educadores em todo o mundo, tendo como referência o paradigma filosófico educacional de construção da autonomia, no qual a premissa é que os estudantes podem e devem tomar as suas próprias decisões, em processo de mediação. Serão, dessa forma, agentes do próprio processo de aprendizagem, com vistas ao pleno desenvolvimento intelectual, físico, afetivo e moral.

A escola dialoga com esse movimento, que no Brasil, tem na Rede Nacional de Educação Democrática – RNED, como um dos seus representantes (SOUZA FILHO 2014). O grupo discute as propostas de inovação educacional, na qual manifestam as proposições à luz dos pressupostos da educação democrática, expressados nos princípios do “respeito e confiança pelas crianças; liberdade de escolha; gestão democrática compartilhada entre crianças e adultos” (SINGER, 2010, p. 45). Parte significativa dos representantes do movimento pela educação democrática se reuniu na Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação – Conane. As escolas e grupos de pesquisa que se organizam em

²⁵ Há várias redes internacionais que visam à organização de escolas democráticas. Entre elas, a Associação Janusk Korczak (AJK), fundada a partir do trabalho do médico polonês Janusz Korczak (1878- 1942) e o *Institute for Democratic Education (IDE)*, originário de Israel, que organizou a primeira Conferência Internacional de Escolas Democráticas em 1993 (SINGER, 2010).

torno desse movimento têm o objetivo de divulgar e suscitar experiências de práticas inovadoras na educação brasileira.

As ações e os discursos educativos que permeiam a escola convergem com os princípios basilares da educação democrática, que, segundo Singer, são “a gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários; e organização pedagógica como centro de estudos, em que definem suas trajetórias de aprendizagens, sem currículos compulsórios” (2010, p. 15).

Nas observações das situações cotidianas da prática pedagógica, os aspectos políticos, sociais e culturais dialogam com as singularidades dos partícipes. A escola, ao aceitar reconhecer e valorizar a emergência dessas singularidades, encoraja características psicológicas favorecedoras da criatividade (ALENCAR, 1996), da aprendizagem e da formação de seres humanos mais solidários e responsáveis socialmente. Os estudantes são instigados, cotidianamente, na formulação de projetos autorais que, ao serem discutidos e acolhidos, orientam esses estudantes para o comprometimento com a busca de novas informações e com diálogos com os conteúdos históricos que permeiam a prática humana. Reconhece-se nos educadores o que Giroux sugere que sejam os “intelectuais transformadores”, ao afirmar que “o ponto de partida para tais intelectuais não é o aluno isolado, mas os estudantes como atores coletivos em suas várias características de classe, culturais, raciais e de sexo, em conjunto com as particularidades de seus diversos problemas, esperanças e sonhos” (1988, p.32).

Os educadores incentivam parcerias para execução dos projetos, abrindo a possibilidade da emergência da voz dos estudantes em suas experiências de aprendizagem. Eles explicitaram os pressupostos mais abrangentes que fundamentam os princípios a que se filiam, ao revelar situações que não limitam as questões da didática somente aos aspectos operacionais de ensino. São princípios reveladores da ação, que buscam romper com a tradição de fragmentar os conteúdos culturais, expressado na informação verbal.

Uma das habilidades que a gente acha importante é o **pensamento histórico**; o pensar historicamente e para poder entender o presente e poder entender o futuro. A gente gosta de trazer isso que é um elemento fundamental na proposta chave dessa escola: que é a emancipação e a autonomia dos estudantes. Para que alguém seja emancipado e autônomo precisa entender um pouco da história, entender como o mundo funciona.²⁶

²⁶ Entrevista concedida pelo professor Leon. Entrevista n. I. [maio. 2015]. Entrevistador: Roseane Paulo da Cunha. São Paulo, 2015. 1 arquivo.mp3 (29min33).

Identifica-se que a escola fortalece os laços solidários nos quais os estudantes e educadores expressam as parcerias necessárias entre as perguntas iniciais e a experiência, são ações reflexivas sobre a presença humana no mundo que motiva a busca de respostas que superem as inquietações existenciais. Reconhece-se, impresso nesses princípios basilares da escola, as dimensões filosóficas que extrapolam os princípios do querer e do fazer, valores esses que permeiam as ações básicas do ser humano. O caráter político, ético e estético da educação é chamado à discussão e ficou evidenciada a ação intencional dos partícipes em buscá-lo. A dimensão do ato educativo foi exposta na informação verbal dada pelo educador a revelar os processos dialógicos de ensino praticado na escola:

[...] então, parte do interesse, mas a partir daquele tema, daquele interesse é que os educadores vão colocar elementos de conteúdos e habilidades que precisam ser trabalhados. Então é o inverso do que a gente está acostumado como aula. A aula a gente pensa, traz um tema, uma matéria...um conteúdo e torce para que o estudante goste. E aqui a gente inverte. Então é primeiro do que eles gostam, do que eles estão interessados e aí em seguida a gente traz conteúdos e habilidades (Paulo)²⁷

O projeto implementado pela escola propõe superar a cultura escolar fundamentada na prática pedagógica da “Educação Bancária”, ao nos possibilitar o encontro com indicadores que apontam para um novo espaço de discussão a respeito da problematização do uso do dever de casa no qual ele torna-se **uma estratégia particularizada** para que o aluno avalie e decida se dela necessita. Evidencia, com isso, que, ao ser assumida pelo aluno, a faz por não se afastar, mesmo quando está fora do ambiente escolar, de discussão com os conteúdos constitutivos do conhecimento humano; compromisso que assumiu para si.

