

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

SHIRLENE MARQUES QUERIDO BARRETO

**A TAREFA ESCOLAR E AS CONCEPÇÕES DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E DO PEDAGOGO DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

CURITIBA

2021

SHIRLENE MARQUES QUERIDO BARRETO

A TAREFA ESCOLAR E AS CONCEPÇÕES DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E DO PEDAGOGO DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, Linha de Pesquisa – Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Maira Arlete Rosa

CURITIBA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

B214 Barreto, Shirlene Marques Querido .

A tarefa escolar e as concepções da prática pedagógica do professor do pedagogo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/ Shirlene Marques Querido Barreto; orientadora Prof^a. Dr^a. Maira Arlete Rosa.

214 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

1. Tarefa escolar. 2. Práticas pedagógicas.
3. Políticas públicas. 4. Terceirização do ensino. 5. Pandemia Covid19. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 371.38



UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

SHIRLENE MARQUES QUERIDO BARRETO

A TAREFA ESCOLAR E AS CONCEPÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E DO PEDAGOGO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Essa dissertação foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Curitiba, 29 de março de 2021.

Professora Orientadora Dra. Maria Arlete Rosa
Membro Titular – Presidente da Banca
Universidade Tuiuti do Paraná

Professora Dra. Flavia Anastásio de Paula
Membro Titular - Externo Unioeste
Campus Foz do Iguaçu

Professora Dra. Maria Alzira Leite
Membro Titular
Universidade Tuiuti do Paraná

Professora Dra. Anita Helena Schlesener
Universidade Tuiuti do Paraná – Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, entusiasmo e perseverança para lidar com todas as situações adversas, e a Nossa Senhora, pela sua proteção.

Aos meus pais, Luiz e Maria Helena, por terem me dado educação, compreensão, valores e incentivado a estudar. Ao meu irmão, por me despertar para o magistério.

À toda a minha família: meu marido Robson, minha filha Letícia e meu filho Leonardo, pela paciência, carinho e apoio.

Às minhas orientadoras, Maria Iolanda Fontana e Maria Arlete Rosa, pelo entusiasmo, pela partilha do saber e pelas valiosas contribuições para este estudo.

Aos professores doutores Ariclê Vechia, pela valiosa explanação sobre a Educação Brasileira, Fausto dos Santos Amaral Filho, pelos conceitos epistemológicos da pesquisa em educação, e Joe Garcia, pela perspectiva histórico-conceitual das Teorias de Currículo.

Aos colegas da turma do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo convívio e aprendizado e, em especial, Sandra Regina Rodrigues, Izabel Savio, Lígia Barros e Verydiana Deitos.

Aos professores e aos pedagogos participantes desta pesquisa, por disponibilizarem seu tempo e pela concessão de informações valiosas para a sua realização.

Às amigas de profissão, que buscam e compartilham o conhecimento para a construção de uma educação pública edificante, em especial à diretora Graciela Gomes, que se mostrou tão solícita em relação à minha pesquisa.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Flávia Anastásio de Paula e Profa. Dra. Maria Alzira Leite, que gentilmente aceitaram participar e colaborar com valiosas sugestões a esta dissertação. Ao Prof. Dr. Gerson Luis Buczenko, pela leitura do texto e pelas significativas considerações realizadas.

À Prefeitura Municipal de Curitiba, pela autorização e pela concessão da licença remunerada para estudos no período do mestrado, facilitando a minha vida de estudante.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte de minha formação, o meu muito obrigada!

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação a tarefa escolar relacionada às concepções da prática pedagógica do professor e do pedagogo de escola pública. A tarefa escolar foi utilizada para definir a atividade realizada fora do espaço-tempo da escola, indicada pelo docente, para ser concretizada em casa pelo estudante com e sem envolvimento parental num tempo determinado. A pergunta orientadora de pesquisa é: Como um grupo de professores e pedagogos têm se apropriado do conceito da tarefa escolar no contexto das escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba? O objetivo geral é compreender a apropriação do conceito de tarefa escolar a partir da percepção dos professores e pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba; já os específicos são: abrir uma discussão sobre a concepção da tarefa escolar a partir do conceito de tendência pedagógica; discorrer sobre as políticas educacionais no enfoque da tarefa escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba; sintetizar os posicionamentos dos professores e dos pedagogos sobre o uso da tarefa escolar nas escolas municipais de Curitiba; mapear a tarefa escolar no período da pandemia da Covid-19 e oportunizar uma reflexão sobre essa prática, nesse contexto. O levantamento bibliográfico em produções científicas no período de 2000 a 2018, apontou problematizações da tarefa escolar aspectos como: desqualificação da classe menos favorecida, terceirização do ensino, mito do gênero feminino e política educacional de baixo custo. A fundamentação teórica sobre a tarefa escolar pautou-se na *Ratio Studiorum*, de Franca (2019), Libâneo (2014), Perrenoud (1994) e Sacristán (1999). Buscou-se o conceito de prática pedagógica de Franco (2015), de tendências pedagógicas de Libâneo (2014) e de avaliação de Luckesi (2018). Desenvolveu-se a compreensão sobre a escola pública, a gestão escolar, o Projeto Político-Pedagógico e da legislação. A metodologia de pesquisa é fundamentada na abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, documental e de campo por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com professores e pedagogos de doze escolas e nove Núcleos Regionais de Educação de Curitiba. A análise de conteúdo apoiou-se em Bardin (2016) nas quatro categorias elencadas. Primeira: nas concepções da tarefa escolar dos sujeitos, constatou-se tendências pedagógicas liberal tradicional e tecnicista, além da progressista crítico-social dos conteúdos. Segunda: as diretrizes, apenas em um Projeto Político-Pedagógico, encontrou-se a descrição da tarefa escolar diária e de recuperação. Terceira: uso da tarefa escolar, averiguou-se um discurso sólido favorável de todos os participantes da pesquisa. Quarta: o papel da tarefa escolar em tempo de pandemia da Covid-19, verificou-se seu protagonismo na condução do ensino remoto, garantindo o senso de pertencimento ao estudante, a documentação de seu acesso ao conhecimento, o comprometimento do profissional da educação pública e a terceirização da educação para as mães. Assim, conclui-se que a tarefa escolar é um artefato didático e cultural que apresenta diferentes concepções na prática pedagógica dos professores e pedagogos, sendo utilizada no processo de ensino-aprendizagem das escolas municipais de Curitiba.

Palavras-chave: Tarefa escolar. Práticas pedagógicas. Políticas públicas. Terceirização do Ensino. Pandemia Covid-19.

ABSTRACT

This study has as object of investigation the school homework related to the conceptions of the pedagogical practice of the teacher and the public-school pedagogue. The school homework was used to define the activity performed outside the school's space-time, indicated by the teacher, to be accomplished at home by the student with or without relatives involvement at a certain time. The research guiding question is: How has a group of teachers and pedagogues appropriated the concept of school homework in the context of municipal schools in Curitiba? The general objective is to understand the appropriation of the concept of school homework from the perception of teachers and pedagogues in initial years of elementary school in the Municipal Education System in Curitiba; the specific objectives are: to start a discussion about school homework conception from the concept of pedagogical tendency; to discuss education policies focusing on school homework in the initial years of elementary school in the Municipal Education System in Curitiba; synthesize the positions of teachers and pedagogues on the use of school homework in municipal schools of Curitiba; and to map school homework of the Covid-19 pandemic period and provide opportunities for reflection on this practice in this context. The bibliographic survey on scientific productions in the period from 2000 to 2018, pointed out problematizations of the school homework in aspects such as: disqualification of the least favored class, teaching outsourcing, female gender myth and low-cost educational policy. The theoretical basis on school homework was based on *Ratio Studiorum*, by Franca (2019), Libâneo (2014), Perrenoud (1994) e Sacristán (1999). It was sought the concept of pedagogical practice by Franco (2015), of pedagogical tendencies by Libâneo (2014) and evaluation by Luckesi (2018). An understanding of the public school, school management, the political-pedagogical project and the legislation was developed. The research methodology is based on the qualitative approach of bibliographic, documentary and field type, through questionnaires and semi-structured interviews with teachers and pedagogues from twelve schools and nine Regional Education Centers of Curitiba. The content analysis was supported by Bardin (2016) in the four categories listed. First: in the conceptions of the subjects' school homework, traditional and technical liberal pedagogical tendencies were found, in addition to the progressive social-critical content. Second: the guidelines, only in a Political-Pedagogical Project, was found the description of the daily school homework and recovery. Third: use of the school homework, it was found a solid favorable discourse of all participants in the research. Fourth: the role of the school homework in a time of Covid-19 pandemic, their role in conducting distance education was verified, guaranteeing the student's feeling of belonging, the documentation of their access to knowledge, the commitment of the public education professional and the outsourcing of teaching to mothers. Thus, it is concluded that the school homework is a didactic-cultural artifact that presents different conceptions in the pedagogical practice of teachers and pedagogues, being used in the teaching-learning process of municipal schools in Curitiba.

Keywords: School homework. Pedagogical practices. Public policies. Covid-19 pandemic

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Artigos na CAPES- tarefa escolar	24
QUADRO 2 - Artigos na CAPES – dever de casa	25
QUADRO 3 – Artigo na CAPES – lição de casa	25
QUADRO 4 – Artigos na CAPES – tarefa de casa	25
QUADRO 5 – Trabalhos na ANPEd – dever de casa	26
QUADRO 6 – Trabalho na ANPEd – tarefa escolar	26
QUADRO 7 – Biblioteca da UEL – tarefa escolar	27
QUADRO 8 – Tese da BDTD – lição de casa	27
QUADRO 9 – Dissertações da BDTD – dever de casa	27
QUADRO 10 - Síntese do estado da arte	44
QUADRO 11 – Síntese das produções importantes para a pesquisa	48
QUADRO 12 - Tarefa escolar tradicional	55
QUADRO 13 – Tendências pedagógicas liberais	65
QUADRO 14 – Tendências pedagógicas progressistas	67
QUADRO 15 – Tipificação da avaliação em educação	75
QUADRO 16 – IDEB e metas do Estado do Paraná	80
QUADRO 17 – IDEB e metas do Município de Curitiba	80
QUADRO 18 - Taxa de rendimento escolar	101
QUADRO 19 – Relatório do PNE -2020	106
QUADRO 20 - Caracterização socioeconômica da comunidade escolar	138
QUADRO 21 - Concepções dos Projetos Político-Pedagógicos	141
QUADRO 22 - Caracterização do perfil dos professores	144
QUADRO 23 - Caracterização do perfil dos pedagogos das escolas	146
QUADRO 24 - Caracterização do perfil dos pedagogos dos núcleos	147
QUADRO 25 - Concepções dos professores sobre a tarefa escolar	150
QUADRO 26 - Concepções dos pedagogos de escola sobre a tarefa escolar	152
QUADRO 27 - Concepções dos pedagogos dos NRE de Curitiba sobre a tarefa escolar	153
QUADRO 28 - Diretrizes sobre a tarefa escolar dos pedagogos das escolas	156
QUADRO 29 - Tarefa escolar no Projeto Político-Pedagógico	157
QUADRO 30 - Grade horária do 5º ano	158
QUADRO 31 - Posição dos professores sobre o uso da tarefa escolar	159

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -	Temas - tarefa escolar	28
GRÁFICO 2 -	Temas - dever de casa.....	28
GRÁFICO 3 -	Tema - lição de casa.....	29
GRÁFICO 4 -	Temas - tarefa de casa	29
GRÁFICO 5 -	Número de produções científicas de 2000 a 2018	46
GRÁFICO 6 -	Evolução da taxa de aprovação no Ensino Fundamental – Brasil 2013-2017	82
GRÁFICO 7 -	Ofertas de escolas das etapas de ensino do Brasil -2018	97
GRÁFICO 8 -	Percentual de escolas por dependência administrativa no Brasil - 2018.....	125

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Levantamento de produções científicas – teses, dissertações e artigos	24
TABELA 2 – Número de CMEIs, Escolas Municipais, Número de Centros de Educação Infantil Conveniados por NRE (2020)	132
TABELA 3 – IDEB-2017 das escolas selecionadas	134
TABELA 4 – Organização das escolas selecionadas	134

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Problematizações da tarefa escolar	45
FIGURA 2 – Núcleos Regionais de Educação.....	133
FIGURA 3 – Informativo sobre aulas online	161
FIGURA 4 – Videoaula de Língua Portuguesa	162
FIGURA 5 – Tarefa escolar de Língua Portuguesa	164
FIGURA 6 – Tarefa escolar de Matemática.....	165
FIGURA 7 – Tarefa escolar de História	166
FIGURA 8 – Tarefa escolar de Geografia.....	167
FIGURA 9 – Tarefa escolar de Ciências.....	168
FIGURA 10 – Tarefa escolar de Ensino Religioso.....	169
FIGURA 11 – Tarefa escola de Artes	170
FIGURA 12 – Tarefa escolar de Educação Física	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEN	Agência Estadual de Notícias do Estado do <i>Paraná</i>
AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional de Educação Básica
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caged	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CIC	Cidade Industrial de Curitiba
CIEP	Centro Integral de Educação Pública
CMAEE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMEC	Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EF	Educação Fundamental
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação

PME	Plano Municipal de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RME	Rede Municipal de Ensino
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SENAI	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Sistema Nacional de aprendizagem comercial
SMMA	Secretaria de Meio Ambiente
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
TCIs	Tecnologias da Comunicação e Informação
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TTC	Tempo de Trabalho em Casa
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A TAREFA ESCOLAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	23
2.1	PROBLEMATIZAÇÕES ABORDADAS NOS TRABALHOS REFERENTES A TAREFA ESCOLAR, LIÇÃO DE CASA, DEVER DE CASA E PARA CASA	28
2.2	TAREFA ESCOLAR.....	30
2.2.1	Síntese das pesquisas com a temática tarefa escolar: convergências e problematizações.....	31
2.3	DEVER DE CASA.....	33
2.3.1	Síntese das pesquisas com a temática dever de casa: convergências e problematizações.....	38
2.4	LIÇÃO DE CASA	39
2.4.1	Síntese das pesquisas com a temática lição de casa: convergências e problematizações.....	40
2.5	TAREFA DE CASA	40
2.5.1	Síntese das pesquisas com a temática tarefa de casa: convergências e problematizações.....	42
2.6	SÍNTESE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	43
3	REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE TAREFA ESCOLAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	50
3.1	CONCEITOS SOBRE A TAREFA ESCOLAR.....	51
3.2	PRÁTICA PEDAGÓGICA E ELEMENTOS ARTICULADORES.....	57
3.2.1	Tendências Pedagógicas.....	61
3.2.2	Avaliação da aprendizagem.....	71
3.3	ESCOLA PÚBLICA	84
4	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO ENFOQUE DA TAREFA ESCOLAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA	99
4.1	REGULAMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	100
4.2	GESTÃO ESCOLAR.....	111
4.3	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	116
5	METODOLOGIA DE PESQUISA	121
5.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	121
5.1.1	Fase exploratória	123
5.1.2	Trabalho de campo	125
5.1.3	Análise e Tratamento do material empírico e documental	128
5.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	130
5.2.1	O Município de Curitiba	130
5.3	LOCAIS DA PESQUISA - ESCOLAS E NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA	132
5.3.1	As escolas e os núcleos selecionados.....	132
5.4	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	141
5.4.1	Perfil do grupo de professores e de pedagogos selecionados.....	142

6	A TAREFA ESCOLAR A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E DO PEDAGOGO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA	148
6.1	AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	148
6.1.1	A concepção da tarefa escolar.....	148
6.1.2	Diretrizes sobre a tarefa escolar	153
6.1.3	Posição dos profissionais da educação diante o uso da tarefa escolar	158
6.1.4	O papel da tarefa escolar na pandemia da Covid-19.....	161
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
	REFERÊNCIAS.....	190
	APÊNDICE A	203
	APÊNDICE B	207
	APÊNDICE C	209
	APÊNDICE D	210
	APÊNDICE E	211
	APÊNDICE F.....	213
	ANEXO 1.....	214

1 INTRODUÇÃO

A prática da tarefa escolar como recurso pedagógico apresenta-se como uma reflexão mundial e amplamente utilizada no contexto da pandemia do coronavírus. Percebe-se que, na atualidade, esse artefato didático tornou-se um tema questionável em várias potências mundiais, umas contra e outras a favor. Entre os países contrários, destacam-se os Estados Unidos e, entre as nações a favor da tarefa escolar, tem-se a Finlândia. De acordo com Palojärvi (2013), diretora do Ministério da Educação da Finlândia, em seu país 98% das escolas são públicas, o restante recebe subsídio público e, conseqüentemente, os familiares não pagam mensalidade. A representante do governo finlandês também relata que só a partir dos 7 anos a criança ingressa na escola no ensino fundamental, que tem a menor jornada em relação às demais nações mundiais, de 4 a 7 horas diárias; não há escolas de tempo integral e os alunos não têm muita lição de casa, pois confiam na qualidade e não na quantidade.

Vê-se que esse modelo de educação está trazendo bons resultados, pois atualmente é o país nórdico mais bem-conceituado no campo educacional e tetracampeão nas últimas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Já no Brasil, o uso sistemático da tarefa escolar é pouco questionado, tanto na área pedagógica quanto na social, tendo vista o pequeno número de produções acadêmicas sobre o tema. A tarefa escolar tem sido utilizada na história da educação como um artefato didático (LIBÂNEO, 1994; PERRENOUD, 1994; PAULA, 2000; NOGUEIRA, 2002; CARVALHO, 2006; BOAS E SOARES, 2013). A postura consensual sobre a aceitação da tarefa escolar realizada em casa justifica-se pela escassez do número de escolas de tempo integral e pela pequena carga horária estipulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, no Art.34, que define que “a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” (BRASIL, 1996).

Acredita-se que o meio período escolar indicado para os anos iniciais do Ensino Fundamental justifique, tanto para os professores quanto para os familiares, a realização da tarefa escolar no espaço-tempo domiciliar, na medida em que almeja o sucesso acadêmico dos alunos e a ocupação dos filhos, segundo Resende (2006, p.14):

[...] a valorização, pelos pais, do dever de casa, uma vez que ele regula, ordena e ocupa uma parte do tempo da criança no lar, destinando-o a diferentes aprendizagens e pretensamente potencializando o próprio processo de escolarização.

Independentemente da classe social, a tarefa escolar é valorizada, constituindo-se em item norteador para a escolha da escola dos filhos da classe média. Essa parcela de familiares reverencia a escola que envia uma grande quantidade de tarefa escolar, pois acredita que, dessa forma, seus filhos estarão com melhor qualificação para o ingresso no ensino superior e para a competição do mercado de trabalho cada vez mais exigente. Infere-se que a tarefa escolar se tornou um item cultural na sociedade do século vigente, assumindo protagonismo na atual realidade da pandemia da Covid-19.

Diante desse cenário, formula-se como pergunta central de pesquisa: Como um grupo de professores e pedagogos tem se apropriado do conceito da tarefa escolar no contexto das escolas municipais de Curitiba? A partir dessa questão central, desdobram-se alguns questionamentos, que a seguir se expressam: O professor e o pedagogo têm ciência das tendências teóricas da educação nos encaminhamentos de tarefa escolar? Possuem compreensão das dimensões pedagógicas, psicológicas, políticas e sociais que decorrem da tarefa escolar? Qual o papel da tarefa escolar no período da pandemia do coronavírus? Esses questionamentos merecem resposta, tanto para o profissional da educação quanto para a sociedade.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender a apropriação do conceito de tarefa escolar a partir da percepção de professores e pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal (RME) de Curitiba. Os objetivos específicos são: abrir uma discussão sobre a concepção da tarefa escolar a partir do conceito de tendência pedagógica; discorrer sobre as políticas educacionais no enfoque da tarefa escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba; sintetizar os posicionamentos dos professores e dos pedagogos sobre o uso da tarefa escolar nas escolas municipais de Curitiba; mapear a tarefa escolar no período da pandemia da Covid-19 e oportunizar uma reflexão sobre essa prática, nesse contexto.

Ao problematizar a tarefa escolar como objeto deste estudo, destaca-se um aspecto de relevância no contexto educacional da pesquisa: a relação família-escola. Essa relação começou a se modificar nas últimas décadas do século XX, a partir das políticas públicas implantadas no Brasil. A Constituição Federal de 1988, em seu

Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996, prevê a participação da família no processo de ensino e de aprendizagem de forma interligada com a escola, como referenciado no artigo 12, inciso VI, o qual pontua que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de interação da sociedade com a escola”; e no artigo 13, inciso VI, incumbe os docentes de “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, LDBEN, 1996). Verificam-se, nesses artigos, indicações que consolidam a prática da tarefa escolar, na medida em que se configura em elo família-escola, comum na maioria das instituições educacionais brasileiras. Também é mencionada a relação família-escola na estratégia prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, de “incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias” (BRASIL, PNE, 2014).

A valorização da relação parental novamente aparece na meta 7.28, que propõe

[...] mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e a de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais (BRASIL, PNE, 2014)..

Assim, deixa-se clara outra concretização da função da tarefa escolar na participação familiar na educação dos filhos, bem como na responsabilidade da família em relação fiscalização das políticas públicas. Tem-se, ainda, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, de 2010, em seu artigo 20, parágrafo 2º, assegurada na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) a participação da família, além dos profissionais da escola, alunos e comunidade.

E no artigo 26, inciso V desta mesma lei, o cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias. Ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de

1990, que assegura o direito dos pais ou responsáveis de participar da definição das propostas educacionais e ter ciência do processo pedagógico como uma estratégia de interlocução entre família e escola (artigo 53, inciso V, parágrafo único). Vê-se que há várias normatizações para a relação entre a família e a escola.

O envolvimento parental também é enaltecido por Freire (1996) como momento oportuno de construção da autonomia do sujeito, expondo a faceta social da tarefa escolar e, segundo o autor,

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não deixar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer os deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém? (FREIRE, 1996, p.107).

Vale ressaltar que a participação parental na prática da tarefa escolar, infelizmente, também pode ser prejudicial tanto no campo pedagógico quanto no afetivo. Bolsoni-Silva e Marturano (2002) concluíram que o ambiente familiar pode tanto promover comportamentos socialmente adequados como favorecer o surgimento e/ou a manutenção de comportamentos inadequados. As autoras propõem intervenções com mães, com a finalidade de promover habilidades sociais educativas como forma de prevenir e reduzir problemas comportamentais em crianças, evitar dificuldades escolares e de socialização na meninice, buscando, dessa forma, também prevenir a delinquência juvenil.

Andrade (2011) também constata, em sua pesquisa, que pais com comportamentos sociais mais habilidosos promovem melhor acompanhamento na tarefa escolar de seus filhos com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDHA) e os pais com menor habilidade no comportamento social educativo não colaboram na progressão acadêmica de seus filhos.

Nota-se que a relação família e escola faz parte do processo pedagógico e das políticas públicas de educação no mundo contemporâneo. No Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, destacou-se a parceria entre a escola e a família, que trabalharam lado a lado nas Filipinas para a melhora dos resultados escolares. Os familiares, orientados pelos professores, ajudavam os filhos no trabalho em casa (tarefa escolar) ou na escola.

Nas Filipinas, o “PLSS” (Sistema de Apoio Pedagógico dos Pais), levou à melhoria dos resultados escolares e a estreitar os laços entre a escola e a família. Este programa inovador reconhece o papel dos pais na educação dos filhos e facilita a sua colaboração com os professores (UNESCO,1990).

Nos Estados Unidos, o governo Bill Clinton fez, em 1994, da colaboração família-escola a oitava meta da educação nacional. Na Inglaterra, o governo trabalhista de Tony Blair criou, em 1997, um “contrato casa-escola”, assinado pelos familiares, mediante o qual eles se comprometem a assumir responsabilidade pela disciplina dos alunos, por sua frequência às aulas e pela realização dos deveres de casa. Na França, em 1998, o Ministério da Educação lançou uma campanha nacional pela parceria escola-família, que criava, entre outros, a

“Semana dos pais na escola”, a qual passou a se realizar no início de cada ano letivo. Seguindo esse movimento global, o Ministério da Educação brasileiro também criou, em 2001, a data de 24 de abril como o “Dia Nacional da Família na Escola” (NOGUEIRA, 2011, p.162-163).

Na mais recente configuração neoliberal, a relação família–escola passa a ter outros sentidos, aspectos destacados nas produções de Paula (2000), Carvalho (2006), Cunha (2015), Knijnik e Junge (2014). Enquanto na Modernidade esta relação era de aliança, garantindo o acesso universal ao ensino formal, na contemporaneidade a relação passa a ser de parceria família-escola, na qual ambas são responsáveis pelo fracasso e/ou sucesso escolar (JUNGES, 2017). Nesse contexto, entende-se que a tarefa escolar se tornou o principal elo entre a família e a escola, permeando as relações professor, aluno, família e escola. Embora não tenha sido *a priori* a intenção deste estudo compreender a relação parental com a tarefa escolar no trajeto da pesquisa, as consequências dessa relação constituíram item relevante para o aspecto social do processo pedagógico analisado.