4.4 Em resposta: o que da escola se prolonga para além da escola

Identifica-se que a escola pesquisada apresenta uma forma de inserção na sociedade diferente da que encontramos, majoritariamente, no cenário educacional brasileiro a trazer para o cotidiano a difícil e contraditória prática pedagógica de fazer-se democrática, dentro de um sistema social e educacional que se proclama democrático, não o sendo, e de propor a ação pedagógica, a partir da construção da aprendizagem no processo recursivo entre os interesses dos estudantes e a construção de habilidades para lidar com a “estruturação do saber” FEYERABEND, (2011) *apud* GONZÁLEZ REY, (2013), através das ferramentas,

²⁷ Entrevista concedida pelo professor Paulo. Entrevista n. II. [maio. 2015]. Entrevistadora: Roseane Paulo da Cunha. São Paulo, 2015. 1 arquivo .mp3 (19min 45seg.).

como a matemática e as linguagens, para discutir e inserir-se, criticamente, na sociedade com a capacidade de propor e fazer mudanças.

A relação entre educador e estudante é estabelecida e legitima o caráter democrático defendido pela escola. Apesar dos educadores terem sido formados no modelo escolar hierárquico, eles rompem com esse perfil de educação e se comprometem no estabelecimento de relações afetivas, sobre as quais constroem relações mais simétricas entre os partícipes, constituindo um cenário que amplia as possibilidades de aprendizagem. Minimizam-se situações que reportem estrutura hierarquizada de poder na escola, rompeu-se com o uso de artifícios de recompensas e punições no percurso das práticas pedagógicas e do processo da construção da aprendizagem.

Neste contexto, desapareceu o caráter disciplinar atribuído ao dever de casa e a qualquer outro instrumento de ensino. A escola rompe com qualquer viés que pune e/ou recompensa o estudante pelos contratos firmados entre eles das atividades que extrapolam o tempo cronológico da escola. Instrumentos como provas, notas, faltas e vistos não compõem o escopo da escola, concentram as atenções no estabelecimento de “processos comunicativos” (TACCA, 2005), tornando-os facilitadores da construção de significado dos conteúdos culturais para os estudantes.

Na observação de uma monitoria, duas educadoras trouxeram propostas de trabalho, a partir da discussão do texto “Instruções para Chorar”²⁸ e encorajaram a produção escrita. Enquanto alguns se espalharam pelos espaços e escreveram, conforme as orientações, em outros emergiram as dificuldades inerente ao processo, sendo elucidado um a um. Por fim, houve um diálogo com um estudante que verbalizou “não sei”, demonstrando desconforto em escrever. A educadora releu individualmente o texto, levantou outras possibilidades de abordagem sobre a proposta, revelando caráter acolhedor da escola aos aspectos da singularidade do estudante. Por fim, o estudante escreveu e saiu da sala e foi se juntar aos pares que já haviam concluído a atividade. Em outro momento de observação no grupo de estudo, houve o registro da conversa sobre a necessidade do prolongamento, para além do tempo do grupo; então, o educador propôs que houvesse uma conclusão, por parte dos alunos, para que o objetivo no planejamento inicial fosse cumprido. Quando da entrevista o educador informou verbalmente:

E então pode ter alguma coisa que fique pra fora e aí é uma escolha, deixar pro próximo encontro ou pedir pra que eles façam isso em casa. E a gente

²⁸ Julio Cortázar – escritor argentino

faz quando é preciso fazer. Não deu pra terminar aqui, precisa terminar esse trabalho, vocês podem fazer e trazer amanhã? A gente faz sem nenhuma culpa. Bem tranquilamente, não é aquela ideia de lição de casa todos os dias, obrigatório, pra cumprir sei lá que metas, não, não é isso, é que quando precisa existe essa possibilidade (**Leon**).

Assim, o prolongamento do tempo que extrapola o da escola emerge da necessidade dos partícipes em dar continuidade a determinadas atividades que ficaram inacabadas, com justificativas reconhecidas pelos estudantes. Assim, eles as realizam de acordo com a gerência autônomas de seu tempo; isso foi explicitado verbalmente pelo estudante Carlos: “Eu normalmente faço aqui na escola²⁹, que em casa eu gosto de jogar e assistir tv³⁰”.

Demonstra-se o caráter e o objetivo da educação buscado pela escola, que é a construção autônoma da aprendizagem e da gerencia das escolhas que assume para a vida, ao reforçar que:

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar, “tradicional”, marcar as lições da vida para as liberdades, mas, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume (FREIRE, 1996, p. 105).