Dentre as atribuições do docente, de planejar e desenvolver atividades em turmas de Educação Infantil e de 1º ao 5º ano/ciclos I e II do Ensino Fundamental, está a tarefa escolar (CURITIBA, 2019). A elaboração dessa atividade é refletida ou é realizada apenas de forma empírica? Se consistir numa ação técnica e metódica do professor, não configura o conceito de prática pedagógica que é explicitado por Franco, pois

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam

que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p.535).

Será esta a ideia de prática pedagógica que encaminhará a investigação desta dissertação. Considerando-se que as tensões decorrentes da tarefa escolar que fazem presentes no dia a dia da sala, bem como na casa dos alunos, essa prática pedagógica merece uma análise e o momento para o estudo sobre o tema é bem oportuno, visto que a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017, exigirá modificações das práticas pedagógicas do professor, visando desenvolver 10 competências. A BNCC espera que o professor selecione e aplique metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.

A justificativa para a realização desta pesquisa está relacionada, inicialmente, ao aspecto de interesse pessoal e profissional. Assim, destaco a minha trajetória de vida, tanto no campo pessoal quanto no profissional. Revendo essa trajetória como aluna, nunca questioneei a tarefa escolar e até adorava usar meu caderno em casa. Era pouca tarefa e não precisava de ajuda. Essa compreensão modificou-se com o meu papel de mãe, pois tenho um filho com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que além de ser um transtorno neurobiológico na escola, em casa se transformava em um transtorno afetivo. Eu me questionava quanto à função pedagógica da tarefa escolar, na medida em que, diariamente, se agravava a dificuldade de meu filho, o que favorecia a autoestima de minha filha, que sempre obteve ótimos resultados acadêmicos. Eles sempre estudaram na rede particular, na qual há uma valorização da escola em relação à quantidade da tarefa escolar direcionada para os alunos com ajuda das mães e, na falta de tempo desta, torna-se necessária a contratação de aulas particulares. Essa situação de terceirização do aprendizado transferido para os familiares – que já pagavam a escola e pagavam também os professores particulares – me causava repúdio, duplamente: como mãe e como docente.

Já no início de minha carreira, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, continuei considerando normal, na rotina de aula, o lugar da tarefa escolar e sua concepção tradicional, na função de fixação de conteúdo. Porém, após alguns anos de docência na rede pública, assumindo novas metodologias de ensino,

passei a vislumbrar certas lacunas nessa atitude, tanto no aspecto pedagógico, na relação direta com o aluno, quanto na relação social com a família. Assim, como também percebia em sala de aula, a discrepância da qualidade das tarefas escolares que eram realizadas com o envolvimento de familiares e as que eram realizadas somente pelo aluno. Incomodavam-me as falas de meus colegas de profissão, na sala dos professores, culpando os alunos e seus familiares por não saberem realizar a tarefa escolar. Novamente, via a terceirização do aprendizado também na rede pública, com o agravante do preconceito da classe econômica menos favorecida. Procurava, sempre, valorizar os esforços individuais, corrigia diariamente, premiava os alunos pela responsabilidade, elaborava atividades diferenciadas, segundo os níveis de aprendizagem, porém, não deixava explícito, em meu planejamento, o tempo e os objetivos para a tarefa escolar.

Outro ponto que me conduzia à prática da tarefa escolar era a obtenção do desenvolvimento da autonomia do aluno, visto que as contribuições da neurociência nos esclareceram sobre os processos pelos quais o aprendiz realiza a construção de sua aprendizagem e como a prática da tarefa escolar diária pode contribuir para desenvolvê-la. Essa situação se alterou quando assumi uma turma de 5^o ano, que faria a Prova Brasil. Toda a rede do município se voltou para os critérios de língua portuguesa e de matemática, cujos conteúdos foram exaustivamente trabalhados em sala, nas tarefas escolares e nas sextas-feiras, dias de permanências dos 5^o anos concentrados nos núcleos¹. O tempo escolar era insuficiente para a aprendizagem de todo o programa e tínhamos que enviar vários exercícios para casa. Contudo, me questionava se tinha o direito de ocupar grande parte do tempo do aluno fora da escola, qual o significado desse tipo de aprendizagem e que direito tinha de interferir na dinâmica da família. Esta ênfase na testagem, como principal política educacional de melhora da educação, torna mais latente a meritocracia. A capacidade e inteligência individual do estudante que atinge o sucesso é enaltecida, entretanto, não se consideram as diferenças de seu núcleo familiar. Avaliar o estudante desconsiderando as características da sociedade capitalista é, no mínimo, simplista, na medida em que tira a responsabilidade do poder público com a qualidade da educação.

¹ Dias semanais de capacitação nos núcleos de educação de Curitiba.

A função primeira da escola pública é garantir a educação para todos, princípio da atual Constituição Federal, e a atribuição do professor é assegurar que o processo de ensino seja adequado para atingir a equidade escolar de todos os estudantes que nela ingressam. Neste contexto, é de suma importância a formação continuada do professor, princípio contido na LDBEN, Lei 9.394 (BRASIL, LDBEN, 1996), na qual há a valorização do profissional da educação e as determinações de sua formação pedagógica superior. Diante dessa situação, um estudo teórico sobre o tema da tarefa escolar e as concepções das práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental se faz necessário, por ser um artefato historicamente presente na rotina pedagógica nas escolas públicas.

A metodologia adotada no presente estudo fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental e de campo. Tendo como instrumentos de coleta de dados de campo questionários e entrevistas semiestruturadas com professores, em 12 escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, e pedagogos das escolas referidas e de 9 Núcleos Regionais de Educação (NRE) de Curitiba. A análise documental dos Projetos Políticos-Pedagógicos e tarefas escolares das escolas selecionadas e o conteúdo dos questionários e das entrevistas tiveram como apoio as referências de Bardin (2016).

O desenvolvimento da dissertação está estruturado em 5 capítulos. O primeiro capítulo apresenta um levantamento de produções, de dissertações e de teses sobre o tema tarefa escolar, em bancos de dados das organizações especializadas em educação e das universidades. O segundo expõe reflexões teóricas sobre a tarefa escolar e prática pedagógica na Educação Básica. O terceiro capítulo apresenta as políticas educacionais relacionadas à tarefa escolar na prática pedagógica na escola pública. No quarto capítulo descreve-se a metodologia desenvolvida na pesquisa, o trabalho de campo. O quinto capítulo trata da tarefa escolar a partir das concepções da prática pedagógica do professor e do pedagogo nas escolas municipais de Curitiba. Nas Considerações Finais, apresentam-se os resultados da pesquisa, apreciando a questão norteadora e os objetivos elencados para a realização deste estudo, sendo apresentadas, também, as reflexões significativas sobre a tarefa escolar na prática pedagógica do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A TAREFA ESCOLAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este capítulo busca compreender as facetas da tarefa escolar no cenário da educação no Brasil através de um levantamento das produções científicas, cuja meta foi mapear e descrever as produções acadêmicas no campo da educação. Essa iniciativa se faz necessária, pois oferece um panorama das contribuições de pesquisadores que tiveram o mesmo objeto de investigação em outros contextos e que desvendaram diferentes possibilidades de concepções sobre a tarefa escolar.

Começa-se procurando dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação brasileiros registrados na Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Em virtude da escassez de pesquisas encontradas, foram consultadas as bibliotecas das instituições: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). A pesquisa é ampliada com a busca em periódicos científicos, na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nos trabalhos apresentados nas reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente o GT 04 Didática.

No levantamento, utilizam-se diferentes expressões na busca de teses, dissertações e artigos na intenção de abranger um maior número de exemplares para a presente investigação. Decidiu-se agrupar e indicar os trabalhos segundo as palavras-chave, classificando-os em: “tarefa escolar”; “dever de casa”; “lição de casa”; “tarefa de casa”. Não houve delimitação temporal e, sim, um refinamento segundo a temática da pesquisa. Entretanto, algumas instituições, mesmo com a alternância das palavras-chave, não apresentaram trabalhos científicos. Infere-se que essas expressões não constam dos resumos daqueles bancos de dados.

TABELA 1 – Levantamento de produções científicas – teses, dissertações e artigos

BASE DE DADOS	TAREFA ESCOLAR	DEVER DE CASA	LIÇÃO DE CASA	TAREFA DE CASA
CAPES	2	5	1	3
ANPEd	1	3	0	0
UFPR	0	0	0	0
USP	0	0	0	0
PUCPR	0	0	0	0
UEL	1	0	0	0
UTP	0	0	0	0
BDTD	0	4	1	0
Total	4	12	2	3
Total Geral	21			

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Elaboração pela autora.

No levantamento no Portal de Periódicos da CAPES com o uso da palavra-chave “tarefa escolar”, identificaram-se 3 títulos, nos periódicos *Psicologia Escolar e Educacional*, *Revista Espaço e Cultura* e *Contexto Clínicos*. A partir desta primeira seleção, foi conferido o teor dos resumos e a relação com o tema da pesquisa. Os quadros foram organizados seguindo a ordem temporal decrescente dos artigos, com a intenção de se identificar a evolução nas produções científicas.

QUADRO 1 - Artigos na CAPES- tarefa escolar

TÍTULO	AUTORES	PERIÓDICO	ANO
Tarefa escolar ferramenta pedagógica para a aprendizagem ou cumprimento do dever do(a) aluno(a)?	FAGUNDES, Tatiana Bezerra MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de	Revista Espaço do Currículo	01/03/2009
Treinamento de mães: instruções e fichas de auxílio à tarefa escolar	SOUZA, Silvia Regina de SUDO, Camila Harumi BATISTELA, Silmara	Contexto Clínicos - SciELO	01/12/2008

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Elaboração pela autora.

Na busca no portal de periódicos da CAPES com o uso da palavra-chave “dever de casa”, foram encontrados 5 artigos, e em todos a relação parental foi assunto norteador do estudo.

QUADRO 2 - Artigos na CAPES – dever de casa

TÍTULO	AUTORES	PERIÓDICO	ANO
Ampliação da jornada escolar e dever de casa: denúncias cruzadas	RESENDE, Tânia de Freitas	Revista Educação	2018
A relação da família no acompanhamento do dever de casa de Matemática	JUNGES, Débora de Lima Velho	REMAT	2017
A relação família-escola e a prática do Dever de Casa de Matemática um estudo sobre seus tensionamentos	KNIJNIK, Gelsa JUNGES, Débora de Lima Velho	Bolema-SciELO	2014
Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais	RESENDE, Tânica de Freitas	Educação em Revista SciELO	2012
O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa	CARVALHO, Eulina Pessoa de	Revista Lusófona de Educação	2006

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Adaptado pela autora

Na pesquisa no portal de periódicos da CAPES utilizando a palavra-chave “lição de casa”, foram encontrados 3 artigos, porém apenas 1 foi compatível com o tema da presente investigação científica.

QUADRO 3 – Artigo na CAPES – lição de casa

TÍTULO	AUTORES	PERIÓDICO	ANO
Hábitos e estratégias para a realização da lição de casa e variáveis demográficas em estudantes do Ensino Fundamental II	SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça BORUCHOVITCH, Evely	Psicologia - SciELO	2016

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Adaptado pela Autora

Prosseguindo a busca portal de periódicos da CAPES indicando no refinamento a palavra-chave “tarefa de casa”, foram mencionados 3 artigos.

QUADRO 4 – Artigos na CAPES – tarefa de casa

TÍTULO	AUTORES	PERIÓDICO	ANO
Concepção de professores acerca da tarefa de casa e o seu emprego junto ao aluno com deficiência física	ZAFANI, Mariana Dutra GREGORUTTI, Carolina Cangemi BALEOTTI, Luciana Ramos	Revista Educação Especial	2017
Tarefa de casa e tecnologia	MENEZES, Ana Maria Carmin de	Domínios de Linguagem	2012
Tarefas de casa: reprodução ou construção do conhecimento escolar?	WIEZZEL, Andréia Cristiane Silva	Colloquium Humanarum	2003

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Adaptado pela Autora.

O levantamento de produções científicas na plataforma da ANPEd ocorreu em dois momentos: o primeiro realizado na Biblioteca e o segundo nas produções científicas apresentadas nas Reuniões Nacionais. Estas buscas aconteceram especificamente no GT 04 Didática. Na busca realizada na Biblioteca da ANPEd, foram encontrados 3 trabalhos com a palavra-chave “dever de casa”. As outras palavras-chave, “tarefa escolar”, “lição de casa” e “tarefa de casa”, não foram localizadas.

QUADRO 5 – Trabalhos na ANPEd – dever de casa

TÍTULO	AUTORES	TRABALHO	ANO
Dever de casa: questões em torno de um consenso	RESENDE, Tânia de Freitas	GT 14	2006
Educação matemática e relação família-escola um estudo no âmbito do “dever de casa”	KNIJNIK, Gelsa JUNGES, Débora de Lima Velho	GT 19	2013
Dever de casa e relação com as famílias em projetos de ampliação da jornada escolar	RESENDE, Tânia de Freitas OLIVERIA, Roberta Alves REIS, Laís da Silva	GT 14	2015

Fonte: Portal da ANPEd. Adaptado pela Autora.

No segundo momento do levantamento na ANPEd, procurou-se por produções apresentadas nas Reuniões Científicas Nacionais, selecionando as 4 últimas edições em ordem temporal decrescente: 38ª desenvolvida na cidade de São Luiz (2017); 37ª desenvolvida na cidade de Florianópolis (2015); 36ª desenvolvida na cidade de Goiânia (2013); e a 35ª desenvolvida na cidade de Porto de Galinhas (2012). Definiu-se como critério de busca produções (trabalhos) que apresentavam, em seu título, expressões relacionadas com “tarefa escolar”. Porém, com esse critério foi encontrado apenas 1 trabalho no GT 04 Didática, na 37ª Reunião Nacional da ANPEd.

QUADRO 6 – Trabalho na ANPEd – tarefa escolar

TÍTULO	AUTOR	GRUPO	TRABALHO	ANO
Concepção didática da tarefa de estudo: dois momentos de aplicação	AQUINO, Orlando Fernández	04	Trabalho completo	2015

Fonte: Portal da ANPEd. Adaptado pela autora.

No levantamento realizado nas bibliotecas das Universidades da UFPR, USP, PUCPR e UTP, para verificar em teses e dissertações a produção do conhecimento sobre o tema, não foi encontrada nenhuma tese ou dissertação com as palavras-

chave “tarefa escolar”, “dever de casa”, “lição de casa” e “tarefa de casa”, como demonstra A Tabela 1. Na biblioteca digital da Universidade Estadual de Londrina (UEL), foi selecionada 1 tese com a expressão “tarefa escolar”.

QUADRO 7 – Biblioteca da UEL – tarefa escolar

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	DISSERTAÇÃO	ANO
Procedimentos para avaliação das habilidades sociais educativas de pais e comportamentos voltados para tarefas escolares de crianças com TDAH	ANDRADE, Priscila	Universidade Estadual de Londrina	D	2011

Fonte: Biblioteca da UEL. Adaptado pela autora

Prosseguindo a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontradas 1 tese com a expressão “lição de casa” e 4 dissertações com a expressão “dever de casa”. Não houve delimitação temporal na busca das produções científicas.

QUADRO 8 – Tese da BDTD – lição de casa

TÍTULO	AUTORA	INSTITUIÇÃO	DISSERTAÇÃO	ANO
Lição de casa: considerações sobre a relação criança/escrita	FERREIRA, Helena Maria	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	T	2008

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Adaptado pela autora.

QUADRO 9 – Dissertações da BDTD – dever de casa

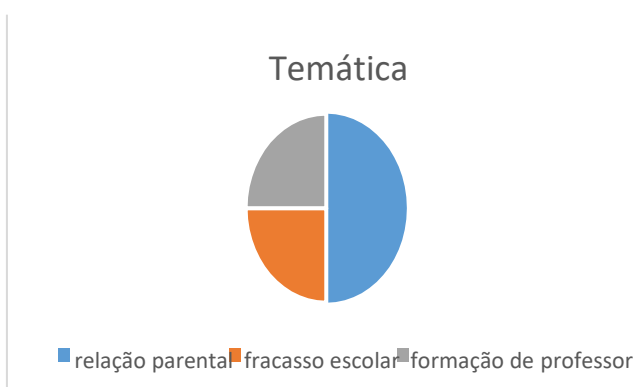
TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	DISSERTAÇÃO	ANO
Práticas de interação família-escola como preditoras do desempenho escolar de alunos do 5o ano do Ensino Fundamental	COLLI, Daniel Rodriguez	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	D	2016
O dever de casa: um estudo para além do que está tradicionalmente instituído	CUNHA, Roseane Paulo da	Universidade de Brasília	D	2015
Família, escola e educação matemática: um estudo em localidade de colonização alemã do Vale do Rio dos Sinos-RS	JUNGES, Débora de Lima Velho	Universidade do Rio dos Sinos	D	2012
Lições, deveres, tarefas: velhas e novas prescrições para professora	PAULA, Flávia Anastácio de	Universidade de Campinas	D	2000

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Adaptado pela Autora.

2.1 PROBLEMATIZAÇÕES ABORDADAS NOS TRABALHOS REFERENTES A TAREFA ESCOLAR, LIÇÃO DE CASA, DEVER DE CASA E PARA CASA

Constata-se, nas 4 produções científicas com a expressão “tarefa escolar”, um maior número com a temática da relação parental. Dos 2 artigos na CAPES, 1 trata da temática da relação parental e 1 investiga o fracasso escolar; 1 trabalho da ANPEd trata da formação do professor e 1 dissertação da UEL também investiga a relação familiar.

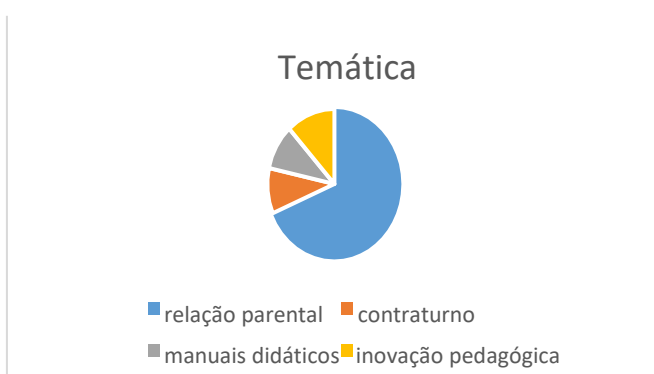
GRÁFICO 1 -Temas - tarefa escolar



Fonte: Adaptado pela autora

Verifica-se, no levantamento das 12 produções acadêmicas com a expressão “dever de casa”, novamente o predomínio da temática relação familiar com a escola. Dos 5 artigos da CAPES, 3 são referentes a relação parental e 1 trata do contraturno. Os 3 artigos da ANPEd abordam a temática da relação família-escola. E 2 dos 4 da BDTD estudam o tema da relação parental, 1 analisa os manuais didáticos e 1 inovação pedagógica.

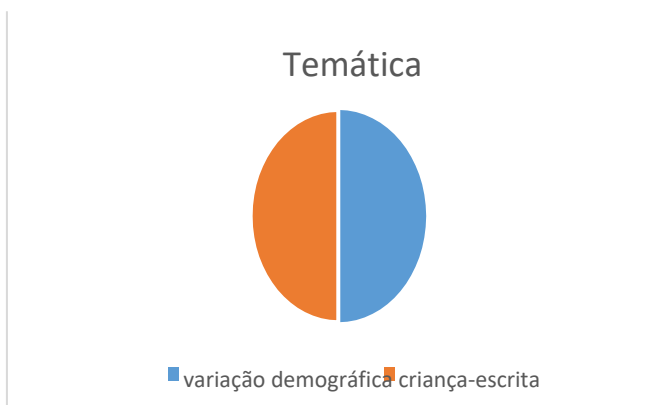
GRÁFICO 2 - Temas - dever de casa



Fonte: Adaptado pela autora

É possível averiguar, nas 2 fontes de dados com a expressão lição de casa, a modificação temática. No artigo da CAPES, o tema é sobre as variáveis demográficas, e na BDTD é na área da linguística e trata da construção da escrita.

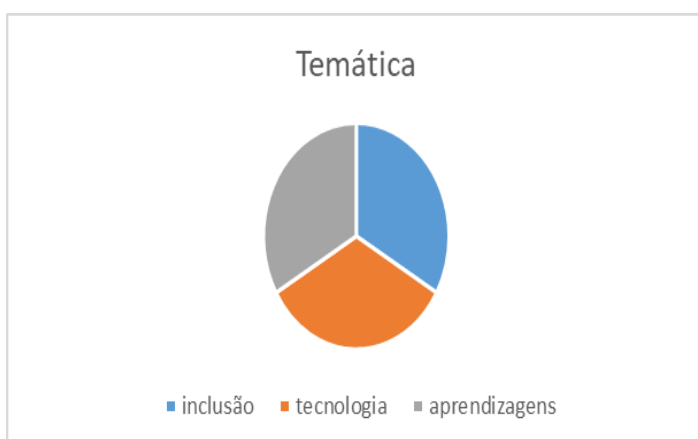
GRÁFICO 3 - Tema - lição de casa



Fonte: Adaptado pela autora

Identificam-se 3 fontes com a expressão tarefa de casa. Os 3 artigos são da CAPES: 1 investiga a relação do acompanhamento da família de aluno com deficiência física, 1 pesquisa a introdução da tecnologia na atividade da tarefa de casa e 1, o tipo de aprendizagem: significativa ou mecânica.

GRÁFICO 4 - Temas - tarefa de casa



Adaptado pela Autora.

Os dados apresentados neste estado da arte revelam que 12 das 21 produções selecionadas optaram pela expressão “dever de casa”, nome que remonta a pedagogia tradicional. Por sua vez, a temática relação parental aparece em 10

estudos, visto que, para a prática da tarefa escolar, esse segmento também é um dos protagonistas, juntamente com o aluno e o professor.

Contudo, a participação dos familiares é vista de maneiras diferentes, tanto no campo pedagógico quanto no campo social. Essa pequena quantidade de produções sobre o tema tarefa escolar, bem como a necessidade de novas análises sobre ele no campo acadêmico, também foram mencionadas nos estudos selecionados. O levantamento permitiu constatar que o período de maior produção sobre o tema foi nos anos de 2012 a 2017; infere-se que se deve à instituição das avaliações em larga escala, que demandaram para as escolas maior preparação dos alunos para os testes. As produções científicas selecionadas estão vinculadas às áreas da Educação, Psicologia e Linguística.

2.2 TAREFA ESCOLAR

No que se refere aos artigos relacionados à temática “tarefa escolar”, encontram-se 2 artigos no banco da CAPES, 1 trabalho na ANPEd e 1 dissertação na biblioteca da UEL.

O artigo que apresenta referências interessantes é de Fagundes e Mattos (2009), no periódico *Revista Espaço Currículo*, com o título “Tarefa escolar: ferramenta pedagógica para a aprendizagem ou cumprimento do dever do(a) aluno(a)?”, que traz o estudo do fracasso escolar sob a variante etnográfica em um Centro Integral de Educação Pública, no município do Rio de Janeiro, realizado no segundo semestre de 2006 com 2 turmas e 2 conselhos de classes. Na metodologia, as autoras utilizaram a observação participante, caderno de anotações e filmagens. Já a análise se deu pela dialética a partir do eixo *bottom-up* e das hipóteses progressivas, as quais revelaram a categoria da tarefa escolar como eixo central para entender o processo pedagógico da escola que resulta no fracasso acadêmico dos estudantes da escola pública. As autoras concluem que a tarefa escolar, nas salas de aulas estudadas, reflete o estilo de cada professor, é atividade comum e não auxilia na aprendizagem dos alunos.

No artigo de Souza, Sudo e Batistela (2008), no periódico *Contexto Clínico*, denominado “Treinamento de mães: instruções e fichas no auxílio à tarefa escolar”, objetivou-se estudar as consequências do treinamento de grupos de mães com o uso de fichas e instruções sobre as categorias comportamentais de elogio, instrução e

realizar a atividade pelo filho. As autoras concluíram que os treinamentos individuais das mães produziram melhores resultados do que em grupo, na aprendizagem de seus filhos.

O trabalho de Aquino (2015), intitulado “Concepção didática da tarefa de estudo: dois modelos de aplicação”, apresentado na 37ª ANPEd, na cidade de Florianópolis (2015), teve o objetivo de estudar a tarefa de aprendizagem ou de estudo. O autor elaborou uma síntese metodológica sobre essa atividade educacional, que resulta da pesquisa produzida durante os anos de 2013 e 2014. Aquino (2015) utilizou-se de dois processos metodológicos: análise teórica da tarefa escolar e revisão de pesquisas experimentais embasadas nos modelos lógicos de autores soviéticos sobre tarefas de estudo. Na conclusão, o autor verifica que a elaboração e a direção das tarefas de aprendizagem são benéficas para o processo de ensino-aprendizagem, para a formação de professores e para a pesquisa experimental, na medida em que inova as Didáticas Especiais e a metodologia dos programas escolares.

A dissertação de Andrade (2011), intitulada “Procedimentos para avaliação de habilidades sociais educativas de pais e comportamentos voltados para tarefas escolares de crianças com TDAH”, da UEL, a autora apresenta diversas iniciativas de trabalhos sobre o comportamento de criança com necessidades educacionais especiais e elenca as habilidades sociais educativas testadas com sucesso em estudos experimentais com professores e pais de crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e com deficiência visual. Andrade (2011) conclui que pais de crianças com desempenho satisfatório demonstraram um conjunto de comportamentos que ajudaram seus filhos a superar suas dificuldades e auxiliaram no processo de aprendizagem.

2.2.1 Síntese das pesquisas com a temática tarefa escolar: convergências e problematizações

As análises das produções de Souza, Sudo e Batistela (2008) e Andrade (2009) apresentam pontos de convergência da participação familiar no acompanhamento dos filhos na realização da tarefa escolar. Em ambos os estudos, foram realizados treinamentos de mães com condutas previamente determinadas, que foram avaliadas quanto ao aprendizado delas na condução da ajuda aos filhos nas tarefas escolares.

Entende-se que esses procedimentos estão de acordo com as concepções tradicional e tecnicista, pois seguem padrões de tarefas para desenvolver atitudes nos pais de acompanhamento para melhorar o aproveitamento escolar dos filhos.

Dos alunos selecionados para as pesquisas, 80% apresentavam desempenho escolar insatisfatório, inclusive 20% destes com diagnóstico de TDAH e 20% com desempenho escolar satisfatório com diagnóstico de TDAH. Em ambas as pesquisas, foi verificada a eficácia no treinamento individual das mães. As duplas de mães e filhos com desempenho escolar satisfatório atingiram melhores resultados, assim, concluiu-se que os alunos com queixas de mau desempenho escolar reproduzem esse comportamento em casa, e que a tarefa escolar não atinge seu papel pedagógico esperado, de melhora no aprendizado destes alunos. A tarefa escolar oferecida aos alunos selecionados era treino dos conteúdos trabalhados pelas professoras, caracterizando-se um artefato tradicional, um mero ritual, que pouco contribui para a superação das dificuldades dos alunos, além de reiterar o despreparo das mães para com os filhos com dificuldades. A importância do interesse parental com o desempenho acadêmico dos filhos é salutar, entretanto, não há diferencial pedagógico da tarefa escolar para os alunos considerados com baixo rendimento escolar.

O artigo de Fagundes e Mattos (2009) se assemelha ao trabalho de Souza, Sudo e Batistela (2008) e à dissertação de Andrade (2011) quanto à escolha de alunos com queixas escolares. As autoras relatam os resultados da pesquisa realizada em duas salas de uma escola pública, uma sala com alunos fortes e a outra com alunos fracos, havendo repetentes em ambas as salas, nomenclaturas e organização de alunos próprias do ensino tradicional. As pesquisadoras descrevem as diferentes posturas das professoras nestas salas, tendo como referência o histórico acadêmico dos alunos, propondo atividades mais desafiadoras para a sala com alunos fortes e mais mecânicas para os alunos da sala dos fracos. Entende-se esta forma de ensino segundo a concepção tecnicista, na qual os procedimentos da escola devam seguir os parâmetros de uma fábrica. Este aspecto também foi verificado por elas na busca etimológica da palavra tarefa, *tariha*, de origem árabe e interpretada pelas autoras como um trabalho para ser executado num determinado tempo, validando a expressão “tempo é dinheiro”.

Fagundes e Mattos (2009) também identificam a tarefa escolar neste processo como parte do ofício do aluno e atividade imposta pelo professor. Concluem que a tarefa escolar se afasta do aprendizado e se torna apenas um dever. Entende-se este

modelo de tarefa escolar como artefato tradicional, que não favorece o avanço pedagógico e social dos alunos, bem como não reflete uma posição crítica dos professores frente ao processo de ensino aprendizagem, além dos danos psicológicos decorrentes da baixa autoestima dos estudantes.

O trabalho apresentado por Aquino (2011) se difere dos outros três estudos que tratam de tarefa escolar, tanto na metodologia quanto no entendimento do termo. O autor faz uma investigação conceitual e teórica sobre as tarefas de estudo e de aprendizagem desenvolvidas pelo aluno em vários momentos de sua vida e utiliza autores soviéticos que abordam os trabalhos de Vygotsky. Compreende-se que este trabalho vai ao encontro do entendimento da concepção de tarefa escolar da pedagogia histórico-crítica. Ações pedagógicas se iniciam na escola e ultrapassam seus muros, pois o professor desenvolve habilidades de estudo que ensinam o aluno a organizar sua aprendizagem e, assim, o torna independente e autônomo, bem como uma pedagogia libertária que promove o bem social e cultural dos protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

2.3 DEVER DE CASA

Na consulta pública no banco de tese e dissertações da CAPES utilizando o tema “dever de casa”, encontraram-se 5 publicações; na pesquisa na ANPEd foram selecionados 3 trabalhos; e na BDTD foram escolhidas 4 dissertações.

Do banco da CAPES, o artigo “Ampliação da jornada escolar e dever de casa: denúncias cruzadas”, apresentado por Resende (2018), traz em foco os programas de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental desenvolvidos no Brasil, conhecidos como turno e contraturno, com diferentes concepções e formatos, e sua relação com o dever de casa. A autora revela os desafios do dever de casa nesta nova estrutura e a falta de diálogo entre os professores dos turnos, regular e contraturno, dos quais o aluno faz parte. Nas considerações finais, foram elencadas soluções assumidas pelas escolas pesquisadas entre os turnos e os familiares, em relação ao dever de casa.

Outro artigo do banco de dados da CAPES, denominado “A relação da família no acompanhamento do dever de casa de Matemática”, de Junges (2017), analisa a relação da família, da escola e do dever de casa de matemática em uma escola pública do interior gaúcho. Neste artigo, a autora apresenta o incentivo do governo

federal, especificamente do MEC, em prol da relação parental na escola, com a instituição do Dia Nacional da Família, no ano de 2001, e a distribuição, nas escolas públicas, em 2002, da cartilha intitulada “Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia a dia, da educação de nossas crianças” (BRASIL, 2001 apud NOGUEIRA, 2011, p.163), além do apoio da mídia quanto à participação familiar nas escolas.

Junges (2017) situa as transformações das relações entre o Estado e a família dentro da política neoliberal, passando de aliança família-escola, constituída na Modernidade, para a produção da parceria família-escola, na Contemporaneidade. Conclui-se que esta nova relação traz duplas tarefas tanto para a família quanto para a escola e que o dever de casa passa a ser o elo entre eles. Vale destacar que esta política educacional de baixo custo, não privilegia nem o professor e nem a qualidade da escola pública, na medida em que não se investe na formação do profissional da educação e tão pouco em políticas suprapartidárias em favor da educação do país.

O artigo “A relação Família-Escola e a Prática do Dever de casa” de Matemática: um estudo sobre seus tensionamentos”, apresentado por Knijnik e Junges (2014), também do banco da CAPES, problematiza o jogo de linguagem de matemática identificado no dever de casa pelas famílias. As autoras concluem que a matemática ensinada na escola deve ser levada para a matemática da vida real e que as famílias valorizam a prática do dever de casa, embora não dominem o conhecimento acadêmico da matemática.

O artigo desmitifica o fracasso escolar da classe popular pela temática o “Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais”, escrito por Resende (2012), escolhido do banco de dados da CAPES, que apresenta as desigualdades culturais e econômicas na realização do dever de casa em 3 escolas da região metropolitana de Belo Horizonte. A pesquisa desfaz o mito de que os familiares da classe popular não se interessam pela escolarização dos filhos e que tal posição justificaria o fracasso escolar deles. Contudo, destaca que a escolaridade dos familiares da classe média e as condições materiais, como computador e o acesso à internet, diferenciam a qualidade final do dever de casa. Vale ressaltar que a responsabilidade da obtenção da aprendizagem cabe ao processo de ensino desenvolvido na escola e não aos familiares, independente da classe econômica dos estudantes que nela estejam.

Averiguou-se, também, que os alunos das escolas particulares tinham maior autonomia do que os alunos da escola pública na realização do dever de casa e que o dever de casa na escola pública não era valorizado por algumas professoras. Nas

considerações finais, Resende (2012) alerta que

[...] não apenas as tarefas enviadas para casa, mas todo o processo educacional encontra-se remetido à desigualdade, em uma sociedade desigual, na qual os resultados escolares dependem fortemente de fatores extraescolares. Isso, evidentemente, não isenta a escola de sua responsabilidade no sentido de buscar minimizar, no âmbito da prática pedagógica, os efeitos dessa desigualdade (RESENDE, 2012, p.1415).

São surpreendentes as considerações do artigo “Dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa”, no qual a pesquisadora Carvalho (2006) problematiza o tempo e os recursos dos pais e mães na atividade do dever de casa. Apresenta a política educacional que valoriza a participação da família, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, através do dever de casa e a divisão da responsabilidade quanto ao sucesso acadêmico dos estudantes. Carvalho (2006) considera que a melhoria do trabalho escolar passa pela ação da professora, pois faz diferença desenvolver o currículo, planejar as atividades pedagógicas, organizar o tempo, a dinâmica da sala-de-aula, com e sem o dever de casa.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foi encontrada a dissertação de Colli (2016), intitulada “Práticas de interação família-escola como preditoras do desempenho escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental”, cujo objetivo foi avaliar o resultado das práticas de relação família-escola sobre o aprendizado de matemática e língua portuguesa apontados nos microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2011. Para o estudo, foram destacados três momentos de integração: dever de casa, reunião de responsáveis e conversas individualizadas, sendo este último destacado como de melhor aproveitamento. O autor conclui que os melhores resultados foram alcançados pelos alunos que tinham familiares alfabetizados e foram um terço superior dos alunos que faziam os deveres de casa com frequência.

Também na BDTD, foi selecionada a dissertação nomeada “O dever de casa: um estudo para além do que está tradicionalmente instituído”, de Cunha (2015), cujo objetivo da pesquisa foi verificar quais as concepções que orientam o uso do dever de casa na educação contemporânea, e como o dever de casa é compreendido no contexto de uma escola que adota uma proposta pedagógica inovadora. A autora realiza um percurso histórico sobre a criação da escola, identificou o método jesuítico, a doutrina de Herbart e as tendências pós Herbart. Analisou a influência da política liberal na educação, o ensino enciclopédico, a decepção da escola pública, o movimento da Escola Nova, o Manifesto dos Pioneiros, a LDBEN 4.024/61 e a Lei nº 5.692/71, na qual destacou os acordos MECUSAID com incentivo aos livros didáticos. Cunha (2015) constata a repaginação da

estrutura da escola, porém, não do dever de

casa, que continua com seu valor disciplinador. Em sua pesquisa, apresenta uma nova concepção do dever de casa em uma escola da capital paulistana inspirada na Escola da Ponte, Portugal.

A dissertação de Junges (2012), com o título “Família, escola e educação matemática: um estudo em localidade de colonização alemã do Vale do Rio dos Sinos – RS”, foi precursora do artigo apresentado na ANPEd em 2013. A pesquisa tem como objetivo discutir a relação família-escola e a educação matemática em uma escola multisseriada do município de colonização alemã em Novo Hamburgo, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A autora conclui que não há indícios que relacionem a forma de vida da colonização alemã no Rio Grande do Sul com a forma de vida da Escola Tiradentes e que o auxílio no dever de casa era considerado, pela família, como meio de participação na questão educacional dos filhos.

Ainda da BDTD, seleciona-se a dissertação de Paula (2000), referência de vários outros trabalhos sobre o tema, com o título “Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições”. Esta pesquisa se diferencia das outras por ser uma investigação documental em que a autora garimpa, nos manuais de didática e na *Revista Nova Escola*, as prescrições do dever de casa apresentadas para as professoras. A autora demonstra indignação sobre a transferência da responsabilidade da escola em ensinar os alunos, para a família, principalmente pelo dever de casa. Faz menções sobre os estudos americanos a respeito do tema, nos quais evidencia as ondas a favor e contra essa atividade pedagógica, intimamente ligada à situação socioeconômica dos Estados Unidos nas décadas de 40 a 60, agravada pelo lançamento do Sputnik dos soviéticos. Também relata a escassez de produções científicas sobre o dever de casa no cenário brasileiro.

Paula (2000) percebe, em sua pesquisa, em relação aos manuais didáticos, uma espécie de ruptura com o velho e com o tradicional, haja vista que os autores dos manuais demonstram sua filiação ao movimento da Escola Nova e não citam o manual dos jesuítas *Rati Studiorum*. A autora justifica seu estudo da *Revista Nova Escola* como fonte documental relativa ao tema, pois é de grande circulação, de fácil acesso aos professores e era distribuída gratuitamente na escola pública (acordo entre a fundação Vítor Civita e o Ministério da Educação). Identifica a tarefa escolar nos manuais como prescrições didáticas e nas revistas como relatos positivos. Paula (2000) “garimpando”, nas palavras da autora, encontrou a justificativa da lição de casa como continuidade da aula, sua relação com o tempo e com a família. A autora conclui

que o dever de casa pode ter efeitos perversos, principalmente para o aluno da classe popular; que não é técnica neutra, que pode ser útil para várias políticas e que, sozinho, não promove nem o fracasso nem o sucesso da aprendizagem do aluno.

No banco de dados da ANPEd, o trabalho nomeado “Dever de casa: questões em torno de um consenso”, de Resende (2006), descreve a segunda fase de sua pesquisa, a qual investiga as proposições do dever de casa nas visões da escola e da família, da classe média e popular, seguindo a ótica da sociologia curricular. Os familiares da classe média entendem o dever de casa como atividade escolar natural do aluno, como artífice para manter o *status quo* ou ascensão social e os familiares da classe popular atribuem um valor positivo, na medida em que pode melhorar a qualidade de vida e de trabalho dos seus filhos. Resende (2006) também apresenta as dificuldades enfrentadas pelas mães para o acompanhamento do dever de casa nas duas classes sociais e o intensivo incentivo governamental e dos meios de comunicação para o envolvimento parental no processo de aprendizagem, também reforçado pelos resultados do SAEB. A autora conclui que há um consenso sobre o uso do dever de casa, mas conflitos e tensões merecem ser estudados.

O trabalho selecionado do banco de dados da ANPEd intitulado “Educação matemática e relação família-escola: um estudo no âmbito do “dever de casa”, de autoria da dupla Knijnik e Junges (2013), tem como objetivo estudar aspectos da Educação Matemática relacionados com a participação familiar no meio acadêmico e incentivado pelas políticas públicas dos primeiros anos do século XX. As autoras destacam, das produções científicas, o papel articulador do dever de casa para a concretização das políticas educacionais e, em particular, relatam os apontamentos da pesquisa realizada na localidade de Morro dos Bois, situada na região de colonização alemã do Vale do Rio dos Sinos.

Nota-se que os dados levantados são pertinentes para a compreensão das observações relatadas pelas mães que acompanham o dever de casa quando dizem que os filhos e elas, nas práticas sociais (feirantes), realizam as “contas de cabeça”, mas dizem para as crianças fazerem no caderno igual ao que a professora passou na escola; as mães também passam a fiscalizar o que acontece na escola. Knijnik e Junges (2013) concluem que o dever de casa é realizado pelos alunos e suas mães, que se sentem obrigadas a ajudá-los e ressaltam a diferença da linguagem matemática no processo de aprendizagem da escola e da família.

Em outro trabalho, de Resende, Oliveira e Reis (2015), com o título “Dever de casa e relação com as famílias em projetos de ampliação da jornada escolar”, objetivou-se debater sobre a várias práticas, concepções e perspectivas relacionadas com o dever de casa e suas famílias, relatadas por profissionais da área da educação dos projetos de escola em tempo integral do município de Belo Horizonte. Embora não seja objetivo do contraturno o estudo dos conteúdos do ensino regular, as professoras organizaram apoio para a realização do dever de casa na escola, minimizando as desigualdades dos alunos e suas mães.

Resende, Oliveira e Reis (2015) verificaram a criação de oficina no contraturno para acompanhamento do dever de casa, além de outras soluções elaboradas pelos profissionais da educação envolvidos nos projetos das escolas estudadas para garantir o envolvimento dos familiares trabalhadores. Segundo as autoras, “[...] algumas escolas que parecem avançar no sentido de travar um diálogo mais democrático com as famílias e de construir com elas novos acordos quanto à divisão de responsabilidade relacionadas à educação das crianças” (RESENDE; OLIVEIRA; REIS, 2015, p.16).

2.3.1 Síntese das pesquisas com a temática dever de casa: convergências e problematizações

Infere-se que o dever de casa, além de fazer parte da rotina no ensino regular, também tem seu lugar no programa de jornada integral. Embora com objetivos diferentes, a relação parental está presente em ambas e pode ser valorizada nos dois sistemas educacionais. As análises dos resumos evidenciaram a importância da participação da família na relação com a escola através do dever de casa. Nesse tema, destacam-se as participações de Tânia de Freitas Resende, doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Débora de Lima Velho Junges, doutora pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com vários artigos e trabalhos, ambas estudiosas sobre a temática do dever de casa: a primeira, com enfoque na sociologia da educação, e a segunda, na educação matemática.

Ainda que o enfoque dessas autoras, em suas pesquisas, seja diferente do objetivo geral da presente pesquisa, seus trabalhos ampliaram o contexto que envolve a tarefa escolar na relação família-escola na sociedade contemporânea, na qual há incentivo governamental e da mídia da participação parental na vida escolar dos filhos. Entretanto, essa relação traz uma ampliação de funções da escola – ensinar e educar, e da família – educar e ensinar, os limites dessas duas instituições se

mesclam. Nesse contexto, se acentua a desvalorização do profissional da educação, visto que ele perde seu protagonismo na condução da aprendizagem de seus alunos. Logo, a tarefa escolar se levanta também no campo social e político da clientela escolar, uma faceta pouco discutida.

A dissertação de Colli (2016), que associou a prática do dever de casa de língua portuguesa e matemática com os resultados da avaliação do SAEB, coaduna-se com esta pesquisa, na medida em que se pretende investigar a relação entre a tarefa escolar e as concepções da prática pedagógica dos professores dos anos iniciais de 12 escolas premiadas pela Rede Municipal de Curitiba com o IDEB de 2017.

Já a dissertação de Cunha (2015) apresenta uma escola inovadora que assume um dever de casa pautado na democracia, na autonomia e no interesse do aluno. Percebe-se que esses apontamentos agregam um novo referencial para o estudo da tarefa escolar no campo pedagógico, distante do tradicional e punitivo, trazendo-o para um aprendizado criativo e inovador.

2.4 LIÇÃO DE CASA

Com relação à temática “lição de casa”, encontrou-se, no banco de dados da CAPES, o artigo intitulado “Hábitos e estratégias para a realização da lição de casa e variáveis demográficas em estudantes do Ensino Fundamental II”, de Suehiro e Boruchovitch (2016), no qual objetivou-se elencar as estratégias e os hábitos relacionados ao cumprimento da lição de casa, segundo as variáveis como gênero, idade, ano escolar e estado de residência. A pesquisa foi realizada em escolas públicas com alunos entre 10 e 17 anos. As autoras verificaram que os estudantes apresentaram bons hábitos e estratégias direcionadas à lição de casa, encontraram diferenças em relação à idade e ao estado de domicílio dos alunos e não foram verificadas diferenças significativas em decorrência do gênero.

A tese de Ferreira (2008), denominada “Lição de casa: considerações sobre a relação criança/escrita”, selecionada da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), teve como objetivo a relação criança/língua/escrita na lição de casa. Esta pesquisa apresentou uma discussão acerca do estado da arte sobre a lição de casa, a fim de analisar a temática no campo da pesquisa acadêmica estrangeira e nacional.

Apresentou, ainda, uma visão geral do campo de Aquisição de Linguagem de conotação interacionista, em que a relação criança/língua/fala é eleita como sustentação teórica. A autora conclui que o contexto - tanto o escolar quanto o doméstico - não parece influenciar de forma significativa a relação criança com a escrita.

2.4.1 Síntese das pesquisas com a temática lição de casa: convergências e problematizações

Essas produções ampliaram o panorama da tarefa escolar, tema desta pesquisa. Suehiro e Boruchovitch (2016) apresentam as ambiguidades do uso da lição de casa (promoção da aprendizagem e punição) dentro do modo capitalista e da escola tradicional, na qual se discriminam as crianças da classe média das crianças da classe pobre. Já a tese de Ferreira (2008), da área da linguística, é interessante na medida em que evidencia que a criança em fase de alfabetização e letramento não diferencia o lugar da escrita e utiliza suas hipóteses também no ambiente doméstico. Para os estudantes maiores, as dificuldades ou facilidades de aprendizagem seguem igual postura, tanto no ambiente escolar quanto no familiar. Espera-se que a tarefa escolar seja bem planejada para que todos possam realizá-la sem necessidade de apoio dos familiares ou de terceiros, ampliando a autonomia e autoestima dos estudantes.

2.5 TAREFA DE CASA

Na consulta pública no banco de dados da CAPES, encontrou-se o artigo “Concepções de professores da tarefa de casa e o seu emprego junto ao aluno com deficiência física”, apresentado por Zafani, Gregorutti e Baleotti (2017), teve como objetivo analisar e reconhecer a concepção de 15 professores sobre a tarefa de casa e descobrir como ela está sendo indicada para o aluno com deficiência física.

As autoras identificaram 5 concepções de tarefa de casa, são elas: esforçar o conteúdo trabalhado em sala de aula; auxiliar o professor na identificação dos conteúdos que precisam ser retomados com os alunos; estimular o desenvolvimento de competências; proporcionar um movimento de interação entre criança e a família; aproximar a família do conteúdo trabalhado em sala de aula e ou do desempenho escolar do seu filho. Os resultados deste estudo revelaram que apenas 4 professoras

atribuíram à tarefa de casa tais funções, o que pode ser um indicativo de que a maioria das professoras participantes não reconhecia essa atividade como uma possibilidade para aproximar a família da escola, da vida escolar e pessoal do aluno. As autoras identificam a importância da tarefa de casa no processo de ensino-aprendizagem, bem como a escassez de estudos que tratam da temática no contexto da educação inclusiva.

Para esclarecer esta relação, ampliou-se o estudo com o artigo "Mediando as relações entre família e escola: a tarefa de casa enquanto prática educativa", de Correia, Mendonça e Santos, apresentado em 2017 no EDUCERE, no qual fizeram uma digressão histórica que trouxe a informação do provável início da relação da escola e da família no Brasil no Movimento Higienista dos anos de 1950, sendo incrementada no início do século XX, quando foi instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o "Dia Nacional da Família na Escola".

Correia, Mendonça e Santos (2017) verificaram uma falta de comunicação entre as famílias e a escola, e mesmo que os pais valorizassem a tarefa de casa, seus filhos não a realizavam. As autoras enfatizaram a disponibilidade e a maturidade de troca de saberes entre a escola e a família, evitando ocorrer o domínio acadêmico e a tutela da família. Ainda que esta pesquisa se pautasse na concepção da prática pedagógica do professor sobre a tarefa escolar, a relação parental nesse processo tornou-se um protagonista de grande relevância e as considerações deste artigo ampliaram a importância do entendimento sobre a participação familiar na condução da tarefa escolar, bem como o valor social da relação escola-família.

Já o artigo "Tarefa de casa e tecnologia: o relato de uma intervenção a favor da criatividade", de Menezes (2012), cita as etapas da Teoria da Aprendizagem Transformacional, pelas quais o professor também passa quando tem que adquirir novos conhecimentos em relação à integração de tecnologia, e enfatiza as dificuldades neste processo de mudança. A autora, ao descrever este processo transformacional, apresenta, por meio de um vídeo, três fases de integração de tecnologia, que são: fase 1- uso de tecnologia para apresentar aulas dinâmicas; fase 2 - uso de tecnologia para acessar informações; fase 3 – uso de tecnologia para produção e compartilhamento de produtos. Com o propósito de atingir a fase 3, a pesquisadora elabora o "The 10 Tasks Challenge" (O desafio das 10 tarefas), a fim de mudar o paradigma aluno/consumidor para o paradigma aluno/produtor de informação.

Com este objetivo, Menezes (2012) propôs a dinâmica entre a tarefa de casa tradicional com o livro didático e o desafio das 10 tarefas usando instrumentos da internet. Apresenta uma conclusão positiva quanto à tentativa de intervenção inovadora da tarefa de casa com o uso da tecnologia, tanto para os alunos quanto para a professora/pesquisadora.