Durante a observação em uma monitoria, que tinha o educador Paulo como orientador, surgiu uma cena típica da relação entre adultos e crianças/adolescentes: a contradição que existe entre a intenção inicial do educador em ajudar na formação e aprendizagem do estudante e um possível perfil focado somente em interesses imediatos, próprios da fase etária. Ao identificar o cenário, o educador resgatou a discussão, procurando fortalecer a pesquisa individual, através de sugestões de materiais e diálogo sobre o tema, a revelar as possibilidades dos projetos de pesquisas individuais, ajudando os estudantes de forma prática na conciliação entre os interesses imediatos e os conteúdos históricos culturais, dos quais precisam se apropriar para a melhor intervenção no mundo.

Através do tempo destinado para a observação, foi possível acompanhar um projeto de pesquisa da estudante Ana, no momento de orientação pelo professor tutor e a contribuição de um profissional de uma área técnico-acadêmica, convidado para ajudá-la na escolha dos caminhos de pesquisa e para execução dos objetivos que definiu. Segue descrição do projeto:

²⁹ A escola dispõe de horário de laboratório, no qual o estudante utiliza o tempo conforme as suas necessidades.

³⁰ Entrevista concedida pelo estudante Carlos. Entrevista n. III. [maio. 2015]. Entrevistadora: Roseane Paulo da Cunha. São Paulo, 2015. 1 arquivo .mp3 (16 min.).

Quadro 3 - Projeto de pesquisa Ana

Aluna	Ana
Idade	9 anos
Orientador	Paulo
Tema	Terror
Perguntas iniciais de pesquisa	O que faz um filme de terror virar terror? O que é terror?
Objetivo	Preparar um site com informações sobre o que é terror. Preparar um guia sobre os filmes de terror
Fontes pesquisadas	Sites de informação, sinopses de filmes, entrevista.
Profissional convidado para orientação	Assistente de Direção de Arte para vídeo, cinema, publicidade com especialização em Direção de Arte em Comunicação pelo Centro Universitário de Belas Artes de São Paulo
Indicações para enriquecimento da pesquisa	Contextualização, segundo a qual os filmes de terror precisam ser vistos, levando em consideração o tempo em que foram produzidos; Informações que diferenciam o filme de terror e horror; Informação sobre o que compõe um roteiro de um filme; Os profissionais responsáveis pelas etapas da filmagem; Indicações de como escrever sinopses que levem o espectador ao interesse pelo filme.

Fonte: da autora

As observações desse momento do desenvolvimento da pesquisa da estudante permitiram reconhecer como a escola dialoga com a forma que busca para que os estudantes construam um caminho que os capacite na criação do rigor que transite da curiosidade dada pelo senso comum para “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996). Freire afirma que o processo citado não ocorre de forma automática no estudante, ocorre na recursividade dialógica entre as questões postas pelo senso comum e sua capacidade criadora em superá-las. Os diálogos estabelecidos entre os partícipes e os conteúdos culturais municiam os estudantes de informações oferecendo-lhes instrumentos capazes de ajudá-los na compreensão do contexto onde vivem e com o qual devem dialogar.

Neste contexto, o prolongamento das atividades escolares é assumido por decisão própria no processo de desenvolvimento da autonomia.

A fundamentação da construção da autonomia pelas pessoas envolve discussões aprofundadas no campo educacional a nos reportar às sistematizações realizadas no campo da

História, Filosofia, Psicologia e da Sociologia dos quais os educadores filiados ao projeto de educação democrática procuram aproximação.

O processo de construção da autonomia pelos estudantes é discurso corrente na escola pesquisada. Os educadores estimulam essa construção, cotidianamente, quando expressam que as vozes dos estudantes têm o mesmo peso das vozes dos demais membros, criando condições para o compromisso autêntico com a formação da autonomia. Corrobora a afirmativa que “implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente” (FREIRE, 1996, p. 32).

Na construção dos projetos individuais os estudantes realizam atividades fora do tempo escolar; chamam para si a busca por informações para responderem às inquietações suscitadas pelo tema que escolheram. Fazem pesquisas em fontes diversas, assistem a filmes, dialogam com seus pares e pais. O objetivo da escola em ajudar na construção da autonomia se materializou na entrevista da estudante, quando, por meio de informação verbal, expressou que “na pesquisa você vai se achando, você vai descobrindo o que você quer aprender, o que você tá interessado³¹” (Bruna).

Neste contexto, o prolongamento das atividades está relacionado ao desejo do estudante de não se afastar dos conteúdos que lhe ajuda na construção dos conhecimentos.

O estudante caminha no processo de construção da autonomia, na medida em que demonstra o desejo em dialogar com o saber mediado pelos conteúdos culturais apresentados pelos educadores e/ou trazidos por eles mesmos do contexto em que vivem. Construindo as características daquele que:

[...] sai da sala de aula sabendo do que é capaz a partir desse momento, aquele que desvia do olhar do professor para anotar algo que decide reter, aquele que se prende a um detalhe que pretende verificar, aquele que tenta utilizar em outra situação e de outra forma o que lhe foi ensinado, aquele que relaciona os resultados que obtém com a situação que tornou possível sua obtenção é quem se livra do poder absoluto do mestre (MEIRIEU, 1998, p. 99).

Assim, a escola propicia as condições para a emergência desse perfil autônomo ao suscitar provocações, a fazer reflexões sobre as demandas que inquietam os indivíduos e que inquietaram a humanidade em um determinado contexto histórico.

³¹ Entrevista concedida pela estudante Bruna. Entrevista n. IV. [maio. 2015]. Entrevistadora: Roseane Paulo da Cunha. São Paulo, 2015. 1 arquivo .mp3 (09 min11min.).

Para atender a demanda por perguntas e respostas é que a escola considera que a melhor abordagem didática ainda é o trabalho com os projetos de pesquisa de investigação individual e coletiva. Em sua pesquisa na escola, o autor Souza Filho enfatizou que:

A Escola Politeia, ao trabalhar com o conceito de Estudante-Pesquisador desde o ciclo 1, gera uma necessidade de escrita, registro e busca de informação letrada no estudante para que este possa desenvolver mais sua pesquisa e divulgar o que foi pesquisado (2014, p. 56).

Nas discussões dos grupos de estudos a proposta é a provocação para a emergência de um sujeito que se posicione em procurar respostas as suas demandas por conhecimento. Nos grupos de estudos, que estavam em andamento durante o período de permanência da pesquisadora na escola, os estudantes no processo mediado debatiam sobre os temas que haviam definidos e as discussões ocorriam em torno de proposições levantadas, a partir das seguintes temáticas: o ano do meu nascimento; a construção de maquetes; futuro, o que virá; Frida: a construção de um diário e ditadura militar.

Nesses espaços, os educadores e estudantes articulam experiências de interações no qual foram extrapolados o limite dos interesses individuais, suscitando discussões, a partir da contribuição dada pelos estudantes, no espaço da coletividade. Seria a proposição indicada, ainda, por Meirieu, do “ritual de organização do espaço”, no qual cada um dos partícipes do processo educacional “apropria-se do território, estabelecem suas ferramentas de trabalho, reserva para si um lugar onde possa manifestar-se e onde possa retirar-se” (1998, 96).

Neste contexto, a escola rompeu as atividades a serem realizadas em casa que visavam à fixação e memorização dos conteúdos escolares.

A criação de espaços e momentos para autoavaliação dos alunos é parte integrante do paradigma educacional da escola, na qual busca a construção de um perfil humano voltado para compromissos de diálogos fraternos entre os pares. As relações estabelecidas no espaço escolar possibilitam a apropriação, pelo sujeito, dos conhecimento produzidos pela cultura. Porém, a escola descarta a estratégia de provas para validar a aquisição dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes, suscitando neles estratégias para a mobilização dos recursos cognitivos e afetivos, para que o diálogo com os diversos conteúdos os ajudem a construir uma organização intelectual política e moralmente ética e autônoma.

O diálogo com os conteúdos contribui com o processo de autonomia, no qual se fortalece o compromisso com a aprendizagem, a reconfigurar o processo de memorização, tornando-a como capacidade intelectual de dialogar com o que já sabe sobre determinado

conteúdo. O estudante não decora, dialoga. Então, as atividades que realiza em casa são para retroalimentar a interação com os conteúdos culturais, através das pesquisas e/ou realização de atividades específicas voltada para a construção do conhecimento e, para isso, não se atribui uma nota como recompensa.

A partir da convicção de que o modelo escolar instituído hegemonicamente, no qual são apartados os estudantes por idade e classificadas, em valores numéricos, as suas capacidades intelectuais precisam ser superadas, porque essa forma de fazer a escola revela a ideologia que, em primeira instância, tem por objetivo camuflar e justificar a dominação de classe.

Assim, consideramos que a escola pesquisada contribui com o diálogo, no cenário educacional, por propiciar a desmistificação de algumas verdades institucionalizadas nas práticas pedagógicas, através da superação do uso de alguns instrumentos de ensino, entre eles, o dever de casa. Nesta perspectiva, a escola pesquisada não indica atividades escolares padronizadas e únicas para serem realizadas em casa. Sugere proposta de prolongamento de diálogo com os conteúdos culturais, para ajudar os estudantes a construir um perfil investigativo e crítico da sua realidade e da sociedade. No contexto dessa sugestão, os estudantes realizam pesquisas envolvidas com seus projetos de trabalho. Esse perfil investigativo requer, desses estudantes, o compromisso com a busca por conhecimento que a escola considera que é construído no processo de mediação com os pares e que ocorre de forma singularizada.

QUANDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS SÃO O INÍCIO DE NOVAS INQUIETUDES

Os pressupostos teóricos com os quais dialogamos, com a proposição inicial de responder ao conjunto de inquietações e que, também, respondessem ao objetivo definido para o nosso trabalho de pesquisa, fato que consideramos termos alcançado, ampliam o diálogo acerca da educação e de práticas pedagógicas que assumem compromissos com uma escola que provoque a construção de sujeitos autônomos e emancipados.