O artigo “Tarefas de casa: reprodução ou construção do conhecimento escolar?”, de Wiezzell (2006), apresenta um estudo sobre a atividade da tarefa de casa inserido no processo pedagógico das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental de escola pública do interior de São Paulo. A autora utiliza a proposta de David Ausubel para distinguir a aprendizagem significativa ou mecânica, adquirida pelo aluno através da atividade da tarefa de casa. Wiezzell (2006) verifica que apenas a professora da primeira série que aplica uma pequena quantidade de tarefa é coerente com o conhecimento de seus alunos, que foram os únicos da pesquisa que disseram gostar de realizar as atividades, as quais foram consideradas como uma aprendizagem significativa. Já professora da segunda série não tinha noção da imensa quantidade de tarefa que envia diariamente para seus alunos e várias vezes a utilizava como punição para o mau comportamento da turma.

Logo, suas tarefas eram simplesmente mecânicas, salvando-se apenas duas atividades dentre as que foram pesquisadas. Já as professoras da terceira e quartas séries davam pouca quantidade de tarefa de casa, mais como fixação de conteúdo e preparação para as provas, porém, também foram classificadas como aprendizagens mecânicas. A autora conclui que a problemática da tarefa de casa conduz a uma reflexão por parte do professor para a obtenção da melhoria da qualidade do ensino, que atenda às necessidades da atualidade.

2.5.1 Síntese das pesquisas com a temática tarefa de casa: convergências e problematizações

O objetivo de Zafani, Gregorutti e Baleotti (2017) coincide com o objetivo geral desta pesquisa, que pretende identificar e analisar a concepção da tarefa escolar nas práticas pedagógicas do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram identificadas, entre as concepções dos professores pesquisados, duas tarefas de casa com funções pedagógicas da teoria tradicional, pois se limitavam a fixação de conteúdo. A terceira tarefa de casa apresentada pelas autoras na pesquisa visa desenvolver

competências que ultrapassam a vida escolar, conclui-se que traz marcas de uma proposta sociointeracionista, pois visa desenvolver habilidades com a interação com o outro num contexto sócio-histórico.

Já as duas últimas tarefas de casa elencadas na pesquisa apresentam as funções de caráter social, pois mencionam a relação parental e a atual postura governamental, que divide com a sociedade a educação das crianças. Sobre esta concepção as pesquisadoras deste artigo ressaltam que, se essas importantes funções da tarefa de casa forem bem exploradas pela escola, benefícios poderão ser obtidos na promoção de uma relação mais funcional entre a escola, a família e no processo escolar do aluno.

No artigo de Menezes (2012) é descrita a pesquisa com alunos de uma escola de línguas que são desafiados a participar do “*The 10 Tasks Challenge*” (O desafio das 10 tarefas) a fim de mudar o paradigma aluno/consumidor para aluno/produzidor de informação. Este projeto é um bom exemplo em que o uso da tecnologia pode contribuir para uma tarefa escolar realmente integrada ao mundo atual, benéfica para a aprendizagem do novo perfil de aluno envolvido no mundo digital e para o desenvolvimento da autonomia do processo de ensino.

Já o artigo de Wiezzell (2006), desenvolvido nas quatro séries pesquisadas, a tarefa de casa foi utilizada dentro da concepção tradicional de ensino, apenas com a função de treino e memorização de conteúdo trabalhado em sala. Destacando-se, positivamente, a professora da 1ª série que respeita o nível de aprendizado dos alunos na condução das tarefas e o destaque negativo fica com a professora da 2ª série que ainda utiliza a tarefa como castigo, além de exagerar na quantidade de tarefas.

2.6 SÍNTESE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

No levantamento realizado nas plataformas da CAPES, ANPEd, BDTD e das bibliotecas das universidades brasileiras, selecionaram-se 21 produções científicas, relacionadas às expressões: “tarefa escolar”, “dever de casa”, “lição de casa” e “tarefa de casa”. Esta busca teve como diretriz apreender os conhecimentos adquiridos por pesquisadores no empenho de reunir respostas para as inquietações pedagógicas que circulam em torno da tarefa escolar e que não foram contempladas na literatura.

QUADRO 10 - Síntese do estado da arte

TAREFA ESCOLAR	DEVER DE CASA	LIÇÃO DE CASA	TAREFA DE CASA
Tarefa escolar ferramenta pedagógica para a aprendizagem ou cumprimento do dever do(a) aluno(a)? Fagundes e Mattos, 2009.	Ampliação da jornada escolar e dever de casa: denúncias cruzadas. Resende, 2018.	Hábitos e estratégias para a realização da lição de casa e variáveis demográficas em estudantes do Ensino Fundamental II. Suehiro e Boruchovitch, 2016.	Concepção de professores acerca da tarefa de casa e o seu emprego junto ao aluno com deficiência física. Zafani, Gregorutti e Baleotti, 2017.
Treinamento de mães: instruções e fichas de auxílio à tarefa escolar. Souza, Sudo e Batistela, 2008.	A relação da família no acompanhamento do dever de casa de Matemática. Junges, 2017.	Lição de casa: considerações sobre a relação criança/escrita. Ferreira, 2008.	Tarefa de casa e tecnologia. Menezes, 2012.
Concepção didática da tarefa de estudo: dois momentos de aplicação. Aquino, 2015.	A relação família-escola e a prática do Dever de Casa de Matemática um estudo sobre os tensionamentos. Knijnik e Junges, 2014.		Tarefas de casa: reprodução ou construção do conhecimento escolar. Wiezzel, 2003.
Procedimentos para avaliação de habilidades sociais educativas de pais e comportamentos voltados para tarefas escolares de crianças com TDAH. Andrade, 2011.	Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais. Resende, 2012.		
	O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa Carvalho, 2006.		
	Práticas de interação família-escola como preditoras do desempenho escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Colli, 2016.		
	O dever de casa: um estudo para além do que está tradicionalmente instituído. Cunha, 2015.		
	Família, escola e educação matemática:		

TAREFA ESCOLAR	DEVER DE CASA	LIÇÃO DE CASA	TAREFA DE CASA
	um estudo em localidade de colonização alemã do Vale do rio dos sinos-RS. Junges, 2012.		
	Lições, deveres, tarefas: velhas e novas prescrições para professora. Paula, 2000.		
	Dever de casa: questões em torno de um consenso Resende, 2006.		
	Educação matemática e relação família-escola um estudo no âmbito do “dever de casa”. Knijnik e Junges, 2013.		
	Dever de casa e relação com as famílias em projetos de ampliação da jornada escolar. Resende, Oliveira e Reis, 2015.		

Fonte: Bibliotecas digitais das organizações citadas. Adaptado pela Autora.

Identificaram-se 11 temáticas relacionadas com a temática investigada.

FIGURA 1 - Problematizações da tarefa escolar

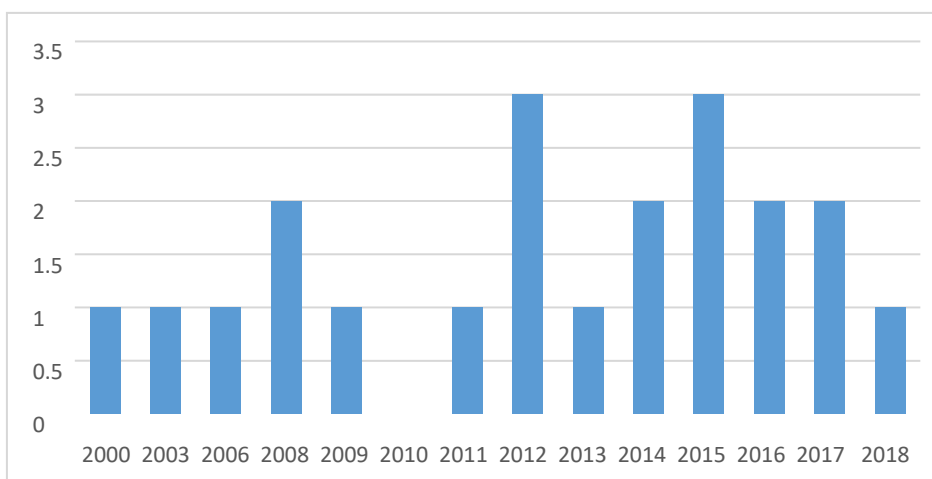


Fonte: Adaptado pela Autora.

Destacando-se 13 produções que se referem a relação parental, sendo 10 pesquisadas na área da Educação e 3 na área da Psicologia; 1 da área de linguística e 7 da área da Educação com outras temáticas. Percebeu-se também que as disciplinas de matemática e de língua portuguesa foram mais mencionadas nos trabalhos selecionados, o que talvez se justifique devido a importância que tais disciplinas ocupam no currículo e nas avaliações de larga escala, atualmente valorizadas em nosso país.

A tarefa escolar faz parte da rotina pedagógica em várias etapas da educação e da vida das famílias brasileiras, contudo, não foi suficientemente investigada, dado que foi identificado com o reduzido número de produções científicas elencadas no período de 2000 a 2018. O resultado deste mapeamento segue no Gráfico 5.

GRÁFICO 5 - Número de produções científicas de 2000 a 2018



Fonte: Bibliotecas digitais das organizações citadas. Adaptado pela Autora.

Constata-se um aumento do número de produções científicas com o mesmo objeto de estudo, tarefa escolar no século XXI, mesmo período em que se deu o aumento da divulgação da avaliação de larga escala e a cobrança pela melhoria das metas impostas pelos órgãos nacionais e internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Entende-se que a avaliação é um momento importante no processo educativo, tanto para o professor quanto para o setor público. As avaliações em larga escala trouxeram melhoria para a organização das avaliações escolares, a valorização do trabalho do grupo de profissionais da escola e clareza dos critérios para os docentes da sala de aula, bem como dados para o sistema público gerenciar a qualidade da

educação no país. Esse lado positivo da avaliação e seus diferentes níveis são elucidados por Luckesi:

Esses três níveis de avaliação – aprendizagem, institucional e, de larga escala ou de sistema – são necessários, até mesmo imprescindíveis, para que, de um lado, olhemos para nossos estudantes e, de outro, para as instituições de ensino e para o sistema de ensino, como um todo, englobando toda a estrutura organizacional da educação no país (LUCKESI, 2018, p.204).

Dos anos 2000, 2003, 2006, 2009, 2011, 2013 e 2018 foi selecionada uma produção científica em cada ano; nos anos 2008, 2014, 2016 e 2017 identificam-se duas produções em cada ano; e em 2012 e 2015 analisam-se três produções em cada ano. Assim, obtiveram-se 7 anos com uma produção, 4 anos com duas produções e 2 anos com três produções, num total de 21 produções científicas. Este pequeno acervo de investigações foi mencionado nos estudos selecionados, os quais clamam por novas discussões e reflexões sobre a temática na área educacional. Reforçando as palavras de Freire:

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (FREIRE, 1996, p.70).

Este mapeamento do estado da arte trouxe contribuições enriquecedoras para esta pesquisa e, exemplificando o caleidoscópio de possibilidades da tarefa escolar, destaca-se a dissertação de Paula (2000), com a problemática pedagógica, o artigo de Resende (2012), com a problemática social, o trabalho de Zafani, Gregorutti e Baleotti (2017), com a problemática psicológica. Segue o Quadro 11, que sintetiza os aspectos relevantes das produções científicas supracitadas.

QUADRO 11 – Síntese das produções importantes para a pesquisa

TÍTULO	AUTORAS	INSTITUIÇÃO	TIPO	CONSIDERAÇÕES
Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras	PAULA, Flávia Anastácio de	UNICAMP	Dissertação	A pesquisadora garimpou os manuais didáticos como fonte das orientações do uso do dever de casa identificando três eixos analíticos, são eles: continuidade da aula, uso do tempo e a relação escola-família. Conclui que, em tempos de política neoliberal, os deveres de casa persistem e intensificam como aprendizado de autodeterminação do tempo e como um dos elementos da política de envolvimento da família na escola acompanhados de um processo de desqualificação da família pobre e dos professores da escola.
Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais	RESENDE, Tânia de Freitas	Educação em Revista-SciELO	Artigo	A autora da pesquisa conclui que a partir da análise dos dados da pesquisa empírica as tarefas de casa espelham as desigualdades de diversas ordens, tanto no âmbito das classes sociais das famílias (médias e popular) quanto no das escolas (particular e pública). Ressalta que, com ou sem os deveres de casa, a competição escolar é desigual, refletindo a própria desigualdade da sociedade na qual está inserida.
Concepções de professores acerca da tarefa de casa e seu emprego junto ao aluno com deficiência física	ZAFANI, Mariana Dutra, GREGORUTTI, Carolina Cangemi e BALEOTTI, Luciana Ramos.	Revista Educação Especial	Artigo	As autoras identificam que a importância dada a tarefa de casa deva ser composta por sua concepção e funções, as formas de administração, o envolvimento familiar na execução desta atividade e outras questões decorrentes na formação inicial e continuada de todos os professores da Educação Básica.

Fonte: CAPES e BDTD. Adaptado pela Autora.

Estas produções foram elencadas levando em consideração o caleidoscópio de concepções da tarefa escolar. A dissertação de Paula (2002) refere-se a uma função pedagógica, na medida em que busca orientações de tarefa escolar nos

manuais didáticos. O artigo de Resende (2012) elucida os reflexos das desigualdades das famílias dos alunos na realização da tarefa escolar, destacando a função social desta atividade. Já o artigo de Zafani, Gregorutti e Baleotti (2017) nos revela o peso do aspecto psicológico de familiares de alunos com TDAH na condução da tarefa escolar; entretanto, podemos ampliar esta conduta para todas as famílias que possuem filhos com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem, as quais não são consideradas pelo professor na condução da prática da tarefa escolar.

Em suma, as produções revelaram considerações importantes sobre a problematização e as conjunturas necessárias para o melhor uso da tarefa escolar. Para a concretização dessa proposição, além do respeito perante o estudante e a participação da família, se faz necessário o posicionamento consciente do professor, sujeito da presente pesquisa.

Diante do exposto, pretende-se, no próximo capítulo, apresentar o entendimento sobre a tarefa escolar, segundo os autores Libâneo (1994), Perrenoud (1994), Sacristán (1998), Paula (2000), Nogueira (2002), Carvalho (2006), Franca (2019), Boas e Soares (2013), os quais elucidam o tema da pesquisa.

3 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE TAREFA ESCOLAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo busca destacar os conceitos teóricos da tarefa escolar, da prática pedagógica, das tendências pedagógicas, da avaliação e da escola pública, desenvolvidos perante o contexto da história da educação no Brasil.

A pesquisa “A tarefa escolar e as concepções da prática pedagógica do professor e do pedagogo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba” coaduna-se com a Linha de Pesquisas Pedagógicas: Elementos Articuladores, na medida em que tem como cenário a escola e seus protagonistas. É na instituição escolar que o profissional da educação vivenciará sua prática pedagógica. A escolha do nome da pesquisa sintetiza as articulações trabalhadas no currículo do mestrado que nortearam a condução da investigação. As concepções referem-se às diferentes tendências pedagógicas que foram desenvolvidas na educação brasileira desde o monopólio dos jesuítas até os nossos dias. A Companhia de Jesus foi expulsa em 1759, mas a pedagogia tradicional continua preponderante na prática pedagógica do professor. Por volta dos anos 30 dos noventa, tivemos a influência da Escola Nova, cujo enfoque no aprender do aluno foi muito valorizado e, desde então, permanece na ação didática de vários docentes. Com o desenvolvimento industrial e os acordos MEC-USAID², predominou a pedagogia tecnicista nas décadas de 60 e de 70 dos noventa, a qual também se faz presente atualmente, com menor intensidade nos diferentes níveis de ensino.

Segundo Saviani (2013), ao mesmo tempo em que a pedagogia assumida pelo governo da ditadura imprimia suas marcas, suscita-se um processo de crítica a ela, com a concepção crítico-reprodutivista da educação pelos teóricos Bourdieu e Passaron, com a Teoria da violência simbólica; Althusser, com a Teoria dos aparelhos ideológicos de Estado e Baudet e Establet, com a Teoria da escola capitalista. Além da elaboração da Pedagogia histórico-crítica, do próprio Saviani, e da Pedagogia crítico-social dos conteúdos, de Libâneo.

Assim, considera-se relevante incluir, nessa variedade de percepções na área da educação, a *Pedagogia do Oprimido*, apresentada por Paulo Freire, que traz uma concepção de educação libertária e as contribuições da neurociência com os estudos sobre a aprendizagem humana. Com esse caleidoscópio de concepções educacionais, iniciou-se uma busca teórica para descobrir quais as influências

² Acordo sobre a reforma do ensino brasileiro, firmado no regime militar, entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID, na sigla em inglês).

marcam a tarefa escolar e que são assumidas pelo professor e pelo pedagogo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

3.1 CONCEITOS SOBRE A TAREFA ESCOLAR

O termo tarefa escolar é comumente utilizado para definir as atividades realizadas fora do ambiente da escola e prescrita pelo docente, podendo receber várias nomenclaturas, tais como: lição de casa, para casa, dever de casa, tarefa de casa e tarefa escolar. Contudo, tendo em análise a educação instituída e a prática pedagógica do professor, optou-se pelo termo tarefa escolar, como atividade integrante do processo de ensino ao qual está inserida, e não simplesmente uma atividade alheia à educação que, como outro passatempo cognitivo, possa ser executado em qualquer lugar e sem finalidade pedagógica.

A fim de melhor compreender o título escolhido, tarefa escolar, fez-se uma busca sobre a etimologia das palavras que o compõem. Segundo o Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa (CUNHA, 2000), a palavra tarefa tem origem árabe, *tariha*, que significa um conjunto de trabalhos imposto a uma pessoa. Nesse sentido, é bem apropriada a designação dada às atividades impostas aos alunos pelo professor. Na medida em que o termo escolar deriva de escola, buscou-se a sua etimologia, que tem origem do grego *skholé*, o lugar do ócio. “O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham de ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão escola” (SAVIANI, 2013, p.81).

Assim, infere-se que, com essas definições, a expressão tarefa escolar pode ir ao encontro de sua origem etimológica, pois é um trabalho imposto para ocupar o tempo livre. Tem-se a tarefa escolar como um artefato didático intrínseco ao desenvolvimento da aula, com funções pedagógicas e sociais, como descrito por Libâneo (1994)

Tanto quanto os exercícios de classe e as verificações parciais de aproveitamento, elas indicam ao professor as dificuldades dos alunos e as deficiências da estruturação didática do seu trabalho. Exercem também uma função social, pois através delas os pais tomam contato com o trabalho realizado na escola, na classe dos seus filhos, sendo um importante meio de interação dos pais com os professores e destes com aqueles. (LIBÂNEO, 1994, p.1992).

Essa interação entre família e professores por meio da tarefa escolar é sempre benéfica ou causa atritos? O limite entre a responsabilidade de cada integrante dessa relação merece estar bem definido, na medida em que a intenção da ensinagem cabe ao professor e o acompanhamento do processo escolar aos familiares. A atividade da tarefa escolar, embora esteja presente no cotidiano da escola, é pouco estudada no meio acadêmico, pois apenas a partir do século XXI se destacam as primeiras obras de Nogueira (2002), de Boas e Soares (2013).

Na obra *Tarefa de casa: uma violência consentida?*, Nogueira (2002) faz um estudo aprofundado sobre a origem da tarefa de casa a partir de Comênio até Herbart; também elenca os pareceres de professores, familiares e alunos diante da atividade de casa. Na conclusão de seu livro, a autora ressalta que a tarefa de casa não é cabível para estudantes da Educação Infantil e do 1º ano, justificando que as crianças pequenas precisam brincar; sugere que a escola se organize no planejamento da dosagem, o escalonamento e a periodicidade da tarefa de casa; adverte que, em nenhum momento, o aluno deva ser punido em decorrência da tarefa de casa; e sugere uma reflexão sobre a permanência da prática da tarefa de casa como atividade educativa de qualidade.

Na obra *Dever de casa e avaliação*, as autoras Boas e Soares (2013) estudam a contextualização temporal do dever de casa e indicam sua origem na *Ratio Studiorum*; apresentam as implicações dessa atividade com a avaliação; registram as visões da escola, dos alunos, dos familiares e dos professores frente ao dever escolar e, nas considerações finais, destacam as inquietações sobre a falta de planejamento, do excesso de dever de casa e a valorização do dever de casa no processo avaliativo formal e informal na escola. Como ação concreta para o estudo do dever de casa, incluíram este tema na disciplina Organização do Trabalho Pedagógico do Curso de Pós-graduação em Educação (*stricto sensu*) da Universidade de Brasília, sob a responsabilidade de uma delas. Assim, considera-se que as duas obras contribuíram para o repensar da prática da tarefa escolar nos aspectos pedagógicos,

A partir dessas leituras, acredita-se que a origem da tarefa escolar no Brasil, bem como os alicerces do ensino em território brasileiro, traga as marcas dos jesuítas, ordem religiosa católica que chegou com os colonizadores portugueses. Esses religiosos católicos elaboraram um referencial metodológico minuciosamente estudado por dezenas de educadores da Europa no período de 1584 a 1599 e descrito

na *Ratio Studiorum*. A obra apresenta o método pedagógico dos jesuítas e, segundo Franca (2019, p.41-42),

A *Ratio*, portanto, é filha da experiência, não de um homem ou de um grupo fechado, mas de uma experiência comum, ampla de tal amplitude, no tempo e no espaço, que lhe assegura uma grandeza majestosa, talvez singular na história da pedagogia.

Além de catequizar os índios brasileiros, os jesuítas passaram a educar os filhos da elite colonial e, assim, aplicar as diretrizes de sua metodologia. Resumindo a obra de Franca (2019), destaca-se que o ponto central da didática jesuítica é a preleção e como o nome indica, é uma lição antecipada. É um estudo realizado fora do tempo estipulado da aula, pois o aluno terá que recitar de cor um trecho latino em prosa e verso. A *Ratio* preconiza o exercício quotidiano da memória e a premiação em cerimônias formalmente organizadas, bem como os castigos.

Nota-se que a tarefa escolar, do tipo exclusivo de exercícios repetitivos, com elogio e com castigo, apresenta características deste método tradicional até os nossos dias. A organização e Plano de Estudos da Companhia de Jesus na *Ratio* traz descrições minuciosas sobre as condutas dos diferentes cargos, desde o provincial, passando pelos prefeitos de estudos superiores e inferiores, até os professores. São nessas regras que a tarefa escolar pode ser encontrada, porém sem esta nomenclatura. Pode-se averiguar que o tema é descrito na *Ratio Studiorum*³, nas regras do Prefeito de Estudo:

27. *Prescrever o método de estudo*: Aos nossos escolásticos, aos internos, e aos externos, por meio e seus professores não só prescreva o método de estudar, repetir e disputar, senão também distribua o tempo de modo que aproveitem bem a horas reservadas ao estudo privado (FRANCA, 2019, p. 110).

Nas regras comuns a todos os professores das faculdades superiores, o plano de estudo determina:

12. *Repetições em casa*. Todos os dias exceto os sábados e dias festivos designe uma hora de repetição os nossos escolásticos para que assim se exercitem as inteligências e melhor se esclareçam as dificuldades ocorrentes (FRANCA, 2019, p.112).

3 No método pedagógico dos jesuítas *Ratio Studiorum*, há uma descrição detalhada das regras (expressas em numerais cardinais) dos diferentes cargos da organização e do plano de estudos da Companhia de Jesus (FRANCA, 2019).

Entre as regras do professor de Sagrada Escritura, apresenta:

19. *Repetições e lições em casa.* Além das repetições feitas em casa uma vez por semana haja também de quando em quando lições no refeitório em conformidade com as prescrições do Reitor (FRANCA, 2019, p.116)

E nas regras dos escolásticos da Companhia, indica:

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 (FRANCA, 2019, p.169).

Verifica-se que, na metodologia tradicional, desde o início da história do Brasil, a tarefa escolar esteve presente na rotina do estudante brasileiro, como um ritual religioso em prol do desenvolvimento da oratória e da memória. Assim, caracterizada como artefato tradicional que deve ser usado em sala de aula, a partir da Educação Básica até os níveis de pós-graduação, de maneira padronizada, sem considerar as diferenças culturais, econômicas e sociais dos estudantes, vem se perpetuando desde o século XVI. Essa atitude é justificada pela própria definição dada por Sacristán:

[...] tarefas escolares, que representam ritos ou esquemas de comportamento que supõem um referencial de conduta. Este caráter social das tarefas empresta-lhe um alto poder socializador dos indivíduos, pois, através delas, se concretizam as condições da escolaridade, do currículo e da organização social que cada centro educativo é. (SACRISTÁN, 1998, p. 205)

A concepção de sociedade, educação e prática de ensino escolhida pelo professor vai nortear o currículo e o planejamento de suas atividades, entre elas a tarefa escolar. Entretanto, os autores Resende (2018), Zafani, Gregorutti e Baleotti (2017) e Nogueira (2002) problematizam que os professores seguem o ritual da tarefa escolar como item característico de seu ofício. Há indícios, então, de que a prática da tarefa escolar seja exercida sem uma preocupação reflexiva, que ultrapassem os próprios objetivos pedagógicos ou que identifiquem o aspecto social decorrente da desigualdade social dos estudantes.