Para construir a trama do trabalho usamos, como referências iniciais, as pesquisas sobre o dever de casa, com as quais dialogamos durante todo o percurso do nosso trabalho. Por meio delas, foi possível identificar como o dever de casa é utilizado, de forma generalizada, no sistema público e privado de educação escolar e, através do resgate da história da educação, situamos o contexto da sua institucionalização, demonstrando os aspectos de permanência e renovação, baseadas nas diversas tendências pedagógicas que fundamentam as ações no interior da escola. Ações essas, que têm, entre os seus objetivos, a fixação e memorização dos conteúdos acadêmicos, definidos nos currículos compulsórios, nas mentes dos estudantes e que usam o tempo para além da escola, para atingir a esses objetivos. Há um acordo tácito, ainda, que legitima a atribuição de alguma punição ou recompensa pela realização, ou não, do dever de casa, de acordo com as instruções prestadas.

O encontro com as categorias punição e recompensa atribuídas ao exercício escolar do dever de casa nos fez enxergar o nexo das proposições dos estudos foucaultianos, quando esses se referem às “práticas de governo” como “o conjunto de ações pelas quais se conduzem as condutas” (VEIGA-NETO, 2015, p. 51). Essa condução das condutas dos estudantes está atravessada pelo olhar instituído da cultura da classe dominante, no qual se projeta no estudante um vir a ser, que atenda aos interesses da sociedade capitalista.

Desdobrando um pouco mais, observa-se que essa condução é bifurcada em dois caminhos; um para as crianças de famílias pobres e outro para as crianças da classe média e alta, fato que exacerba o fosso de diferentes possibilidades entre as infâncias. Revela-se a ambiguidade do uso do dever de casa, no qual o seu postulado pode vir acompanhado de um discurso da promoção da aprendizagem, mas observamos que o seu efeito produz um caminho de sujeição, cujo objetivo é o de moldar, eficientemente, os corpos infantis, para desempenho de papéis, de acordo com sua origem social e econômica.

Enfim, governar a infância com o objetivo de conduzi-la para determinados “lugares” numa cultura, para determinadas posições numa sociedade e para

determinadas formas de vida já partilhadas por aqueles que já estavam aí. Assim, o que se coloca em questão e é da maior importância não é apenas sabermos como isso está sendo feito, ou seja, de que maneira se governa hoje a infância, mas sim para onde essas formas de governo estão levando. Conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade futura que está hoje a ser gestada nas famílias, nas escolas e nos espaços sociais mais abertos (VEIGA-NETO, 2015, p. 56).

Através das pesquisas, foi possível identificar as ideologias que justificam a utilização do dever de casa pelos professores e que, também, são legitimadas por pais e alunos, mesmo que isso provoque um movimento que impacte de forma negativa a relação da escola, e, também, do próprio estudante com a família. Assim, essas diversas pesquisas sobre o tema nos municiaram de informações que ajudaram a compreender e a discutir as características fundantes e mantenedoras do dever de casa, na escola contemporânea.

Destacamos, por fim, o quanto essas pesquisas nos ajudaram a sair dos trilhos da obviedade, do consenso sobre os quais querem fazer descansar a prática repetitiva do dever de casa. Procuramos propiciar um giro do olhar daquilo que muitos tomam como natural, provocando o movimento necessário da desconfiança sobre as certezas institucionalizadas e que constituem a narrativa a respeito da educação.

Na busca da construção de diálogos no interior da escola que superem as práticas pedagógicas que referendam a educação da massificação, do ajustamento e da acomodação dos indivíduos, perfis pedagógicos que consideramos que alicerçam a prática do dever de casa, enveredamos, pelo desafio de investigá-lo, a partir do referencial dos postulados da inovação fundamentada nos paradigmas do movimento da educação democrática. Assim, realizamos a nossa pesquisa em uma escola inovadora, com o objetivo de verificar qual o perfil assumido pelo dever de casa, quando são mudados os pressupostos que sustentam a prática pedagógica.

O perfil inovador das práticas pedagógicas da escola escolhida para a pesquisa nos colocou num cenário no qual educadores, alunos e pais vêm superando o perfil da “educação Bancária”. Nessa escola, os indivíduos se organizam para a aproximação com o saber teórico³² e assumem um modelo de agir educativo, no qual estão criadas as condições para o protagonismo dos partícipes na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva e,

³² “[...] de teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com a existência, para comprová-lo, para vivê-lo e vive-lo plenamente, praticamente” (FREIRE, 2011, p. 123).

de forma recursiva, na construção da aprendizagem, contudo, com o devido reconhecimento de que só atingiremos a completude dessa proposição com a superação do sistema capitalista.

Isso nos aproxima de alguns pressupostos que sustentam um modelo teórico construído e que revelam sobre quais bases fundam a inovação que nos interessa e com a qual queremos dialogar, pois compreendemos que [...] “se educar é, pois, transformar, as pesquisas científicas produzidas no interior das instituições públicas deveriam ter como objetivo principal produzir conhecimentos que apontem para a possibilidade de criação de processos de transformação da realidade” (JESUS, LACKS e ARAÚJO, 2014, p. 293).

Dialogamos com os educadores e estudantes para compreender os aspectos que alicerçam o funcionamento pedagógico inovador da escola, para reconhecer como as proposições pedagógicas são materializadas e sermos capazes de produzir uma interpretação própria com vistas a possíveis elaborações autorais que contribuam para a construção de ações interventivas na educação.