A fim de ilustrar e ampliar a compreensão de tarefa escolar da tendência tradicional, buscou-se, na literatura internacional, outro autor que já tenha se debruçado sobre esta questão. Com entusiasmo, cita-se Perrenoud (1994), que na

obra *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar* discorre sobre as várias facetas da tarefa escolar, denominada pelo autor como trabalho de casa, tarefas e deveres.

Segundo o autor, “As “tarefas” que o aluno, suceda o que suceder, levar para casa, todos os dias ou todas as semanas, só têm, por definição, uma tênue relação com as atividades desenvolvidas na aula” (PERRENOUD, 1994, p.151), e para ele são aparências enganadoras. No Quadro 12, a seguir, apresenta-se a síntese dos argumentos do autor contra a tarefa escolar tradicional e os pontos a favor comumente enaltecidos por esta prática didática.

QUADRO 12 - Tarefa escolar tradicional

A FAVOR	CONTRA
Diálogo com a família	<ul style="list-style-type: none"> • apresenta a fração mais pobre da aula; • promove angústia e estremece a relação familiar; • culpa os pais pela incompetência ou onnipotência.
Desenvolvimento da autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • imposição de um dever; • tempo definido; • assunto predeterminado.
Evitar o insucesso escolar	<ul style="list-style-type: none"> • luta pela desigualdade; • sobrecarregar o aluno fraco com o mesmo tipo de atividades que são inúteis para ele; • impossíveis de realizá-las sozinho; • compensações ilusórias.
Sobrecarga dos programas	<ul style="list-style-type: none"> • persuadir o uso do tempo fora das aulas; • ânsia de cumprir todo o programa.

Fonte: Perrenoud (1994). Adaptado pela Autora.

No mesmo livro, Perrenoud (1994) elucida questões das metodologias ativas, denominadas por Libâneo (2014) como pedagogia progressista, e propõe uma nova nomenclatura para designar tarefa escolar, passando de trabalho de casa para tempo de trabalho em casa (TTC). Não foi somente a expressão que mudou, assim como suas características pedagógicas e considerações favoráveis de Perrenoud. O autor francês elenca as novas características atribuídas ao TTC, são elas: recurso para as necessidades dos projetos; tempo para a pesquisa; maior flexibilidade de participantes; consolidação ou preparação para o trabalho; diversidade de temas e quantidade; tempo flutuante; não é feito para os familiares; responsabilidade dos alunos; sem noção avaliativa; diversificação entre as turmas de alunos; revisão periódica; articulação entre trabalho individual e coletivo.

Vê-se que, nesse novo formato, a tarefa escolar passa a ser uma atividade prazerosa na rotina do ofício do aluno descrito por Perrenoud e um artefato

pedagógico valioso para o professor, que almeja dar um sentido para a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, é de suma relevância a compreensão de prática pedagógica para o professor na condução de seu trabalho didático no ambiente da escola pública.

As pesquisadoras brasileiras Paula (2000) e Carvalho (2006) apresentaram estudos sobre pesquisas com o tema tarefa escolar, dever de casa, lição de casa, trabalhos de casa ou *homework*, denominações que esta prática pedagógica assume em outros países. Paula (2000), em sua dissertação patrocinada pela CNPq, encontra pesquisas sobre esta temática de origem americana, inglesa e australiana, com desentendimentos desde o século passado. A autora destaca as produções científicas estadunidenses que continham relevantes aspectos históricos em seu desenvolvimento, analisando as pesquisas de Harris Cooper, Harvey Foyle e James Michael Palardy.

O primeiro, Harris Cooper, elenca efeitos positivos e negativos decorrentes dos deveres de casa, bem como sugere tipos e quantidades de *homework* para cada nível de escolaridade. O segundo pesquisador, Harvey Foyle, faz uma digressão histórica sobre as ondas a favor e contra a prática das tarefas escolares nos Estados Unidos; localiza sua origem em 1700, na Inglaterra, e menciona efeitos na saúde relacionados com a tarefa escolar em pesquisas na Alemanha, em 1902. Já o terceiro pesquisador americano, James Michael Palardy, estudado por Paula (2000), destaca a frequente alternância em relação à quantidade do trabalho de casa e que, a partir dos anos 90 dos noventa, atingiu-se o auge sobre a reflexão crítica sobre a educação americana. Tanto Foyle com Palardy apontam que o *homework* foi enaltecido na Reforma Educacional Estadual e Nacional, nos Estados Unidos, como um recurso de baixo custo para melhorar o tempo de estudo dos estudantes.

Carvalho (2006) apresentou estudos sobre a relação parental com a tarefa escolar no âmbito da política educacional no Brasil e, principalmente, no Estados Unidos, a qual é regulamentada e frequentemente discutida pela população. Essa relação ganhou status como coadjuvante do sucesso acadêmico alcançado pelos estudantes nas avaliações de larga escala. A pesquisadora brasileira Carvalho (2006) também destaca a pesquisa de José Augusto da Silva Rebelo e Orquídea Neto de Oliveira Neves Correia, em Portugal, na medida em que retrata o sentido do dever de casa junto aos familiares e ao professor.

Percebe-se que a tarefa escolar passou a integrar a rotina pedagógica e as políticas educacionais da escola da atualidade, tornando-se parceira da avaliação na busca pelo sucesso da aprendizagem. Ainda, há a questão de gênero, pouco enfatizada, que perpassa na condução da tarefa escolar, visto que cabe às mães o acompanhamento da tarefa escolar e a relação escola- família é realizada 99% por mulheres. As oscilações, os tipos, as facetas e os objetivos da tarefa escolar irão refletir as concepções pedagógicas e a compreensão sobre avaliação do professor, assuntos que serão desenvolvidos na próxima parte.

3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E ELEMENTOS ARTICULADORES

Ao se pensar em um processo educacional, independentemente de ser em ambiente formal ou informal, se requer ponderar um conjunto de procedimentos organizados e elaborados, que objetivam humanizar, socializar e desenvolver o aprendizado da pessoa ou do estudante. Esse procedimento pode ser entendido como prática educacional ou prática pedagógica. Franco (2016) esclarece que não são termos sinônimos, visto que, ao se referir a práticas educativas, deve se reportar ao cumprimento do processo educacional, e ao se remeter às práticas pedagógicas, vislumbram-se as ações em prol da aprendizagem do processo pedagógico.

Entende-se que existe diferença entre estes dois conceitos, sendo que o primeiro traduz as ações referentes aos aprendizados sociais, e o segundo aos conhecimentos construídos no ambiente escolar. Segundo Franco (2015), é na prática pedagógica que ocorrerá a mediação entre o professor e os alunos, na qual se consolidará o processo de ensinar-aprender. A referida autora destaca algumas características que a prática pedagógica deve apresentar. Primeiramente, para ser prática pedagógica, o professor deve ter consciência de sua intencionalidade, ao considerar que

[...] as práticas pedagógicas devam se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens. O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas (FRANCO, 2015, p. 604).

A primeira característica, de intencionalidade, que norteia a prática pedagógica é perseguida ao longo do processo didático de diferentes formas e meios, ou seja, o professor vai utilizar de várias metodologias para que o aluno aprenda. A segunda característica é a flexibilidade que a prática pedagógica deve assumir diante das variáveis presentes no cotidiano escolar:

[...]desejos; formação; conhecimento do conteúdo; conhecimento das técnicas didáticas; ambiente institucional; práticas de gestão; clima e perspectiva da equipe pedagógica; organização espaço-temporal das atividades; infraestrutura; equipamentos; quantidade de alunos; organização e interesse dos alunos; conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores; enfim, muitas variáveis (FRANCO, 2015, p.605).

O professor administra essas variáveis, com contradições, tomada de decisões e a historicidade, que integram a terceira característica da prática pedagógica, a qual deve pressupor a ação coletiva, dialógica e emancipatória entre alunos e professores. A autora supracitada define que

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (FRANCO, 2015, p.607).

Entende-se que, na condução dessa prática pedagógica, está o professor, que articula todos os conhecimentos adquiridos em sua história profissional com os interesses da instituição da qual faz parte, em prol da aprendizagem de seus alunos, valorizando uma relação dialógica e crítica da sociedade. De acordo com Franco (2016, p. 541),

A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.

Na mesma sintonia deve estar o pedagogo da escola, o qual articula entre o grupo de docentes o ideário da prática pedagógica imbricada com a intencionalidade

da formação dos estudantes nas diferentes etapas, dos anos iniciais, que compõem a escola municipal do Ensino Fundamental de Curitiba. A ação pedagógica do profissional de educação, marcada com intencionalidade e reflexão coletiva da prática pedagógica, construirá um perfil harmonioso na unidade de ensino e um comprometimento de equipe em prol da conquista dos aprendizados de seus estudantes. Essa ação transformadora foi elucidada por Vieira e Zaidan (2013), pois

Mesmo que nem sempre esses processos sejam explícitos, os professores utilizam o conjunto de seus saberes em todas as suas decisões de trabalho. Tais decisões podem desencadear-se em ações que nem sempre reproduzem, mas que também inovam o fazer pedagógico. E nessas situações o professor é agente transformador não somente de sua prática, como também da prática escolar (VIEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 43-44).

A prática pedagógica se desenvolve no ofício do professor quando ele articula os objetivos e os conteúdos curriculares nos contextos escolar e social em que estão inseridos seus alunos, almejando a formação humana. Nesse processo, a prática pedagógica é um elemento articulador entre a teoria e a prática, entre os fundamentos teóricos, a realidade da sala de aula e os sujeitos da aprendizagem. A sala de aula faz parte de uma escola, assim, a prática pedagógica se forma em um coletivo. Deve haver diálogo e momentos de partilha entre os docentes das diferentes turmas que integram a escola, bem como respeito entre a equipe gestora na condução da união do grupo para o trabalho pedagógico. Este aspecto da prática pedagógica é elucidado por Nadal (2016), ao afirmar que:

Sendo a prática pedagógica mediada e situada num espaço-tempo-organização educativa, possui a característica de ser coletiva. Ela não se dá isolada é inter-humana e ocorre em coletividade, pois além da dimensão social que lhe é inerente (humanização como apropriação da cultura historicamente constituída pela civilização), é trabalho – atuação do homem no mundo para alcançar valores e objetivos a que se propõe e este, pelas necessidades que se lhe interpõem, se faz em divisão com outros homens, mediada pela divisão social do trabalho. O coletivo é uma condição das organizações pois na escola, de modo especial, há uma diversidade de agentes educadores (NADAL, 2016, p.24).

Entende-se como prática pedagógica toda ação imbricada na relação professor-aluno, currículo, metodologias de ensino, tarefa escolar, avaliação, materiais didático-pedagógicos e tecnologia educacional. Essa prática pedagógica desenvolvida na escola tem uma intenção humana e social, não se constituindo em um processo educativo neutro. Sobre esta compreensão, Souza (2016) relata que

A prática pedagógica é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob influência de determinantes internos e externos e vinculada a uma concepção de sociedade e educação. Trabalha-se com uma concepção ampla de educação, que vai além da sala e da escola (SOUZA, 2016, p.38-39).

A autora elenca como determinantes internos da prática pedagógica na escola a própria rotina da aula, os horários, a distribuição das disciplinas, organização dos escolares, as regras de disciplinas, as reuniões pedagógicas e de responsáveis, as relações hierárquicas entre direção, funcionários, professores, alunos e comunidade, entre outras. Já pelos determinantes externos da prática pedagógica apresenta a LDB, a BNCC, os currículos (estadual e municipal), as resoluções, as portarias, as avaliações externas e internas da aprendizagem escolar, os processos de formação continuada de professores, os materiais didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação, como também os acordos entre o Brasil e Organizações Internacionais.

A prática pedagógica vai exigir do professor e do pedagogo uma constante reflexão, pois poderão ser envolvidos nos fatores determinantes e se esquecerem do objetivo principal de suas funções que é promover o desenvolvimento da aprendizagem significativa e crítica de seus alunos. Viana (2013) destaca o momento em que a prática pedagógica atinge a práxis, pois

[...] a prática pedagógica para se realizar como práxis exige o desenvolvimento da consciência crítica do educador sobre a realidade social e educativa em toda a sua complexidade. Ela exige a reflexão permanente sobre a própria prática e sua reconstrução coerente e compromissada com uma educação voltada para o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno e a transformação social, o que só se pode realizar por meio de uma epistemologia crítica (VIANA, 2013, p.92).

A escola é, atualmente, um dos espaços institucionalizados à difusão da cultura socialmente acumulada pela sociedade, o professor e a equipe escolar são responsáveis para promover a aprendizagem desse conhecimento. É notório que tanto a escola quanto o professor recebam as influências sociais, econômicas, políticas, culturais e históricas de seu tempo. A prática pedagógica do docente seguirá os ditames estabelecidos pelas teorias pedagógicas que lhe foram fornecidas em sua formação universitária, nos cursos de especialização ao longo de sua carreira e pela sua própria vivência na regência de sala de aula.

As tarefas compõem o cenário escolar, fazem parte do planejamento do professor e de conhecimento do pedagogo. Contudo, esses profissionais praticam o

exercício crítico desse artefato didático? A tarefa escolar pode apresentar várias facetas decorrentes das diferentes concepções pedagógicas assumidas intencionalmente ou empiricamente pelo professor. A seguir, destacam-se as teorias pedagógicas que marcaram e marcam a educação brasileira, a tipologia da avaliação e o uso da tarefa escolar na prática pedagógica.

3.2.1 Tendências Pedagógicas

A prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental em geral reflete os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia, o qual apresenta as características das tendências pedagógicas que foram desenvolvidas em diferentes momentos históricos e refletiram mudanças na compreensão da educação. De acordo com Libâneo (2014, p.19), podem compor as tendências pedagógicas “os condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc.”.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1 (BRASIL, CNE/CP, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, dispõe o Art. 3º que o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Já o Art. 6º da mesma resolução dispõe que a estrutura do curso de Pedagogia deve respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á, no inciso I, de um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará nas alíneas:

- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando

o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa (BRASIL, 2006, p.11).

Na organização do trabalho docente, normalmente encontra-se a prática da tarefa escolar, esperando-se que a atividade resulte de uma reflexão crítica e articulada com o saber acadêmico do pedagogo.

Nota-se que o curso de Pedagogia, a partir desta data, passa a ressaltar a importância da relação teoria e prática na formação do professor, que será concretizada em sala de aula através da metodologia pedagógica. Vários educadores brasileiros se debruçaram no estudo das influências educacionais na prática docente no território brasileiro, de modo que cada um utilizou uma nomenclatura e uma divisão própria. Gadotti (2009) utilizou o termo “Pensamento Pedagógico Brasileiro” e apresentou as teorias da Dependência, da Modernização, a Liberal e a Progressista.

O autor usou como aspecto divisor das tendências pedagógicas principalmente as relações sociais e econômicas, tanto uma visão macro e mundial, entre os países periféricos e os hegemônicos, quanto a micro de nosso país, destacando as relações de transição entre sociedade rural e urbana-industrial, bem como as relações que reproduzem o *status quo* e as que criticam as estruturas sociais.

Mizukami (1992), ao sistematizar sua análise, utilizou-se do termo abordagens e as classificou em tradicional, comportamentista, humanista, cognitivista e sociocultural. A autora justifica a escolha do termo de estudo na introdução de sua obra:

Interessa, neste trabalho, abordar diferentes linhas pedagógicas ou tendências no ensino brasileiro, aqui denominadas abordagens, que poderiam estar fornecendo diretrizes na ação docente, mesmo considerando-se que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível. Algumas abordagens apresentam claro referencial filosófico e psicológico, ao passo que outras são intuitivas ou fundamentadas na prática, ou na imitação de modelos, que implica diferentes conceituações de homem, mundo, conhecimento etc. (MIZUKAMI, 1992, p.14).

Nota-se que, mesmo tendo conhecimento das tendências pedagógicas, elas não padronizam por completo a ação do professor, que a interpretará e dará sua marca pessoal na prática docente, a partir de sua vivência e das concepções sobre sua realidade.

Saviani (2013) utiliza o termo concepções e as identifica como humanista tradicional, humanista moderna, analítica, crítico-reprodutivista e histórico-crítica. O autor analisa as diferentes concepções, ressaltando que o problema educacional

evidenciado pela tendência crítico-reprodutivista não apresentava orientações específicas para a prática pedagógica. Diante do exposto, elaborou a pedagogia histórico-crítica que oferece o subsídio histórico e propõe a transformação do saber pelos agentes sociais.

Neste estudo, optou-se pelas tendências pedagógicas na prática escolar, apresentada por Libâneo (2014), na medida em que o autor descreve com detalhes as características do papel da escola, dos conteúdos de ensino, dos métodos, do relacionamento professor-aluno, dos pressupostos de aprendizagem e das manifestações na prática pedagógica. O autor informa que não há uma representação de tendência imaculada na prática pedagógica, assim

É necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula". (LIBÂNEO, 2014, p.21)

Libâneo (2014) usou, no estudo das tendências pedagógicas, a diretriz da interação dos aspectos sociais e políticos da escola e classificou as tendências pedagógicas em dois grupos: liberais e progressistas. Na pedagogia liberal, foram elencadas a tradicional, a renovada progressista, a renovada não-diretiva e a tecnicista. Já na pedagogia progressista, foram descritas a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos.

Entende-se que pedagogia liberal é uma proposta que representa os interesses da sociedade de classes baseada na propriedade privada. A escola brasileira apresenta, em diferentes momentos, aspectos de caráter conservador e renovada da tendência liberal. Nessa proposta liberal, a escola visa preparar o indivíduo para ocupar um lugar determinado na sociedade, segundo suas habilidades pessoais e com igualdade de oportunidades. Porém, na pedagogia liberal, as desigualdades de condições não são consideradas: o indivíduo deve moldar-se aos valores e às normas da sociedade vigente. Durante a história, a educação liberal passou da pedagogia tradicional para a pedagogia renovada, também chamada de Escola Nova ou Ativa. Contudo, uma não eliminou a outra, coexistiram e coexistem na prática escolar.

Na pedagogia liberal, a tendência tradicional tem o ensino humanístico, caracterizado por uma pedagogia individualista, na qual o aluno é educado para atingir

sua realização como pessoa pelo seu próprio esforço. A relação professor-aluno, os procedimentos didáticos e os conteúdos são desconectados do cotidiano e da realidade social do estudante. A autoridade e a disciplina são impostas pelo professor. O aprendizado é focado no cultivo intelectual.

Já a tendência liberal renovada apresenta uma educação que parte das necessidades e dos interesses internos do aluno como condição de sua adaptação ao ambiente. A escola renovada entende o aluno como sujeito do conhecimento, propõe um ensino que valoriza a autoeducação e a experiência direta sobre o meio. A tendência liberal renovada é exibida em duas correntes, a saber: renovada progressista e renovada não-diretiva. Na tendência renovada progressista ou pragmática tem-se, entre os principais defensores da escola nova, os educadores Anísio Teixeira, Dewey, Montessori, Cousinet, Decroly e inclui-se também nesta lista, Piaget. Já na tendência renovada não-diretiva o principal representante foi Carl Rogers, que defendia o ensino de autorrealização e de relações interpessoais (LIBÂNEO, 2014).

Tem-se, ainda, neste grupo a tendência liberal tecnicista, a qual impõe à educação uma função mecanicista de formação de recursos humanos. No tecnicismo, a tecnologia é enaltecida e agregada à educação como recurso por excelência. Acredita-se que ela pode promover o desenvolvimento econômico da sociedade, a qualificação da mão de obra e, ao mesmo tempo, a conscientização política e a manutenção do Estado. Libâneo (2014) descreve que a tendência liberal tecnicista usa basicamente a metodologia sistêmica da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento.

No Quadro 13, a seguir, descrevem-se as características de cada elemento do ofício docente de acordo com cada tendência liberal, a qual está subdividida em tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista.

QUADRO 13 – Tendências pedagógicas liberais

	TRADICIONAL	PROGRESSISTA RENOVADA	PROGRESSISTA NÃO-DIRETIVA	TECNICISTA
Papel da escola	Compromisso com a cultura, pedagogia igualitária e o sucesso é conquista pessoal.	Adequar às necessidades individuais ao meio social e promover a interação entre as estruturas cognitivas do estudante e as estruturas ambientais.	Formação de atitudes e valorização do aspecto psicológico do estudante. Favorecer um clima de realização pessoal.	Produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, através de técnicas eficientes.
Conteúdos de ensino	Conhecimentos enciclopédicos e separados da realidade do aluno.	Estabelecidos em função de experiências que a estudante vivência, de acordo com os desafios cognitivos e as situações problemáticas.	Ênfase nos processos das relações e da comunicação dos estudantes para sua busca do conhecimento.	Estabelecidos numa sequência lógica e por especialistas, apresentados em manuais instrucionais.
Métodos	Exposição e análise do professor, com ênfase em exercícios de memorização para o aluno.	Metodologia ativa centrada no “aprender fazendo” e solução de problema. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social.	Prevalece o esforço do professor em articular uma situação que favoreça o crescimento pessoal do estudante.	Programação de instrução sequenciada, utilizando princípios científicos, comportamentais e tecnológicos. Uso de livros didáticos, de módulos, multimeios etc.
Relacionamento professor-aluno	Autoridade máxima do professor.	Enfatiza-se o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno, cabendo o papel de tutor ao professor e valorizando uma vivência democrática.	O aluno é o centro da educação e o professor um especialista em relações humanas.	Relação objetiva e técnica, o professor transmite a matéria e o aluno a recebe. Aspectos pessoais e afetivos são ignorados.
Pressupostos de aprendizagem	Assimilação da criança é semelhante à do adulto e a aprendizagem é receptiva e mecânica.	Dependem das disposições internas e interesses dos estudantes. É adquirida a partir da descoberta pessoal e incorporada à sua estrutura cognitiva.	É uma ação interna e resulta do desejo pessoal na busca da realização própria. Aprendizagem significativa relacionada com as percepções do próprio estudante.	A aprendizagem depende de uma organização eficiente de condicionantes para a mudança do comportamento.

	TRADICIONAL	PROGRESSISTA RENOVADA	PROGRESSISTA NÃO-DIRETIVA	TECNICISTA
Manifestações na prática pedagógica	É presente em várias escolas, tanto religiosas quanto leigas, que adotam uma orientação clássica humanista ou um clássico científico.	Os professores aderiram aos seus ideais, porém sua aplicabilidade é restrita a totalidade das escolas. Há algumas escolas particulares que assumiram o método de Montessori, centro de interesse de Decroly, projetos de Dewey e em Piaget.	Carl Rogers, psicólogo americano que passou para a educação um ideal de autoconhecimento, total liberdade para o indivíduo fazer suas escolhas e valorizar as relações pessoais. A escola de Summerhil do educador inglês A. Neill é um exemplo desta tendência.	Anos 50 dos novecentos: Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar (PABAE); Anos 60 dos novecentos: Acordos MEC-USAID, convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira; Leis 5.540/68 e 5692/71, que organizaram o ensino superior e ensino de 1º e 2º graus.

Fonte: Libâneo (2014). Adaptado pela Autora

Cumprido destacar que, na tendência liberal tradicional, a aprendizagem é compreendida como transferência de conteúdos, logo, os exercícios são sistemáticos e ocorre a recapitulação da matéria. O aluno aprende por treino, a avaliação ocorre ao final de cada conteúdo a curto prazo e a longo prazo. Utilizam-se interrogatórios orais e provas escritas. As tarefas escolares são utilizadas frequentemente como verificação de aprendizagem e apoio à fixação dos conteúdos. Há o predomínio do reforço negativo, tais como punição, notas baixas e reclamação aos familiares. Nesta tendência, é entendido como reforço positivo a competição e a classificação entre os alunos de acordo com suas notas.

Na tendência liberal renovada progressista, a avaliação é dissolvida durante o processo de construção do estudante e reconhecida pelo professor. Infere-se que as pesquisas e os projetos são atividades que formaram uma nova concepção de tarefa escolar, a qual se integra naturalmente no processo desenvolvido durante todo o percurso da aprendizagem vivenciada pelo estudante.

A tendência liberal renovada não-diretiva é a mais democrática deste grupo, os alunos são o centro do processo de aprendizagem, utilizam-se das assembleias

escolares e da autoavaliação. Deduz-se, caso exista, que a tarefa escolar será de livre escolha do estudante, assim como todo o processo de estudo das matérias oficiais em que a escola está submetida legalmente.