Assim, no encontro com os partícipes da escola, identificamos que o modelo de dever de casa, padronizado para todos os estudantes, foi superado, abolido. A comunidade acredita que a padronização das atividades escolares não ajuda na construção de aprendizagem, pois reconhece que ela acontece de forma singular, em cada um dos indivíduos. Os educadores são propositivos na direção de orientar o encontro dos estudantes com os conteúdos culturais produzidos, historicamente, através das artes e das ciências, mas os fazem reconhecendo a singularidade dessa construção.

Neste contexto, a escola provoca o prolongamento do diálogo com os conteúdos culturais, que pode desdobrar-se em alguma atividade prática e/ou teórica a ser desenvolvida pelo estudante fora do ambiente escolar, mas, como são diálogos singulares com o saber, é resguardada a autonomia para o gerenciamento do tempo e do espaço para sua produção.

A escola não atribui qualquer recompensa ou punição pelos acordos pedagógicos assumidos nos seus fóruns. São ações de caráter pedagógico que acontecem, são fundamentadas nos diálogos com os educadores e na criação de projetos autorais de seleção e organização dos conteúdos culturais. Assim, acreditamos que a escola contribui para a formação de seres humanos mais autônomos, pois os estudantes constroem caminhos, com a parceria dos educadores, para a apropriação desses conteúdos, através do acesso às ciências e às artes.

A inserção no processo pedagógico mediada pelo diálogo, que é o modelo fundante da forma como a escola atua, provoca um movimento que aproxima os estudantes da apropriação

dos espaços sociais na posição de protagonistas, pois estão numa relação de troca simétrica; não só vivem neles, mas convivem, dialogam e interferem.

A proposição da escola em ajudar na construção de protagonistas sociais nos remete ao que significa o valor do postulado de Freire (2011) acerca do compromisso de estar no mundo e em relação com ele e ser protagonista das ações de mudanças.

Acreditamos que a principal e significativa mudança construída por essa pesquisa correu em nós mesmos, o entendimento de que o processo da construção da autonomia dos indivíduos ocorre através da apropriação dos saberes acumulados em um processo de produção do conhecimento, que é recursivo entre diálogo, teoria e ação. É o acesso aos diversos conteúdos em condições de criadores inquietos nas condições apontadas por Freire “rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (1986, p.29).

Consideramos, ainda, que o trabalho provocou um movimento que nos fez suscitar diversas possibilidades de discussões e caminhos que contribuam para a superação de práticas pedagógicas da “educação Bancária”. Assim, um caminho aberto foi o dos referenciais do movimento da educação Democrática, no qual foi possível compreender outra perspectiva de ação, no contexto da educação contemporânea, que contrapõem o modelo hegemônico de sociedade e de escola. Um modelo em que seus participantes são, eminentemente, interferidores, porque é assim que a escola, onde fizemos a nossa pesquisa, concebe que acontece a construção da aprendizagem.

A perspectiva da possibilidade da escola em se fazer democrática, situando e enfrentando as incongruências da sociedade capitalista e do movimento de inserção, através da apropriação da escola por sua comunidade, não a adesão somente ao que já está construído, mas o “tomar de conta” das produções futuras interferindo e discutindo os caminhos, para que a escola defina objetivos compatíveis com a construção de seres humanos mais comprometidos com um pertencimento fraternal.

A pesquisa apresentada está longe de apontar um modelo escolar a ser copiado, seguido e que não apresenta contradições; orienta, sim, no caminho da construção coletiva de projetos de escola que superem o discurso hegemônico e ideológico, no qual todos têm potencializada a igualdade de oportunidade, possibilitando que a escola ajude na construção do papel de protagonistas que cada um pode e deve assumir. Referendamos que a escola deve ser pensada no plano histórico, com os sujeitos e para os sujeitos e, a partir desses referenciais, acreditamos que muitos dos instrumentos pedagógicos ainda instituídos, como o dever de casa tendem a ser superados.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedida em escolas pública.** Brasília: UNESCO, 2003.
- ALENCAR, E. S. **A gerência da criatividade: abrindo as janelas para a criatividade pessoal e nas organizações.** São Paulo: Makron Books, 1996.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre aparelhos ideológicos de estado.** Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- AZEVEDO, F. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **HISTEDBR**, Campinas, n. especial, p. 188-204, agosto 2006. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em: 2 mar. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BIGGE, M. L. **Teoria da aprendizagem para professor.** Tradução de José Augusto da Silva Pontes Neto e Marco Antônio Rolfini. São Paulo: EPU, 1977.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis : Vozes, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC**, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 3 out. 2015.
- BRASIL. Atos institucionais. **Portal da Legislação Governo Federal**, 2014. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historico/atosinstitucionais>. Acesso em: 3 out. 2014.
- BUENO, S. **Minidicionário da língua portuguesa.** São Paulo: FTD, 1996.
- CAMPOLINA, L. **Inovação educativa e subjetividade: A configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em processo inovador.** Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2012.
- CARVALHO, M. E. P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e a relação família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, p. 94-104, jan/fev/mar/abr 2004.
- CARVALHO, M. E. P; NASCIMENTO, C. S; PAIVA, C. M. O lugar do dever de casa na sala de aula. **Olhar do professor**, Ponta Grossa, 2006, p. 341-357.
- COTRIM, G. **Educação para uma escola democrática: história e filosofia da educação.** São Paulo: Saraiva, 1987.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: EDUSC, 2002.