Já na tendência liberal tecnicista, há um controle sobre o processo de aprendizagem pautado na ciência psicológica do comportamento, tendo os estudos de Skinner como seu principal representante. Da mesma forma como na tendência tradicional, conclui-se que a tarefa escolar se adequa perfeitamente ao modelo que visa à eficácia do processo, pois os passos preestabelecidos devem ser repetidos várias vezes dentro de um determinado tempo para a aferição, ou seja, para a avaliação da aprendizagem e para a mudança de comportamento esperada.

O segundo grupo apresentado por Libâneo (2014) enfoca a pedagogia progressista, que é composta pelas tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Vale ressaltar que, em um sistema capitalista, essas tendências assumem formas de oposição ao poder constituído, portanto, foram e continuam sendo ações de lutas de professores e de outros grupos sociais. As tendências libertadora e libertária propagam a intenção do não autoritarismo na educação, a ideia de autogestão e de modalidades de educação popular “não-formal”. Já a tendência crítico-social dos conteúdos propõe uma educação em que os conteúdos são criticamente elaborados na relação professor e aluno, dentro de uma prática social concreta. O Quadro 14, a seguir, apresenta as características de cada tendência progressista elencadas por Libâneo (2014):

QUADRO 14 – Tendências pedagógicas progressistas

	LIBERTADORA	LIBERTÁRIA	CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS
Papel da escola	Atuação não-formal de ensino escolar.	Promover a transformação na personalidade dos Alunos numa direção libertária e de autogestão.	Fundamental para a democratização e para a eliminação da seletividade social.
Conteúdos de ensino	Problematizações da vida prática dos educandos, chamados de temas geradores. Sendo o ilustre educador Paulo Freire seu idealizador.	As matérias são apresentadas, porém não são cobradas. O verdadeiro conteúdo resulta da descoberta diante das necessidades e das exigências da vida.	É a base desta tendência que entende que todo o conteúdo cultural e universal deva se ligar de forma indissociável à significação humana e social.

	LIBERTADORA	LIBERTÁRIA	CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÍDOS
Métodos de ensino	Grupo de discussão, ou seja, o diálogo entre os educadores e educandos.	Vivência grupal e autogestão, em discussões e assembleias.	Os conteúdos são a base desta tendência, porém devem estar intrinsecamente atrelados às necessidades vividas pelos alunos.
Os passos da aprendizagem	Troca de experiência em torno da prática social, codificação, decodificação e problematização da situação, levando o educando a construção crítica do conhecimento da sua realidade.	Processo de autonomia: 1-encontros abertos entre os alunos; 2- diferentes formas de participação e expressão pela palavra; 3-organização mais efetiva do grupo; 4- execução do trabalho.	A aula inicia-se por uma situação real, na qual é refletida em relação ao conteúdo proposto, num movimento de confronto entre a prática e a teoria.
Relacionamento professor-aluno	Relação horizontal, na qual educador e educando são sujeitos do ato de conhecimento.	Relação não-diretiva, na qual o professor assume um papel de orientador e catalisador das reflexões em comum do grupo.	É uma relação de troca entre o aluno e o professor, na qual se objetiva superar as expectativas dos alunos e mobilizá-los para uma participação ativa. A intervenção do professor é de suma importância para que o estudante amplie suas possibilidades para caminhos mais longos.
Pressupostos de aprendizagem	A situação-problema é a motivadora do processo de aprendizagem, que resulta na descoberta crítica dos fatos.	Destaque da aprendizagem informal e o uso da motivação do crescimento dentro da vivência grupal.	Aprender é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar como os estímulos do ambiente, Organizando os dados disponíveis da experiência.
Manifestação na prática escolar	Nos movimentos populares e sindicatos, no Brasil, Chile, África entre outros países, principalmente na educação de adultos e na educação popular.	Significativo trabalho das escolas que aplicam o método Freinet e as propostas efetivas de ação escolar de Miguel Gonzales Arroyo.	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência pioneira do educador e escritor ucraniano, Makarenko; • Trabalhos de Bernard Charlot, Bogdan Suchodolski, Mario Manacorda, Georges Snyders e Dermeval Saviani. • Professores de escolas públicas que garantem a participação do aluno em prol da democratização do ensino para as camadas populares.

Fonte: Libâneo (2014). Adaptado pela Autora.

Na tendência progressista libertadora, a verdadeira aprendizagem resulta da análise crítica da realidade. É permitida a avaliação do processo de grupo vivenciado na prática pelo educador e educando, bem como a autoavaliação feita diante do compromisso assumido. Infere-se que a tarefa escolar possa existir como atividade que complemente a busca do conhecimento para o entendimento da problemática da realidade social. Entretanto, não sugerida pelo educador, mas elaborada pelo educando em seu processo de aprendizagem.

Já na tendência progressista libertária, a autogestão é o diferencial pedagógico e político no processo de aprendizagem, pois qualquer forma de controle externo inibe a autonomia dos integrantes do grupo. Nesta tendência, não há nenhuma forma de avaliação de conteúdo e entende-se que também não haveria tarefa escolar desvinculada das experiências e das vivências de situações práticas do grupo.

A tendência progressista crítico-social dos conteúdos foi elaborada pelo teórico, educador e escritor brasileiro José Carlos Libâneo. Nesta tendência há lugar para a avaliação do trabalho escolar, não da forma tradicionalmente instituída ou dogmática, mas como momento ímpar do aluno avaliar seu progresso em direção ao conhecimento sistematizado. Acredita-se que também há disposição para a tarefa escolar, visto que, para a elaboração significativa do conhecimento através da reflexão dos conteúdos socialmente elaborados, exija-se tempo-espço, além do momento de sala de aula, extrapolando os muros da escola.

Nota-se que as tendências pedagógicas liberais não se preocupam com a condição das classes sociais do sistema capitalista e se dizem neutras; já as tendências pedagógicas progressistas assumem uma posição crítica e visam a transformação da sociedade. Na prática escolar, vê-se um ecletismo de tendências, na medida em que as escolas oficiais estão sujeitas à legislação e cabe ao professor escolher criticamente em qual momento as utilizará para o sucesso da aprendizagem de seus alunos.

Para ilustrar essa situação de múltiplas tendências a dispor do professor, Libâneo (2014, p.20) expressa o comentário do artigo de Saviani, publicado em 1981, sobre o drama do professor que trabalha em uma escola de estrutura tradicional, que traz em si os ideais da escola nova, recebe normas tecnicistas, tem medo de ser crítico-social e receber o título de agente repressor. Passadas praticamente três décadas, esse dilema permanece na rotina do professor, ou melhor, ampliou-se na medida em que, atualmente, se intensificou a necessidade do conhecimento das

metodologias ativas, das mídias digitais e da defesa de seu direito de cátedra⁴. O leque de tendências pedagógicas a dispor do professor favorece a escolha da tarefa escolar que melhor se adequa aos alunos e à proposta de ensino da escola. Todavia, a reflexão sobre sua prática pedagógica merece lugar de destaque, pois, do contrário, seu papel no processo de aprendizagem se restringirá apenas a um fazedor de tarefas.

Com o intuito de atualizar as tendências educacionais até a LDBEN/96, no artigo “As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem”, de Silva (2000), verificaram-se as contribuições do campo da Psicologia da Aprendizagem, assim como as ideias dos psicólogos Piaget, Vygotsky e Wallon, além da autonomia da escola na construção de sua Proposta Pedagógica, a partir da LDBEN 9.394/96. Nota-se, nesta lei, o novo papel da escola no seguinte artigo:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, LDBEN,1996).

O autor ressalta que a postura interacionista traz um novo entendimento sobre a construção do conhecimento, na medida em que resulta da ação que se desenvolve entre o sujeito e o objeto. Infere-se que, neste processo, o papel do professor também se modifica, pois exige uma postura investigativa para se adequar às novas necessidades dos alunos diante da sociedade. E é requerido um olhar mais responsável sobre o nível de desenvolvimento da criança da Educação Infantil:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, LDBEN, 1996).

Vê-se que esta tendência interacionista, denominada por Silva (2000), é exemplificada no Ensino Fundamental, no artigo 32, inciso III (BRASIL, LDBEN, 1996), quando descreve como objetivo o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem tendo em vista a

⁴ A liberdade de cátedra é um direito que assiste ao professor de exteriorizar e de comunicar seus conhecimentos no exercício do magistério, é um direito próprio do que exerce a atividade docente, garantido pela Constituição Federal (art. 206) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 2º, incisos II, III, IV, XI e XII).

aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. No Ensino Médio, no artigo 38, inciso III (BRASIL, LDBEN, 1996), quando coloca como finalidade o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Já na seção da Educação Superior, no artigo 43, inciso I (BRASIL, LDBEN, 1996), apresenta a finalidade de suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.

É possível dizer que as tendências pedagógicas influenciam diretamente a prática pedagógica do professor e, com isso, as diferentes concepções de tarefa escolar decorrentes dessas visões educacionais. Dentre as várias ações assumidas pelo professor, destaca-se, a seguir, a relação da tarefa escolar com a avaliação da aprendizagem.

3.2.2 Avaliação da aprendizagem

A tarefa escolar, entendida como atividade enviada para casa, e a avaliação são atividades que constam da prática pedagógica do professor e visam, *a priori*, a obtenção da aprendizagem pelo aluno. Soares (2011) considera que o dever de casa pode ser vislumbrado e analisado junto com a prática avaliativa utilizada pelo professor em sua prática pedagógica, que a organiza em sua rotina didática, para a construção do processo das aprendizagens dos estudantes. Destacou-se, anteriormente, que as tendências pedagógicas liberais e progressistas possuem formas distintas de compreender estes elementos da rotina didática e suas relações. Todavia, para melhor compreender a relação entre tarefa escolar e avaliação da aprendizagem, fazem-se necessários alguns entendimentos sobre estes elementos intrínsecos da sala de aula.

Perrenoud (1994, p. 65-66) descreve que o trabalho escolar, de acordo com a pedagogia tradicional, é como um conjunto de rotinas que o professor articula para o cumprimento do currículo e ressalta que um bom trabalho se traduz também em momentos da avaliação formal e nos trabalhos de casa. O autor esclarece que, no ofício do aluno, ele sempre está sendo avaliado, quer pelos seus pares, quer pelo professor e pela família nos trabalhos de casa.

A avaliação não é uma recolha de informações sobre um objeto inerte, mas sim um *jogo táctico* entre atores cujos interesses são opostos: o professor quer julgar o aluno pelo seu verdadeiro valor, o aluno tenta reverter a situação a seu favor, tenta esconder as suas lacunas (PERRENOUD, 1994, p.138).

É notório que este tipo de avaliação comumente utilizada nas escolas não favorece a aprendizagem, sendo utilizada para aprovação e reprovação do aluno, além de aumentar exclusão social. Contudo, o ato de avaliar se distancia destas conotações negativas. Luckesi (2018) esclarece que o ato de avaliar é inerente ao ser humano, que sempre realiza uma avaliação em relação a tudo em sua volta, dando-lhe um valor para a qualidade dos fatos e, em seguida, tomando uma atitude. Esclarece que

Do ponto de vista de compreender epistemologicamente o ato avaliativo, importa, por agora, ter ciência de que ele é constituído do ser humano, independentemente da justeza ética e social das escolhas que possam ser feitas (LUCKESI, 2018, p.25).

O autor ressalta três momentos dos atos humanos universais de avaliar, iniciando pela escolha do objeto a ser investigado, passando pela coleta dos dados e culminando na escolha do método para agir nesta realidade. Luckesi (2018, p. 27) afirma que a “Avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”, mas vale destacar que caberá ao gestor a iniciativa da resolução da realidade dos fatos. Trazendo esses atos de avaliar para a escola, o gestor será o professor que iniciará delimitando o objeto de investigação, escolherá o instrumento de coleta de dados e qualificará a realidade.

Luckesi (2018) destaca que o padrão de qualidade na escola é o currículo, que foi selecionado no plano de ensino e realizado nas aulas. Entende-se que, além de ser gestor, o professor tem a intenção no resultado da qualidade do ensino, utiliza da avaliação para diagnosticar a aprendizagem da turma e age para atingir o melhor desempenho dos alunos. Com esse entendimento, a avaliação deve conter dados sistematizados, ser compreensível para os alunos, ter precisão na elaboração, ter compatibilidade entre as aulas e os tópicos do instrumento avaliativo. Logo, com essas características, o ato de avaliar cumpriria o objetivo da prática educativa que é a aprendizagem para todos.

Luckesi (2018), em seus estudos, aponta que, na Antiguidade e na época Medieval, quando o aprendiz estava próximo de seu mestre, o conhecimento era adquirido e vivenciado nesta relação, na qual a avaliação estava comprometida com

a qualidade do produto, no caso dos artesãos e nas discussões em torno dos temas propostos, no caso do Liceu. Na Modernidade, o conceito de escola que conhecemos se modificou, muito em decorrência do pluralismo religioso entre a Igreja Católica e o Protestantismo emergente. Nessa nova escola, um professor lecionava para uma grande quantidade de alunos, chamado ensino simultâneo. O autor destaca que

No que se refere à avaliação da aprendizagem, na tradição da educação escolar, nascida com os padres jesuítas, havia duas condutas prescritas, a *Pauta do Professor*, que deveria ser utilizada durante o ano letivo, e os *exames escolares* gerais, que ocorriam ao seu final, por uma única vez (LUCKESI, 2018, p. 98).

O autor destaca que, na Pauta do Professor, ficavam registradas todas as atividades do aluno, suas dificuldades e as intervenções dos professores durante o ano até a data do exame escolar, que era realizado por uma Banca Examinadora, e tinha o poder de avaliar a qualidade do ensino, promovendo ou reprovando o aluno. Entende-se que, nesse sistema, os professores e os alunos se dedicavam dia e noite em prol do aprendizado, que tinha um altíssimo grau de exigência erudita. É importante ressaltar que as prescrições didáticas dos professores jesuítas eram definidas pelo manual pedagógico, *Ratio Studiorum*, já mencionado anteriormente. Vê-se que, tanto a tarefa escolar quanto a avaliação, foram idealizadas pelo modelo jesuítico de ensino. Luckesi (2018) descreve os passos seguidos nas aulas dos colégios jesuítas, como se segue:

(1) exposição de um novo conteúdo, (2) auxílio ao estudante para a compreensão do conteúdo exposto, (3) exercícios para a apropriação do novo conteúdo, (4) correção dos exercícios, (5) saneamento de dúvidas a respeito do conteúdo ensinado, assim como a respeito dos próprios exercícios, (6) tarefa para casa. No dia seguinte, o ato de ensinar iniciava-se pela correção dos exercícios prescritos como atividade para ser executada em casa e, a seguir, retomava-se o ensino de um novo conteúdo, servindo-se dos passos descritos, anteriormente citados (LUCKESI, 2018, p.98-99).

Percebe-se que, nessa rotina pedagógica, aparecem as características que Luckesi atribuiu ao ato de avaliar. O autor também verifica que, na obra *Didática Magna*, de Comênio, cujo subtítulo é “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”, apesar do desejo impresso da aprendizagem para todos, propõe, também, exames fragmentados em dias, semanas, mês e semestre. Tais avaliações visavam a formação do estudante e não somente a promoção ou reprovação. Nas palavras de Luckesi (2018, p.106):

Nesse contexto, é interessante observar que tanto os católicos, representados pelos jesuítas, quanto os protestantes, pela liderança de Comênio, propunham modos de agir construtivos de ensino, que deveriam revelar e orientar a aprendizagem dos seus estudantes, antes de chegarem aos exames, com caráter seletivo.

Nota-se que, com o passar do tempo, a atenção constante com o aprendizado de cada aluno se perdeu e, lentamente, a avaliação seletiva, disciplinar e classificatória foi pegando o espaço nas escolas, deixando de priorizar o aprendizado de todos e enaltecendo o sucesso de poucos. Esse processo se intensificou na modernidade, com a implantação da sociedade capitalista e do tipo de escola que temos hoje. Na história da sociedade moderna vimos que, a partir da entrada das classes menos favorecidas na escola, um contingente significativo dos alunos é reprovado por serem considerados inaptos para seguir os estudos do currículo pré-estabelecido pela sociedade vigente. Fato este brilhantemente descrito por Luckesi (2018, p.108):

Somos, pois, herdeiros desse modelo de sociedade e de suas práticas sociais, entre elas a educação, e, no âmbito do interesse deste livro, a avaliação da aprendizagem e o uso dos seus resultados. A educação escolar poderia, ao lado de outros recursos, ser um fator de inclusão social, através da aprendizagem satisfatória por parte de “todos” os estudantes, porém, ao invés disso, entrou para o rol dos recursos de exclusão e seletividade social no seio da própria sociedade capitalista, na maior parte das vezes, por excluir os estudantes da escola.

Entre os recursos pedagógicos utilizados pelo professor temos a tarefa escolar que também recebe as influências desse modelo de sociedade e traz as características do tipo classificatório da avaliação. Boas e Soares ressaltam que

Não é o caso de deveres de casa serem banidos porque têm estado a serviço da avaliação classificatória. Endentemos que devem inserir-se na lógica da avaliação formativa, comprometida com as aprendizagens de todos. Ao nos referirmos a “aprendizagens” em lugar de “aprendizagem”, queremos explicar que na escola os estudantes são expostos a vários tipos de aprendizagem, entre eles, as relações sociais vivenciadas. Até mesmo o fato de serem expostos a comentários públicos sobre sua pessoa, seja de forma encorajadora ou desencorajadora, muitas vezes sem poderem reagir, constitui aprendizagem que os estudantes reproduzirão em situações futuras (BOAS; SOARES, 2013, p. 48-49).

As autoras indicam outro tipo de avaliação e outra função para a tarefa escolar que contemplem a aprendizagem de todos. Assim, entende-se que a avaliação e tarefa escolar serviriam para a inclusão e não para a exclusão dos estudantes,

principalmente da rede pública. Com essa intenção, seguem as tipificações da avaliação em educação indicadas por Luckesi (2018), que não estão fundamentadas no conceito epistemológico do ato de avaliar e assim assumem outros interesses.

QUADRO 15 – Tipificação da avaliação em educação

TIPOS	DENOMINAÇÕES
1. Diversos momentos de ação	<ul style="list-style-type: none"> • Daniel Stufflebem (1936-2017) nomeou os atos avaliativos em: avaliação do contexto, avaliação de entrada, avaliação de processo e avaliação do produto; • Benjamin Bloom (1913-1999) estruturou três nomenclaturas adjetivadas para a avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa.
2. Fluxo do tempo que ocorre a ação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação processual; • Avaliação contínua.
3. Filosofia do projeto de ação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação emancipatória definida por Ana Maria Saul; • Avaliação dialética exibida por Celso Vasconcelos; • Avaliação dialógica proposta por José Eustáquio Romão; • Avaliação mediadora definida por Jussara Hoffmam.
4. Sujeitos que praticam a avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroavaliação; • Autoavaliação; • Avaliação através da opinião dos participantes de uma atividade.
5. Com base no uso dos seus resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação classificatória; Avaliação diagnóstica.

Fonte: Luckesi (2018). Adaptado pela Autora.

No grupo do primeiro tipo de avaliação, em que aparecem as tipificações de Daniel Stufflebeam e as mais utilizadas nas escolas de Benjamin Bloom, Luckesi (2018) ressalta que não há variedade de avaliação, e, sim, momentos diferentes, em que o ato é praticado e avaliado. O autor destaca que, na classificação de Stufflebeam, o objetivo de avaliar é descrever, obter e proporcionar informações para que o gestor tome as decisões e não o avaliador. As denominações das avaliações de Bloom repercutem com mais frequência nas escolas brasileiras.

Inicia-se, normalmente, o processo de ensino aplicando uma avaliação diagnóstica, com o objetivo de sondagem sobre o conhecimento dos alunos que se pretende trabalhar e direcionar as atividades a partir da realidade destes dados; em

seguida, passa-se para a avaliação formativa, que se realiza durante as ações de formar os resultados da aprendizagem esperada e subsidia o gestor para redimensionar as ações em prol do sucesso dos resultados; finalizando com a avaliação somativa, que culminaria com o resultado do produto final, com a qualidade esperada de aprendizagem.

Entende-se que, com a adoção desta tipificação de avaliação, a tarefa escolar também traria as características destes diferentes momentos, com funções distintas no processo de ensino aprendizagem, na medida em que o professor distribuiria os conteúdos do currículo em sua rotina pedagógica para preparar os estudantes para os diferentes momentos avaliativos. Na segunda tipificação de avaliação em educação, o autor defende que o uso dos adjetivos agregados a avaliação não é justificado em sua origem epistemológica, pois

As denominações “avaliação processual” e “avaliação contínua, epistemologicamente, expressam que se está praticando uma investigação da qualidade de alguma coisa que está em movimento no tempo, ou seja, *enquanto ela está ocorrendo*. Uma expressão utilizada de modo habitual em nosso cotidiano, mas sem sustentação epistemológica consistente, desde que nossa capacidade de conhecer e de se expressar conceitualmente opera de modo descontínuo e sucessivo (LUCKESI, 2018, p.178).

Nota-se que a tarefa escolar é utilizada com as mesmas funções processual e de continuidade na prática pedagógica de professores, como verificou Nogueira (2002, p. 107) nas falas das professoras: “Porque a tarefa de casa é continuidade da sala de aula”; “Porque verifica o conhecimento da criança do que aprendeu em aula e cria o hábito de estudar”.

O terceiro grupo da tipificação da avaliação em educação com base filosófica, Luckesi (2018), novamente, destaca o uso de adjetivos que se distanciam do ato de avaliar e sinaliza que tais denominações dizem respeito muito mais ao projeto de ação pedagógica escolhida pelo educador, explicitando que

Nesse contexto, compreendo que a avaliação está a serviço de um projeto pedagógico que pode ser emancipatório, dialético, dialógico ou mediador, se, com essa conotação filosófica, tiver decidido o seu proponente como também gestor. O avaliador, no caso, será somente um avaliador, que, com sua investigação, revela a qualidade da realidade; revelação posta a serviço tanto do proponente da ação como do seu gestor, que podem decidir a respeito dos rumos da ação (LUCKESI, 2018, p.183).

Vale destacar que a fundamentação filosófica assumida pelo professor transformará o paradigma da avaliação, na qual o erro passará a ser visto numa dimensão construtivista e dialógica e nas palavras de Hoffman

Corrigir para ver se aprendeu reflete o paradigma positivista da avaliação. Refletir a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação, ao enriquecimento do saber significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora (HOFFMAN, 2000, p.57).

Entende-se que com este posicionamento filosófico a tarefa escolar adquirirá outras características na prática pedagógica do professor, na medida em que todo o processo de ensino será pautado em uma educação que valoriza o estudante e todo o envolvimento no trajeto da conquista da aprendizagem.

Observe-se, portanto, que “pensar e fazer avaliação” exigem clareza em relação às finalidades da prática, inserida em uma moldura de educação que tem como horizonte a humanização do ser humano. Só assim a avaliação adquire significado e oferece indicações para a melhoria do processo ensino-aprendizagem (SAUL, 2015, p.1307).

No quarto grupo da tipificação da avaliação, Luckesi (2018) descreve as avaliações em que o sujeito pratica a ação de avaliar, adverte que as denominações atribuídas às avaliações deste tipo também se distanciam epistemologicamente do ato de avaliar e descreve os três estilos: heteroavaliação, quando o outro avalia o ato do sujeito; autoavaliação, quando o próprio sujeito avalia sua atuação; avaliação, com base na opinião em que os estudantes avaliam a instituição.

Admite-se que estes modelos avaliativos não são formalmente usados no sistema público de ensino, porém, em alguns momentos, são utilizados por professores que vislumbram outra forma de compreender o processo de aprendizagem, sendo assim, também a tarefa escolar para estes profissionais se constituirá em uma oportunidade de flexibilização do entendimento do ato de avaliar pelos próprios estudantes. De acordo com Boas e Soares,

Os deveres de casa podem trazer benefícios para o estudante e para o professor. Este tem em mão um ótimo material que reflete o trabalho desenvolvido e mostra o rumo a seguir. Por isso, não precisam receber nota. Seu valor se encontra em possibilitar ao estudante conhecer suas conquistas de aprendizagem. Propiciam momentos de reflexão e autoavaliação pelo estudante (BOAS; SOARES, 2013, p.51).

O quinto grupo da tipificação da avaliação também usa de nomenclaturas adjetivadas, classificatória e diagnóstica, que, segundo Luckesi (2018), não se justificam epistemologicamente ao ato de avaliar. Na avaliação classificatória o gestor utiliza do resultado classificando a realidade avaliada, como também determina um ponto de corte para sua aprovação ou reprovação. Sobre a avaliação diagnóstica, o autor ressalta sua adoção no atual sistema educacional que a justifica como uma modalidade específica de prática avaliativa que está a serviço das decisões do gestor tendo como objetivo garantir a chegada aos sucessos satisfatórios almejados.

A abordagem acima permite compreender que não é o ato de avaliar que, por si, é classificatório ou diagnóstico. O *ato de avaliar* simplesmente investiga a qualidade da realidade, seja ela qual for; porém, o *uso dos seus resultados investigativos*, este sim, decorre de decisões do gestor do projeto de ação (LUCKESI, 2018, p.181).