- DAVIS, R; LAWRENCE A; YELON; S. **Sistemas de Aprendizagem:** uma abordagem ao desenvolvimento da instrução. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- DIAKOV, V; KOVALEV, S. **A sociedade primitiva.** São Paulo: Global, 1982.
- EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral:** Centro Carneiro Ribeiro. Bahia: MEC-INEP, 1969.
- FERREIRA, H. M. **Lição de casa:** considerações sobre a relação criança/escrita. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- FEYERABEND, P. **A ciência em uma sociedade livre.** São Paulo: UNESP, 2011.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Petropolis: Vozes, 2007.
- FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas:** o Ratio Studiorum. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Olho D'agua, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2008.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.
- GATTI, B.; ANDRE, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W. P. N. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação.** Petrópolis: Vozes, 2010. Cap. 2, p. 29-38.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez, 1988.
- GONZALEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** processo de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005a.
- GONZALEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005b.
- GONZALEZ REY, F. O que oculta o silêncio epistemológico da psicologia. **Pesquisa e práticas psicossociais.** São João del-Rei, 2013, p.20-34.
- GOULART, I. B. **Psicologia da educação:** Fundamentos teóricos aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1994.

GRAVATÁ, A. et al. **A volta ao mundo em 13 escolas**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

GRINBERG, K. **Seria o fim do dever de casa?** Ciência hoje das crianças. Disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/seria-...> Acesso em 21/10/2014

HALL, S. **Identidade culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JESUS, S. M. S. A.; LACKS, S.; ARAÚJO, M. G. B. Problema de pesquisa na pós-graduação: questões colocadas a partir da epistemologia materialista histórico-dialética. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores associados, 2014. p. 291-308.

KUENZER, A. Z. Pedagogia Tecnicista. In: MELLO, G. N. **Escola Nova, tecnicista e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1984. Cap. 2, p. 29-52.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, B. A. **Caminho Suave: manual do Professor**. São Paulo: Caminho Suave, 1980.

LIMA, L. O. **Estórias da educação no Brasil: De Pombal a Passarinho**. Rio de Janeiro: Brasília, 1975.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

MATTOS, L. A. **Sumário de didática geral**. Rio de Janeiro: Aurora, 1971.

MEIRIEU, P. **Aprender...sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MITJÁNS MARTINÉZ, A. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, p. 189-206, Julho-dezembro 2002.

MORIN, E. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MYNAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

PACHECO, J. **Sozinhos na escola**. São Paulo: Didática Suplegraf, 2003.

PAULA, F. A. **Lição, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professores**. Dissertação de mestrado. Campinas: Faculdade de Educação Estadual de Campinas. 2000.

POLITEIA. **Proposta Pedagógica**. São Paulo: [s.n.].

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1992.

RESENDE, T. F. **Dever de casa:** questão em torno de um consenso. Caxambú: UFMG (GT14), 2006, p.16

ROMANELLI, O. O. **Historia da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSSATO, M.; MARTINS, L. R. R.; MITJÁNS MARTINEZ, A. A construção do cenário social da pesquisa no contexto da epistemologia qualitativa. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. **Subjetividade contemporânea:** discussões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Alínea, 2014. Cap. 2, p. 35-59.

ROSSI, W. G. **Pedagogia do trabalho 1:** raízes da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1981.

SACCCO, S. G. **Um estudo sobre hábitos e estratégias de aprendizagem na realização da lição de casa de alunos do Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1980. Cap. 1, p. 15-29.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação.** Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Anísio Teixeira: clássico da educação brasileira. In: PORTO, G. J. **Anísio Teixeira e o ensino superior.** Brasília: Bárbara Bela, 2001. p. 23-29.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SINGER, H. **República de crianças:** Sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SMOLKA, A. L.; GOES, C. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar.** Campinas: Papirus, 1993.

SOARES, E. R. M. **O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens.** Dissertação de Mestrado, Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. 2011.

SOUSA, J. V. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação permanente. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **O método na pesquisa em educação**. Brasília: Autores Associados, 2014.

SOUZA FILHO, J. O. X. **Escola e emancipação**: um papel para as ciências. Dissertação de Mestrado, São Paulo: – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. 2014

SPAGNOL, B. A. **O problema das tarefas de casa no contexto educacional inclusivo**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. São Paulo. Universidade Estadual Júlio Mesquita, 2012.

TACCA, M. C. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: GONZÁLEZ REY (Org.), F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. Cap. 9, p. 215-239.

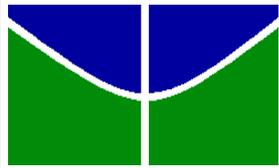
VEIGA, H. M. S.; FERREIRA, M. L. Interface entre comprometimento organizacional e criatividade nas organizações. In: BRUNO-FARIA, M. F.; VARGAS, E. R.; MITIJÁNS MARTINEZ, A. (Org.). **Criatividade e inovação nas organizações**: desafios para a competitividade. São Paulo: Atlas, 2013. Cap. 2, p. 25-44.