Verifica-se que, em vários momentos na prática pedagógica do professor, estas nomenclaturas, classificatória e diagnóstica, são ampliadas também para outras atividades da rotina da sala de aula, como por exemplo, no momento da correção da tarefa escolar. Nogueira (2002) registrou a prática de professores que, após corrigir e avaliar, atribuíram valores, contaram como produtividade a tarefa de seus alunos; outros professores discutiram a tarefa de casa e em seguida fizeram a correção, avaliando e valorizando a atividade realizada.

O quadro das tipologias apresentado tem como função avaliar o estudante dentro do universo do processo de ensino da sala de aula, de acordo com a compreensão de que ele, sozinho, era responsável pelo sucesso ou fracasso de sua aprendizagem. Contudo, nas últimas décadas do século XX, a instituição escolar também passou a ser considerada responsável pelo resultado da aprendizagem do estudante da escola pública. Nesta visão ampliada do processo de ensino, têm-se três categorias. São elas: avaliação individual (já exposta no quadro das tipologias da avaliação), avaliação institucional e avaliação de larga escala.

Na medida em que já foram elucidadas as características da avaliação individual no início desta seção, na sequência destacam-se as peculiaridades da avaliação institucional em larga escala, as quais estão sendo muito valorizadas e divulgadas em nosso momento histórico, início do século XXI. Contudo, o foco deve ser a melhora da qualidade da aprendizagem para todos, como destaca Luckesi:

Então, se desejamos uma educação escolar satisfatória para todos, para além da avaliação da aprendizagem, importa investir na avaliação institucional e na avaliação de larga escala e, evidentemente, servirmos de seus resultados, também de forma institucional (LUCKESI, 2018, p.1992).

Dessa forma, a avaliação institucional, como o próprio nome refere, é uma avaliação em que o centro das atenções a ser avaliada é a própria escola, creche, curso profissionalizante, universidade ou um curso de pós-graduação, ou seja, uma instituição de ensino. O resultado dessa avaliação deve orientar o gestor a tomar atitudes para que todos os estudantes dessa instituição atinjam a aprendizagem estabelecida em seu currículo e, para isso, deve ter recursos materiais e humanos adequados para atingir o resultado estipulado.

Na análise dos resultados, devem ser consideradas todas as variáveis que permeiam o processo de ensino, tais como atividade-fim, espaço físico, mobiliário, recursos profissionais da área pedagógica e do ensino, recursos disponíveis para o ensino, organização funcional da instituição, entre várias outras. O padrão de qualidade deve ser coerente com as finalidades da instituição, mas deve estar coeso com os padrões desejados pela sociedade da qual faz parte. Sintetizando, a instituição deve ser avaliada constantemente, fornecendo dados para que os gestores direcionem as ações em prol da garantia da qualidade positiva da aprendizagem dos estudantes.

Um exemplo deste tipo de avaliação institucional é o IDEB. Em abril de 2007, pelo Decreto nº 6.094, foi criado pelo Instituto Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem por finalidade mensurar a qualidade do aprendizado nacional, estabelecer metas para o ensino e comunicar publicamente o resultado de cada instituição de ensino no Brasil, conforme explicitado em seu Capítulo II:

Art. 3º A qualidade da Educação Básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso (BRASIL, 2007).

O IDEB é calculado a partir de dois elementos: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esta avaliação do IDEB, cujas notas vão de 0 a 10, acontece de dois em dois anos e o governo federal estipula a meta da educação no Brasil, que em 2022 deverá ser igual ou superior a 6. Nota-se que, em poucos anos de instalado no sistema de ensino no país, muitos estados já alcançaram a meta estipulada e, apesar de o IDEB não contemplar todo o processo de aprendizagem dos alunos, mostrou-se como um instrumento norteador para a melhora da qualidade da educação pública.

Tanto nos Núcleos Regionais de Educação quanto nas escolas municipais de Curitiba, as notas obtidas foram retomadas em diversos encontros e oportunizaram momentos de reflexão sobre os encaminhamentos pedagógicos favoráveis e os que deveriam ser reformulados na busca da melhora da qualidade de aprendizagem dos estudantes.

QUADRO 16 – IDEB e metas do Estado do Paraná

4ª série / 5º ano

Estado	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
PARANÁ	5,0	5,2	5,2	5,2	6,2	6,2	6,3	6,8	5,0	5,4	5,7	6,0	6,2	6,5	6,7	6,9

Obs:

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Inep

QUADRO 17 – IDEB e metas do Município de Curitiba

4ª série / 5º ano

Município	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
CURITIBA	4,7	5,1	5,7	5,8	5,9	6,3	6,4	6,5	4,8	5,1	5,5	5,7	6,0	6,2	6,5	6,7

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

*** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Inep

Verifica-se que, das 8 edições do IDEB, o estado do Paraná atingiu 4 vezes a meta e o município de Curitiba as últimas 7 edições. Esses dados ficam disponíveis para que a população possa ter acesso ao resultado do desempenho da escola, do município e do estado que lhe interesse, através do site do Ministério da Educação. Entende-se que foi a partir da adoção deste tipo de avaliação que as escolas puderam ter uma melhor visualização de seu desempenho ao longo dos anos, e a própria RME de Curitiba passou a ter um melhor panorama do acompanhamento de suas escolas. A discussão sobre a padronização da avaliação e o ranqueamento entre as escolas é benéfica para a reflexão do processo de ensino e da ação dos profissionais da educação, apesar de ser uma faceta da política neoliberal na Educação, os professores e a equipe pedagógica podem assumir a responsabilidade e o redirecionamento dos resultados em prol do sucesso da aprendizagem de seus estudantes e valorizar o trabalho do grupo escolar como um todo.

Mas não se pode ignorar que, além de mapear a rede, traz um melhor entendimento sobre o conjunto escolar, em cada unidade, o resultado do processo de ensino de seus alunos. A avaliação, que constitui parte da rotina didática do professor, não deve ser rejeitada apenas, mas considerada como um comprometimento pedagógico e social. Freire alerta:

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la (FREIRE, 1995, p.83).

O IDEB investiga duas dimensões da educação nacional: a instituição escolar, já citada anteriormente, e o sistema nacional de ensino, como um todo, é denominada avaliação de larga escala que investiga a qualidade da Educação Básica brasileira. Descrita por Luckesi:

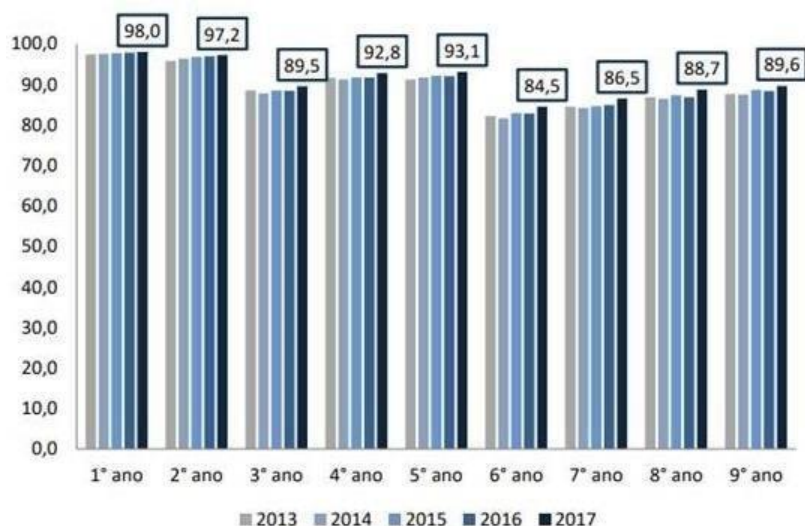
A avaliação do sistema de ensino é constituída pela investigação da qualidade do desempenho de todos os componentes educativos formais do país, que, em uma ascendente, investiga a qualidade do resultado do desempenho dos professores em sala de aula, a seguir, aborda o desempenho da organização municipal, estadual e federal do ensino; evidentemente, incluindo as escolas particulares dos diversos níveis de ensino; numa visão descendente, essa estrutura segue mais para o menos amplo. A avaliação de larga escala inclui em seu foco investigativo o sistema de ensino nacional incluindo todas as suas partes (LUCKESI, 2018, p. 196).

Atualmente, há três tipos de avaliações externas em larga escala no Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) do Brasil:

1. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), é a avaliação censitária e bianual que atinge os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, cujo propósito essencial é avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização, Matemática e condições de oferta do ciclo de Alfabetização das redes públicas.

Entende-se que esta avaliação dos anos iniciais do Ensino Fundamental é de suma relevância, pois direciona o trabalho pedagógico para a alfabetização de todos em idade certa. Mesmo com a adoção dos ciclos de aprendizagem, o desempenho dos estudantes do 3º ano, final do ciclo I, apresentaram as menores taxas de aprovação, segundo o Censo escolar de 2018.

GRÁFICO 6 - Evolução da taxa de aprovação no Ensino Fundamental – Brasil 2013-2017



Fonte: Inep/Censo Escolar 2018

O artigo de Wiezell (2003), que investiga as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, conclui que os alunos que mais gostaram de realizar as tarefas escolares foram os da primeira série, e aponta que a tarefa escolar, na fase de alfabetização, é um artefato didático imprescindível para o desenvolvimento da escrita, pois

As tarefas de casa, nesse contexto, eram uma forma de os alunos desenvolverem as habilidades de escrita bem como fornece dados à professora acerca de seu aprendizado. A professora, através dos cadernos, detectava dificuldades e estas eram trabalhadas durante as aulas (WIZZELL, 2003, p.94).

2. Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que se popularizou com o codinome de Prova Brasil. Esta avaliação é bianual e censitária, abrangendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental, tendo como

foco mensurar a qualidade de ensino ministrado nas escolas das redes públicas. A Prova Brasil também fornece informações do contexto extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da instituição escolar.

Estas avaliações também produzem informações sobre aspectos que ultrapassam o ambiente escolar e abrangem outras variantes que interferem no processo de ensino. Colli (2016) realizou uma extensa análise dos microdados do Saeb de 2011, realizadas com alunos dos 5º anos, que atestaram a relação entre a tarefa escolar e familiares como integrantes positivos no resultado da avaliação, pois

Observe-se que o valor do coeficiente encontrado, no modelo em língua portuguesa, de fazer sempre ou quase sempre dever de casa para o caso em que ambos os pais sabiam ler e escrever (14,46071) é mais que 3 vezes do valor do coeficiente encontrado quando ambos não sabiam ler e escrever (4,389994). Para o modelo em matemática esta diferença é também quase o triplo (15,22122 contra 5,233793). Assim, o mesmo esforço feito por um aluno sobre a prática de integração família-escola. Dever de casa resultou em diferentes capacidades e habilidades pelo aluno (nível proficiência) quando se alterou o capital cultural da família (COLLI, 2016, p.55).

Nota-se que o uso da tarefa escolar influenciou o resultado da proficiência de língua portuguesa e matemática do Saeb de 2011 e levanta a indagação sobre o aprendizado dos estudantes, em decorrência da valorização da avaliação em larga escala ou da questão da melhoria da qualidade do processo de ensino nas escolas selecionadas do IDEB de 2017.

3. Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) é realizada de dois em dois anos, com a amostragem de escolas públicas e privadas do país, das áreas urbanas e rurais, com alunos matriculados no 5º ano (4ª série) , 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio regular. Seus resultados são apresentados pelas 5 regiões geográficas e unidades da federação, cujos objetivos são avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da Educação Básica brasileira.

Em 1998, foi implantado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com o objetivo de avaliar anualmente os alunos do Ensino Médio no país e, em 2009, passou a ter também a função de recurso seletivo para o ingresso no Ensino Superior. Já na esfera do Ensino Superior, tem-se o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e Sistema de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), que envolvem a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Nestas avaliações em larga escala, são avaliados os três eixos do nível superior, são eles: o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim como a responsabilidade

social da instituição, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. Entende-se que tarefa escolar também constitua parte da rotina didática do professor e do ofício do aluno nos Ensinos Médio e Superior.

A discussão sobre os tipos de avaliações é um tema em que não há consenso entre os educadores e as denominações adjetivadas não se justificam epistemologicamente para Luckesi, o qual ressalta que

Importa observar que a avaliação de larga escala se inicia em cada *turma de estudantes*, atendida pelos professores nos milhares e milhares de salas de aula distribuídas por esse imenso país, e deve chegar aos componentes mais abrangentes da macroestrutura do sistema de ensino no país. Fator que implica que as revelações efetuadas pela avaliação de larga escala envolvem a todos nós: educadores em sala de aula, gestores das instituições escolares e administradores públicos nos municípios, estados e na federação. Todos necessitamos estar atentos às qualidades positivas e negativas do sistema de ensino (LUCKESI, 2028, p.201).

A discussão vai além da nomenclatura escolhida para a avaliação da aprendizagem, pois as consequências dela impactam diretamente na vida do estudante brasileiro e no sistema de ensino, que seleciona grande parte da população que ingressa na escola pública. Assim, na próxima seção, serão tratados os caminhos da escola pública no Brasil.

3.3 ESCOLA PÚBLICA

A escola, como temos hoje no Brasil, é resultado das várias influências vindas do exterior, pois, na medida em que o país foi colônia de Portugal, recebeu desde o princípio de sua formação os ditames da educação de sua metrópole. Os portugueses, para efetivar sua colonização nas novas terras, trouxeram em suas naus os padres jesuítas, da Companhia de Jesus, uma congregação da igreja católica que tinha como princípio o objetivo de ensinar aos meninos indígenas e aos filhos dos colonos a fé cristã, as primeiras letras e a cultura portuguesa.

Vale destacar que, para aprender o idioma indígena e ensinar a língua portuguesa, os costumes, a religião e ajudar na interação com os índios brasileiros, os jesuítas se beneficiaram dos órfãos portugueses, os quais cantavam, tocavam instrumentos indígenas e encantavam, aspecto registrado nas

[...] cartas jesuíticas que descrevem a vinda de meninos órfãos do Reino português, do Colégio dos Órfãos de Lisboa, para a América Portuguesa,

para o Colégio dos Meninos de Jesus, de Salvador, e acompanha a narrativa dos padres sobre a peregrinação dos meninos pelas matas, pelas aldeias, pelos aldeamentos (HERNANDES, 2016, p.125).

Pode-se aferir que o esboço da escola pública dos anos iniciais teve seu começo nesta fase, pois a missão jesuítica era financiada pela Coroa portuguesa, pelo governo português. Assim, no Brasil Colônia, a educação, que era oferecida para uma pequena parcela da população masculina, foi ministrada pelos jesuítas formados nos seminários católicos e, quando criaram seus colégios, foram guiados pelo sistema *Ratio Studiorum*, que

Sob o nome de metodologia compreendemos aqui tanto os processos didáticos adotados para a transmissão de conhecimentos, quanto os estímulos pedagógicos postos em ação para assegurar o êxito do esforço educativo. A intensão que nos ditou não foi só orientar os professores novos como de unificar o sistema de ensino e a tradição pedagógica da Ordem (FRANCA, 2019, p.55).

O modelo educacional da Companhia de Jesus perdurou no Brasil durante 210 anos, de 1549 a 1759, até a Reforma Pombalina, que expulsou os jesuítas de Portugal e de todas as suas colônias, causando uma desordem na educação brasileira. O Marquês de Pombal, ao mesmo tempo em que extinguiu as escolas jesuíticas das terras de domínio português, criava as aulas régias – laicas, isoladas e avulsas – com um professor único. As aulas régias compreendiam os Estudos Menores, ou seja, o ensino de primeiras letras e humanidades. O professor, atividade exclusiva do sexo masculino, oferecia as aulas régias em sua residência e arcava com todas as despesas dos materiais de suas aulas; como incentivo, ganhava alguns privilégios destinados aos nobres, passando de plebeu à pessoa honrada.

Para realizar essa nova organização do ensino, foi criado o cargo de Diretor dos Estudos, competindo-lhe o cuidado no progresso da reforma e sua fiscalização, bem como a aprovação dos professores em concurso (BNDigital, 2020). A partir deste momento, a educação saiu dos domínios da Igreja Católica e passou para o Estado, nascendo o ensino público oficial e laico. Vale destacar que, novamente, o Estado Português subsidiava a educação.

Segundo Stamatto (2002), com a expulsão dos jesuítas, a situação de uma parcela da população feminina se modificou com a permissão para a frequência de meninas às salas de aula. Uma vez que o ensino fosse feito separadamente por sexo, ou seja, somente professoras mulheres podiam dar aulas às meninas e professores

homens aos meninos e, geralmente, nunca as meninas estariam ao lado dos meninos na mesma sala de aula, a partir das reformas pombalinas e a abertura e instalação de escolas régias para o público feminino – pelo menos oficialmente – as meninas adentram à escola, abrindo-se um mercado de trabalho para as mulheres: o magistério público.

A situação da educação no Brasil Colônia ficou desestruturada após a saída dos jesuítas, e os índios perderam espaço no sistema de ensino praticado pelos padres católicos. As aulas régias eram autônomas, isoladas, com professor único, e não eram articuladas. Este novo sistema não impediu a continuação do oferecimento de estudos e colégios das ordens religiosas, que não a dos jesuítas (Oratorianos, franciscanos e Carmelitas, principalmente). O caos na educação brasileira decorrente da Reforma Pombalina é exemplificado pelas autoras Seco e Amaral como

[...] lugar de um sistema mais ou menos unificado, baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos e mal preparados (SECO; AMARAL, 2002, p. 7).

A formação dos mestres da Companhia de Jesus não foi verificada na introdução do modelo das aulas régias. Os professores eram leigos e não recebiam formação de um órgão público. O ensino deixou de prover uma continuidade entre os níveis de escolarização e o espírito inovador da educação promovido em Portugal não chegou com tanta ênfase em solo brasileiro.

No intuito de amenizar as fragilidades desse novo sistema de educação e prover a manutenção das aulas régias, o Ministro Marquês de Pombal introduziu o subsídio literário, em 1772, um imposto que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente. Contudo, devido à dificuldade de fiscalização, na prática, esse dinheiro não chegava com regularidade nas mãos dos professores, que ficavam longos períodos sem remuneração. Nesse mesmo ano, a administração pombalina empreendeu a reforma dos Estudos Menores, criando a Diretoria Geral de Estudos, subordinada ao rei, proibindo o ensino particular sem permissão desta Diretoria, controlando o conteúdo do ensino e os livros didáticos, através da Real Mesa Censória.

Todavia, mesmo com todos os tropeços das aulas régias, tem-se a formalização da educação promovida pelo Estado na história do Brasil. Em solo brasileiro, as ideias iluministas não foram tão contundentes quanto em sua metrópole,

Portugal, que sob o comando do Marquês de Pombal se modernizava e se desenvolvia economicamente.

Na análise de Seco e Amaral (2002), pedagogicamente, as aulas régias não representaram um avanço. Mesmo exigindo novos métodos e novos livros, no latim, a orientação era apenas de servir como instrumento de auxílio à língua portuguesa, o grego era indispensável a teólogos, advogados, artistas e médicos, a retórica não deveria ter seu uso restrito a cátedra. A filosofia ficou para bem mais tarde, mas, efetivamente, nada de novo aconteceu, tanto pelas dificuldades quanto pela falta de recursos e de pessoal preparado. Faz-se necessário ressaltar que, com várias lacunas em sua formação, o professor régio no Brasil foi construtor dos sentimentos liberais e incentivadores das ideias filosóficas que antecederam a independência do país.

Outro fato histórico do período colonial que marcou a educação brasileira foi a chegada da Família Real, em 1808, no Brasil. As aulas régias continuam a ser referência no ensino, contudo, numa oferta insuficiente até mesmo para a parcela seleta da sociedade escravocrata. Com D. João VI, houve um avanço na oferta de cursos profissionalizantes e de cursos superiores, pois a colônia tinha que atender às novas exigências políticas e econômicas desta nova fase. Destaca-se que, a partir de 1815, o Brasil deixou de ser colônia, passou a Vice-Reino e depois Reino Unido a Portugal e Algarves (CÂMARA, 2020).

A elite brasileira recebeu um impulso cultural, econômico e político com o desenvolvimento da Corte, que levou o Brasil a adquirir a independência. No período Imperial, a educação passou a receber uma organização estabelecida em lei. A primeira Constituição, de 1824, foi outorgada pelo próprio Imperador do Brasil, D. Pedro I, que incluiu o poder moderador que lhe garantia plenos poderes frente à condução da recém nação constituída. Nesta Constituição, o direito à educação, apesar de seletiva para grande parte da população, que era formada por escravos, no Título 8º, que trata Das Disposições Gerais, Garantias dos Direitos Cívicos, Políticos dos Cidadãos Brasileiros, dispõe nos incisos XXXII: A Instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos; incisos XXXIII: Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes. Percebe-se um linear de continuidade de ensino, pois apresenta como direito o acesso aos três níveis do ensino: primário, secundário e superior (BRASIL, 1824).

Os novos rumos do país independente, com ideais mais liberais e a crescente necessidade de formar a sociedade brasileira, levou o governo imperial a elaborar

uma lei exclusiva para a educação. Em 15 de outubro de 1827, foi sancionada a lei cujo artigo 1º estabelecia que “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. No artigo 4º a determinação do ensino mútuo nas capitais das províncias; e no artigo 5º a indicação da instrução de professores deste ensino, os quais financiariam sua própria formação nas escolas das capitais. Já o artigo 6º apresenta o currículo das escolas:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827).

Vale destacar que o direito à educação para o sexo feminino foi garantido no artigo 11, que estabelece a abertura de escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas. Já no artigo 12, há uma redução do currículo de aritmética e geometria para as meninas, mas receberão noções de prendas ligadas à economia doméstica. E o artigo 13 concede direito igual de ordenados e gratificações para as mestras.

O Período Imperial foi marcado por revoltas e disputas entre os conservadores e liberais; neste clima, é elaborado o Ato Adicional de 1834, que além de outras alterações, estabelece maior autonomia para as províncias, substitui a Regência Trina pela Regência Uma e define que o ensino elementar, o secundário e a formação de professores seriam de responsabilidade das províncias, ao passo que o ensino superior caberia ao poder central. Percebe-se que foi demarcada a descentralização do ensino e, com isto, a precarização da escola pública, pois as províncias teriam que arcar com todo o custeio dos dois primeiros níveis de ensino e a capacitação de professores.

Na corte, o ensino secundário deveria seguir o padrão do Colégio D. Pedro II, este nível de ensino era privilégio da elite e, com a falta de escolas públicas nas províncias, deixou espaço para a entrada da iniciativa privada no ensino. Barbanti (1977) descreveu, em sua tese, a criação das escolas dos protestantes americanos, principalmente na província de São Paulo, os quais modernizaram a educação com materiais didáticos. Já o Ensino Superior contava com as Faculdades de Direito no Rio de Janeiro, em São Paulo e no Recife; Faculdades de Medicina e Escola de Farmácia na Bahia e no Rio de Janeiro.

Durante o Brasil Imperial, vários projetos foram fomentados na Câmara dos Deputados, com a intenção de organizar a caótica instrução pública. Dentre eles, se destacaram o Decreto de Leôncio da Silva Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa. O primeiro foi chamado de Decreto nº 7247, em abril de 1879, como Reforma do ensino primário e secundário no município da corte e do ensino superior em todo o Império. Em seu artigo primeiro, dava total liberdade de ensino e colocava a inspeção do Estado como garantia de condições de higiene. No segundo artigo, expressava a obrigatoriedade do ensino para crianças de 7 a 14 anos de idade, não excluindo os filhos de escravos e, no parágrafo primeiro, indicava penalidade aos pais ou responsáveis que não matriculassem os menores nas escolas públicas.

Assim, nota-se que a responsabilidade da educação da criança foi compartilhada entre o Estado e a família desde a época do Período Imperial, e é grandemente fomentada, em nossos dias, pelas políticas públicas e mundiais. No terceiro parágrafo, expressa a ajuda de vestuário, livros e demais objetos escolares aos meninos pobres, como iniciativa para garantir a frequência destes alunos. Percebe-se que a ação assistencialista é entendida como necessária para a efetivação da permanência da população carente na escola pública, outro aspecto que permanece atualmente. Vale lembrar que, apesar de tanto a Reforma Leôncio de Carvalho quanto os Pareceres de Rui Barbosa refletirem pensamentos inovadores, infelizmente jamais foram colocados em prática em todo o Império. Somente a Reforma de Leôncio de Carvalho se efetivou no Colégio Pedro II de ensino secundário, não sendo efetivada no ensino primário e nem no ensino superior (HISTEDBR, 2020). O artigo quarto trata do currículo das escolas de primeiro grau, que deveriam constar as seguintes disciplinas: instrução moral, instrução religiosa, leitura, escrita, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética, sistema legal de pesos e medidas, noções de história e geografia do Brasil, elementos de desenho linear, rudimentos de música, com exercício de solfejo e canto, ginástica e costura simples (para as meninas). O ensino nas escolas do 2º grau consta manter o padrão, conforme acima, a continuação e o desenvolvimento das disciplinas ensinadas nas escolas do 1º grau, acrescido das seguintes: princípios elementares de álgebra e geometria, noções de física, química e história natural, com explicação de suas principais aplicações a indústria e aos usos da vida, noções gerais dos deveres do homem e do cidadão, com explicação sucinta da organização política do Império, noções de lavoura e horticultura, noções de economia social (para os

meninos), noções de economia doméstica (para as meninas), prática manual de ofícios (para os meninos) e trabalhos de agulha (para as meninas).