WIEZZEL, A. C. S. Tarefas de casa: reprodução ou construção do conhecimento escolar? **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 1, p. 89-100, jul/dez 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	<p>Universidade de Brasília – UnB Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) Eixo de Interesse: Currículo e formação de profissionais da educação</p>
---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação:

Título do Projeto: **O DEVER DE CASA: UM ESTUDO PARA ALÉM DO QUE ESTÁ TRADICIONALMENTE INSTITUÍDO**

Professor Orientador: Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú

Pesquisador Responsável: Roseane Paulo da Cunha

Telefones para contato: (61) 91357370

O seu filho está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa: **O DEVER DE CASA: UM ESTUDO PARA ALÉM DO QUE ESTÁ TRADICIONALMENTE INSTITUÍDO**, de responsabilidade do pesquisador Roseane Paulo da Cunha.

Esta pesquisa tem como objetivo geral discutir sobre a prática do dever de casa, dentro de uma escola que propõe práticas inovadoras de ensino. Ele participará de encontros, onde faremos grupos de discussões, entrevistas e questionários sobre o assunto em foco. O grupo será gravado e as falas dos estudantes utilizadas como parte da pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, estou à disposição, no telefone (61) 91357370, e-mail: roseane.p.cunha@bol.com.br. Essa participação é voluntária e este consentimento pode ser retirado, a qualquer tempo. Todos os dados serão confidenciais, serão utilizados nomes fictícios, para garantir a confidencialidade das informações.

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

São Paulo, ____ de _____ de _____

Nome e assinatura do responsável _____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	<p>Universidade de Brasília – UnB Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) Eixo de Interesse: Currículo e formação de profissionais da educação</p>
---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação:

Título do Projeto: **O DEVER DE CASA: UM ESTUDO PARA ALÉM DO QUE ESTÁ TRADICIONALMENTE INSTITUÍDO**

Professor Orientador: Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú

Pesquisador Responsável: Roseane Paulo da Cunha

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade de Brasília – UnB

Telefones para contato: (61) 9135-7370

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos

R.G.: _____

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **O DEVER DE CASA: UM ESTUDO PARA ALÉM DO QUE ESTÁ TRADICIONALMENTE INSTITUÍDO**, de responsabilidade do pesquisador Roseane Paulo da Cunha.

Esta pesquisa tem como objetivo geral discutir sobre a prática do dever de casa, dentro de uma escola que propõe práticas inovadoras de ensino. Vamos trabalhar com grupos de discussões, realizar entrevistas e responder a questionários sobre o assunto em foco. O grupo será gravado e as falas utilizadas como parte da pesquisa. As informações serão utilizadas na divulgação da dissertação e em futuras publicações.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa estou à disposição, no telefone (61) 91357370, e e-mail: roseane.p.cunha@bol.com.br. A participação é voluntária e este consentimento pode ser retirado, a qualquer tempo. Todos os dados serão confidenciais, serão utilizados nomes fictícios, para garantir a confidencialidade dos das informações. Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo com a minha participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

São Paulo, _____ de _____ de _____

 Nome e assinatura

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO QUE FOI REALIZADA NA ESCOLA

	<p>Universidade de Brasília – UnB Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) Eixo de Interesse: Currículo e formação de profissionais da educação</p>
---	--

Observação do espaço físico da escola:

Há espaço físico para pesquisas dos estudantes?

Há biblioteca escolar?

Como se estrutura o turno escolar?

Como se organizam os espaços de aprendizagens?

Como se estabelecem as interações para aprendizagens?

Como se definem os conteúdos escolares?

Há possibilidade de o aluno ficar no contra-turno na escola?

Há professores no contra-turno para orientação aos alunos?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA

	<p>Universidade de Brasília – UnB Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) Eixo de Interesse: Currículo e formação de profissionais da educação</p>
---	--

Tópicos-guia que orientarão a entrevista:

Identificação do(a) entrevistado(a)

- 1) Qual a sua opinião sobre a prática do dever de casa?
- 2) Como professor(a) desta escola, que apresenta perfil diferenciado em relação às demais da rede de ensino, como você avalia o uso do dever de casa?
 - a) Há uma outra forma através da qual a escola usa para denominar esta atividade?
 - b) Quais as orientações que fundamentam as atividades que os alunos realizam fora do ambiente da escola?
 - c) Como e quem define as atividades que os professores pretendem que o aluno realize, fora do ambiente escolar?
 - d) Como observa a disposição dos alunos para realizá-las?

**APÊNDICE E - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA DO GRUPO DE DISCUSSÃO
COM ALUNOS E ALUNAS DA ESCOLA**

	<p>Universidade de Brasília – UnB Faculdade de Educação – FE Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação</p>
---	--

Tópicos-guia que orientarão o grupo de discussão:

Identificação dos(as) entrevistado(as)

Vocês poderiam relatar as experiências vivenciadas durante o percurso escolar sobre o dever de casa?

Vocês poderiam pontuar em que a proposta da escola se diferencia das outras escolas, em relação ao dever de casa?

Vocês participam da definição do que será realizado, fora do ambiente escolar?

O que acontece, caso haja dúvidas em relação aos conteúdos escolares, fora do ambiente escolar?