Percebe-se que, embora tenha expandido o direito à educação para o sexo feminino, ainda existem marcas das diferenças entre os gêneros em algumas disciplinas escolares no Decreto. Mas inova no terceiro parágrafo, com a introdução da coeducação dos sexos até a idade de 10 anos.

No artigo quinto, é criado o jardim da infância para crianças de 3 a 7 anos de idade, sob a direção das professoras, em cada distrito do município da Corte; no artigo sexto, cria-se uma caixa escolar de donativos e, no artigo sétimo, foram criadas, nos diferentes distritos do mesmo município, pequenas bibliotecas e museus escolares.

O Decreto possibilitava ao governo alterar a distribuição das escolas; subvencionar escolas particulares renomadas que atendessem meninos pobres; contratar professores particulares para ensinar rudimentos do ensino primário; criar ou auxiliar cursos para adultos analfabetos; criar escolas normais nas províncias; reconhecer o título conferido por escolas particulares que ensinassem as matérias exigidas para matrícula nos cursos superiores e que preenchessem as exigências determinadas (MACHADO, 2014).

Nota-se que Leôncio de Carvalho tinha domínio da real situação das escolas e das questões financeiras das províncias, colocando especificidades na regulamentação que garantissem a organização e a melhoria do ensino; contudo, a escassez de oferta de escolas e a falta de professores eram alguns dos empecilhos para que seu objetivo fosse atingido, mas suas ideias construíram a reforma que, lamentavelmente, não foi implantada.

Já os pareceres de Rui Barbosa, embora não tenham se efetivados, trouxeram ideias novas e fomentaram debates relevantes para o ensino público brasileiro. Dentre as principais propostas relatadas pelo autor, destacam-se a reorganização total do currículo escolar; maior financiamento governamental nas escolas públicas; criação do Ministério da Instrução Pública, que deveria coordenar a organização do sistema nacional de ensino; determinava o fim do ensino religioso e propunha a adoção do ensino das Lições de Coisas (MACHADO, 2014). Percebe-se que o empenho dos parlamentares do período Imperial não foi suficiente para atender a demanda da escola pública para as classes populares e, assim, não deixaram um bom legado educacional.

A República herdou um sistema de ensino público carente em quantidade e em qualidade. A primeira Reforma do período republicano foi a de Benjamin Constant, em 1890, que estabeleceu a instrução primária, livre, gratuita e leiga, sem tornar o ensino obrigatório; definiu as disciplinas e os currículos, criou um fundo escolar, alterou a estrutura e as competências do Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal e determinou a instituição de 22 escolas primárias de 1º grau e 6 de 2º grau, sendo 3 reservadas para alunos do sexo masculino e 3 para o sexo feminino. Nesta reforma, os ideais positivistas ganharam força e Benjamin Constant foi nomeado chefe do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, primeiro órgão de grandeza atribuída à educação (MAPA, 2017). Nota-se que permaneceu a divisão entre as escolas nos níveis federal, estadual e municipal, marcando a discrepância entre as escolas oferecidas para os ricos e para os pobres.

Sem uma organização federal sobre o ensino, várias reformas foram elaboradas nos estados para equacionar a demanda pela escolarização para o povo, necessidades econômicas e posições políticas. Dentre elas, merece destaque a primeira Reforma da Instrução Pública Paulista de 1892:

Projeto bastante auspicioso à época, expressou o desejo dos republicanos de estender a escolarização formal às massas populares, instituindo a obrigatoriedade do ensino primário. A profissionalização do corpo docente, a racionalização do tempo, a instituição do ensino graduado, simultâneo e do método intuitivo, os edifícios construídos para os primeiros grupos escolares e a aquisição de materiais didáticos inovadores foram considerados símbolos de modernização do ensino e de propaganda da jovem República (GODOI, 2014, p.13).

A Reforma Paulista, que criou os grupos escolares, foi copiada pelos demais estados. A nova estrutura agrupava em um único prédio as crianças, organizadas em série e por faixa etária. Para a implantação deste sistema, foram necessários mais professores, e o governo paulista abriu apenas uma Escola Normal na capital, número insuficiente para atender os grupos escolares. Para solucionar a questão, foram criadas as escolas complementares que visavam à formação do professor conforme os métodos modernos. Viu-se que vários obstáculos foram presentes na construção da escola pública no início da República, na qual havia predomínio da pedagogia tradicional, o sistema avaliativo era seletivo e excludente, assim como a localização, que deixava as escolas distantes das casas dos alunos, principalmente na zona rural.

Passados 20 anos da Proclamação da República, ecoava uma crescente onda de educadores que defendiam a ideia de uma educação para todos e, sobressaindo neste universo, tem-se os pioneiros da Escola Nova, personalidades como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo, que defendiam uma escola pública laica, obrigatória e gratuita. Com base nas ideias do americano John Dewey, a Escola Nova pretendia inovar o sistema de ensino voltado para uma educação prática da vida.

A Reforma de Sampaio Dória, de 1920, é marcada pelo ideal da Escola Nova e amplia as oportunidades educacionais no Estado de São Paulo ao introduzir o Ensino Mínimo Público para Todos. Assim, para atingir um número maior de alunos, a Reforma reduziu o curso primário de 4 para 2 anos em classes seriadas; selecionou e compactou conteúdos; reduziu a jornada de 4 para 2 horas e meia por dia; ingresso obrigatório a partir dos 9 anos; gratificação para professores por aluno alfabetizado no ano; adoção do método intuitivo ou Lição de Coisas, entre outras.

Sampaio Dória foi criticado pelo ensino reducionista e elogiado por democratizar a educação, mas seu feito desencadeou várias outras reformas estaduais (CULTURA, 2010). No entanto, sem uma normatização federal de um sistema organizado de educação pública, cada estado fazia a sua reforma, tais como de Lourenço Filho no Ceará, de José Augusto no Rio Grande do Norte, de Lysímaco Ferreira da Costa no Paraná, de Francisco Campos em Minas Gerais, de Anísio Teixeira na Bahia e de Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro.

No Governo de Vargas (1930-1945), a educação ganha status com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e o Sr. Francisco Campos na função de ministro. Em 1931, a Reforma Francisco Campos efetivou-se através de um conjunto de decretos que, entre outras medidas, fixou o ensino universitário; organizou o ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos – um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para ingresso no ensino superior, além de equiparar todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II (ROMANELI, 1985, p.135); organizou o ensino comercial nos níveis médio e superior; e criou o Conselho Nacional de Educação.

Passados dois anos após o golpe de 1930, foi promulgada a Constituição de 1934, que traz, pela primeira vez, um capítulo inteiro sobre a educação. O artigo quinto estabelece como competência da União direcionar as diretrizes da educação nacional. Especificamente o Capítulo II, da Educação e da Família, estabelece que a educação

é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos; ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual; o ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934).

A segunda fase do governo e segundo golpe de Vargas, período do Estado Novo (1937-1945), é marcada pelo autoritarismo por dissolver o Congresso e impor uma Constituição em 1937, a qual lhe atribuía poderes ditatoriais. Neste período, há um aumento das verbas destinadas à educação, com o objetivo de alinhar uma política educacional de âmbito nacional. O populismo da década de 40 promove uma conciliação política entre as classes e, em decorrência da repressão, o governo se estabiliza. No setor da Educação, as atenções se dirigem mais para o primário e para o secundário do que para o superior (RIBEIRO,1993). Destaca-se a ampliação do nível secundário do ensino, que é evidenciado em 1942, na

[...] Reforma Capanema, de cunho nazi-fascista cuja ideologia era voltada para o patriotismo e o nacionalismo, difundindo disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo e de educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias. O ensino secundário passou a ser ministrado em dois ciclos de quatro e três anos. Os primeiros quatro anos correspondiam ao curso ginásial e os três últimos ao curso colegial, que apresentava duas opções: o clássico e o científico. O ensino continuou a ter caráter humanístico, enciclopédico e aristocrático, e os cursos clássico e científico não apresentavam diferenças substanciais, a ponto de serem considerados opções diferentes. Havia ainda o ensino industrial e o comercial (RIBEIRO, 1993, p.23).

No nível secundário, passa a existir um sistema paralelo do ensino profissionalizante com a criação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Sistema Nacional de aprendizagem comercial (SENAC), além da organização de escolas técnicas federais.

Apesar das várias Reformas Educacionais e investidas governamentais, a educação do Brasil continuava a ser seletiva e excludente; por diversos fatores, o ensino público deixava de atender uma parcela significativa da população de adolescentes e adultos. Dados do Censo de 1940 revelaram que menos de um terço das pessoas entre 7 e 14 anos frequentava a escola e que a taxa de analfabetismo de pessoas de 10 anos ou mais de idade era de 56,8%. Neste contexto, vale destacar

a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, primeira iniciativa federal para esta faixa etária promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, com a finalidade de oferecer Educação Básica a todos os iletrados do Brasil, tanto nas áreas rurais quanto urbanas.

Lourenço Filho, na direção-geral dos trabalhos, organizou uma ampla estrutura administrativa apta para movimentar, nos estados da federação, recursos administrativos, financeiros, pedagógicos e doutrinários. A União liderou a Campanha, mas coube aos estados a contratação de docentes, a instalação das classes, a matrícula dos alunos e a supervisão das atividades desenvolvidas. Costa e Araújo (2011) ressaltam que a liderança de Lourenço Filho, ao convocar o voluntariado e tratar esta Campanha como uma obra de “defesa nacional”, desenvolveu um ambiente propício para esta fase sob seu comando. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos obteve resultados distintos entre os estados, territórios e municípios do Brasil, mas sua importância de priorizar esta parcela de iletrados desencadeou diversas ações com a mesma finalidade até os dias atuais.

Enfim, passados mais de 400 anos desde a chegada dos portugueses e da instrução jesuítica, as questões educacionais ganharam notoriedade, interesses políticos, pressão popular e da iniciativa privada que culminaram nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Vale ressaltar que, para a construção da identidade da educação brasileira, é notória a participação de diferentes categorias sociais que, de acordo com suas posições políticas, determinaram as faces das diretrizes educacionais, assim percebida por Queirós,

As formas de percepção e concepção da educação e as maneiras antagônicas de se pensar em seus encaminhamentos fizeram parte de todo esse contexto, mas é claro que as relações de poder, as estratégias utilizadas pelos grupos dominantes na época para maior aderência de seus ideais, por parte da população, fizeram a diferença nessas lutas de representações, que podem não ter imposto seus ideais de forma absolutamente concreta, nas práticas cotidianas de maneira uniforme no país, mas mudaram uma estrutura de ensino e produziram marcas na História da educação brasileira que permanecem até os dias de hoje (QUEIRÓS, 2013, p.21041).

A seguir, elencam-se algumas das normas estabelecidas em cada uma das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1ª LDBEN – Lei nº 4024/61: educação pública direito de todos; ensino primário de 4 horas, obrigatório a partir dos 7 anos; ensino médio em 2 ciclos – ginásial (4 séries) e colegial (3 séries), além de cursos técnicos (industrial, agrícola e comercial),

escola normal (4 séries) e outros cursos secundários; exame de admissão para ingresso aos cursos de ensino médio; ensino superior com objetivo da pesquisa, do desenvolvimento das ciências, letras e artes, e da formação de profissionais de nível universitário (BRASIL, LDBEN,1961).

Os problemas na estrutura do ensino continuaram, acordos internacionais foram firmados e novas reformas foram elaboradas, merecendo destaques:

- Acordos MEC-USAID: 1964, aperfeiçoamento do ensino primário;1965, melhoria do ensino médio;1965, continuidade suplementar com recursos e pessoal para o ensino primário; 1966, treinamento de técnicos rurais; 1966, expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores do ensino médio no Brasil; 1966, modernização da administração universitária; 1966, planos de entrosamento entre o ensino primário, secundário e superior; 1966, criação do Centro de treinamento Educacional de Pernambuco; 1967,cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais; 1967, continuidade do treinamento de técnicos rurais; 1968, continuidade complementar para o desenvolvimento do ensino médio; 1969, maior liderança do MEC nos programas (ROMANELLI,1985, p.212-213).

- Lei nº 5540/68: fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências; vestibular unificado e classificatório (elimina os excedentes); cursos de pós-graduação, especialização e aperfeiçoamento; criação do Conselho Federal de Educação; fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País; serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos (BRASIL, 1968).

- Lei nº 5692/71: fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências; estabelece a estrutura de ensino em 1º, 2º e 3º graus; ensino de 1º grau obrigatório dos 7 aos 14 anos; fim do exame de admissão; ensino de 2º grau profissionalizante; educação à distância como possível modalidade de ensino supletivo; ano letivo de 180 dias; formação preferencial do professor para o ensino de 1º grau, da 1ª. a 4ª. série, em habilitações específicas do 2º grau (BRASIL,1971).

2ª LDBEN – Lei nº 9394/96: direito universal de educação para todos; estabelece a estrutura da Educação em dois níveis: Educação Básica (poder municipal e estadual) e educação superior (poder da União); Educação Infantil, gratuita, mas não obrigatória; ensino fundamental: anos iniciais (1º ao 5º anos) e anos

finais (6º ao 9º anos); ensino médio (1º ao 3º ano) pode ser técnico ou não; ensino superior: União organiza as universidades públicas e fiscaliza as instituições particulares; educação especial; educação a distância; educação profissional e tecnológica; educação de jovens e adultos; educação indígena; formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior (BRASIL, LDBEN, 1996).

Os aspectos políticos permeiam toda a formação da escola pública, assim entende-se necessário registrar fatos ocorridos entre grupos divergentes no momento histórico em que as normas educacionais foram elaboradas. A Lei 4024/61, que levou 13 anos em processo de discussão e tramitação, promulgada no Governo do Presidente João Goulart, medida em que havia uma questão fundamental a respeito da liberdade de ensino: os conservadores leigos e católicos, defensores da escola privada, em discordância com os defensores da escola pública. A ala mais poderosa ganhou e os fundamentos dos direitos da família e a igualdade de direitos para a escola privada ficaram redigidos em lei. Até mesmo recursos, pois o artigo 95 dispõe que a União dispensará sua cooperação financeira aos estabelecimentos mantidos pelo Estado, municípios e particulares.

Romanelli (1985) descreve este contrassenso da seguinte forma:

Para um país, que não tinha recursos para estender sua rede oficial de ensino, de forma que atingisse toda a população em idade escolar e que, por isso mesmo, marginalizava quase 50% dessa população, na época, era realmente um absurdo o que acabava de ser votado e sancionado (ROMANELLI, 1985, p.182-183).

Já a 2ª LDBEN - Lei nº 9394/96, elaborada depois da Constituição de 1988, foi promulgada no Governo Fernando Henrique e tem como objetivo maior garantir o direito para toda a população ao acesso à educação gratuita e de qualidade, além de valorizar o profissional da educação, promover a gestão democrática do ensino público e estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios para com a educação pública.

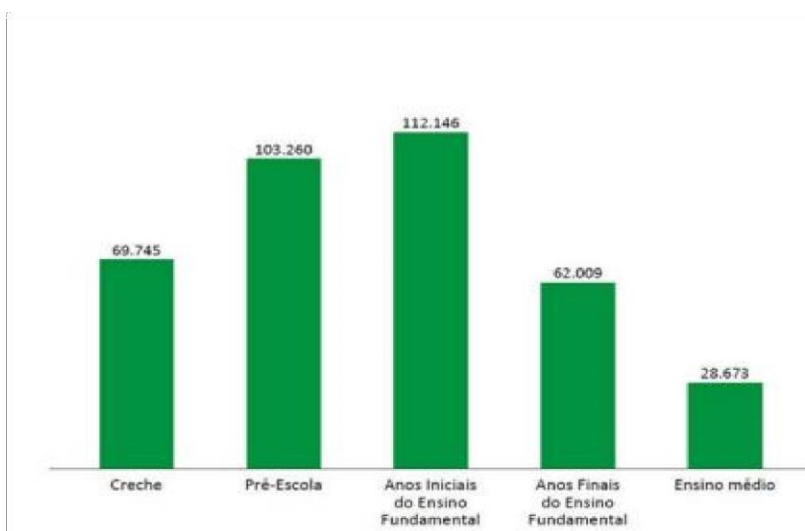
Nota-se que esta Lei reflete o desejo social de democratização da educação para a sociedade brasileira que há muito não estava satisfeita com os rumos da escola pública. Desde o Manifesto dos Pioneiros, movimentos populares, pedagogia libertária de Paulo Freire, educadores e estudantes lutam por uma escola pública gratuita e de

qualidade. Segundo Libâneo, a luta pela escola pública pode ser compreendida em diferentes momentos, pois

É possível dividir a história das lutas em favor da escola pública em, pelo menos, quatro fases: a primeira foi o conflito entre católicos e liberais escolanovistas, ocorrido no período que vai de 1931 a 1937, sobre as linhas que deveria assumir a política nacional de educação; a segunda gira em torno do conflito entre escola pública e escolar particular e vai de 1956 a 1961, culminando com a aprovação, pelo Congresso Nacional, a Lei 4024; a terceira corresponde ao surgimento dos “movimentos da educação popular” que vai de 1960 a 1964; finalmente, a quarta, que é o movimento que estamos vivendo iniciado por volta de 1980, caracterizado pela mobilização da sociedade em torno da universalização e democratização da escola (LIBÂNEO, 2014, p. 61-62).

Chega-se ao século XXI com expectativas boas quanto à democratização da escola pública no nível do Ensino Fundamental e insuficientes no nível do Ensino Médio. Os sujeitos da pesquisa atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que houve a maior oferta de escolas. De acordo com o Censo de 2018, das 181.939 escolas da Educação Básica, constata-se que há mais ofertas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a pré-escola, com 112.146 (61,6%) e 103.260 (56,8%) escolas, respectivamente. Já no Ensino Médio, a oferta é de apenas 28.673 (15,8%) escolas.

GRÁFICO 7 - Ofertas de escolas das etapas de ensino do Brasil -2018



Fonte: INEP

Nota-se, no Censo de 2018, uma linha ascendente do número de escola desde a creche até aos anos iniciais do Ensino Fundamental, seguida de uma queda

descente de oferta de escolas dos anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta linha decrescente de oferta de escolas e o reduzido número de estudantes que conseguem chegar no Ensino Médio marcam o aspecto seletivo e classificatório da escola pública. Tem-se o discurso da escola pública gratuita e igualitária, mas o gráfico acima apresenta um dado escandaloso da evasão dos estudantes. Tanto na quantidade quanto na qualidade, o Ensino Médio não está bem, haja vista os baixos índices atingidos pelo Brasil do Pisa de 2018 (INEP, 2018) dos 79 países participantes:

- Leitura: OCDE 487, Brasil 413; faixa do Brasil no ranking: 55º e 59º;
- Matemática: OCDE 489, Brasil 384; faixa do Brasil no ranking: 69º e 72º;
- Ciências: OCDE 489, Brasil 404; faixa do Brasil no ranking: 64º e 67º.

Se no século anterior à luta era pela democratização da educação, atualmente vê-se que a permanência e a continuidade de grande parte da população da classe popular na Educação Básica precisam ser consolidadas, podendo a prática pedagógica do professor e do pedagogo contribuir para essa situação. Contudo, há vários fatores das políticas educacionais que podem incidir na aprendizagem dos estudantes e na proposta pedagógica dos profissionais da educação, principalmente das redes públicas.

A seguir, descreve-se um panorama da legislação que permeia a educação brasileira.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO ENFOQUE DA TAREFA ESCOLAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este capítulo busca elencar a legislação que normatiza e direciona a educação no território brasileiro, bem como a instalação da gestão escolar e do Projeto Político-Pedagógico na rede pública de ensino com a perspectiva da tarefa escolar.

Entende-se por política educacional um conjunto de políticas públicas voltadas para o bem social e para o desenvolvimento do país, elaboradas em um determinado momento histórico e político. Souza (2006) resume política pública como

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p.7).

A autora supracitada apresenta três fatores que passaram, atualmente, a dar visibilidade para a área das políticas públicas, são eles: restrição aos gastos, adoção de orçamentos equilibrados, coalizões políticas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e a inclusão social. Logo, isso é determinante na condução da política educacional assumida pelo Estado, governo que gerencia as políticas públicas.

Normalmente, as políticas educacionais se originam no Poder Legislativo, nas esferas federal, estadual e municipal. Contudo, há possibilidade de o Poder Executivo propor ações na área educacional. As políticas educacionais no Brasil precisam considerar os enfoques detalhados pela Constituição Federal (1988) e pela LDBEN, Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), principalmente no artigo 2º, que traz a educação como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nota-se que, nestes dois documentos, são mencionados os princípios da democratização e da universalização da educação, imprescindíveis para a solidificação de uma sociedade livre e próspera.

4.1 REGULAMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As políticas educacionais no Brasil têm foco específico nas questões escolares, além de receberem ingerências nacionais e locais, sendo também influenciadas por acordos internacionais. Dentre os acordos e participações internacionais dos quais o Brasil participou, merece destaque a Conferência de Jomteim, de 1990, que resultou em um importante documento para a educação mundial, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada na Tailândia, na qual o Brasil foi um dos países signatários, assumindo os compromissos elencados para a melhoria do sistema de ensino e descrevendo um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todas as crianças, jovens e adultos.

Os objetivos de Educação para Todos são: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio da ação da Educação Básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar recursos e fortalecer solidariedade internacional (UNICEF, 1990).

Nota-se que a universalização do ensino atingiu 98% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo os dados do Censo 2018, já citados anteriormente, meta atingida em decorrência dos investimentos destinados neste nível, bem como o aumento do tempo de escolaridade das crianças brasileiras, com a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade. Porém, o Ensino Médio mostra uma tímida melhora no rendimento escolar no período de 2014 a 2018, de acordo com dados do Sistema de avaliação da Educação Básica (INEP, 2019).

QUADRO 18– Taxa de rendimento escolar

Taxas de rendimento escolar nos ensinos fundamental e médio – Brasil 2014-2018									
Ano	Ensino Fundamental						Ensino Médio		
	Anos Iniciais			Anos Finais			Aprovação	Reprovação	Abandono
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono			
2014	92,7	6,2	1,1	84,8	11,7	3,5	80,3	12,1	7,6
2015	93,2	5,8	1,0	85,7	11,1	3,2	81,7	11,5	6,8
2016	93,2	5,9	0,9	85,6	11,4	3,0	81,5	11,9	6,6
2017	94,0	5,2	0,8	87,1	10,1	2,8	83,1	10,8	6,1
2018	94,2	5,1	0,7	88,1	9,5	2,4	83,4	10,5	6,1

Fonte: MEC/Inep/Deed

Percebe-se que vários dos pressupostos da Conferência de Jomteim refletiram nos artigos da LDBEN de 9394/96, como a universalização do ensino, principalmente na Educação Básica, gestão democrática, educação para jovens e adultos, educação especial e Educação Infantil. O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, promovida pela UNESCO e presidida por Jaques Delors na década de 90, apontou vários aspectos que orientaram as políticas educacionais no mundo todo, inclusive no Brasil. Na primeira parte, o Capítulo I apresenta a sociedade mundial formada por diversas comunidades de base, que devem manter uma comunicação universal, pois todos possuem uma interdependência planetária.

Já no Capítulo II temos o papel da escola como alicerce para a democracia, formando o ser humano para uma cidadania consciente e ativa. Recomenda, também, que os sistemas educativos devem solucionar problemas sociais referentes às comunicações, fomentar conhecimentos e cidadania adaptados ao novo momento histórico (UNESCO, 1990, p.68).

O Capítulo III ressalta que o investimento em educação pode promover o progresso técnico e a modernização, recomendando que se deve estabelecer novas relações entre política educativa e política de desenvolvimento, a fim de reforçar as bases do saber e do saber fazer nos países em causa: estimular a iniciativa, o trabalho em equipe, as sinergias realistas, tendo em conta os recursos locais, o autoemprego e o espírito empreendedor (UNESCO, 1990, p.85). Este saber fazer foi demarcado na LDBEN 9394/96 (BRASIL,1996), no artigo 39, que trata da educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, às ciências e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Na segunda parte, o Capítulo IV do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI trata dos princípios da educação ao longo de toda a vida e baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Recomenda que os sistemas educativos formais priorizem diferentes formas de aprendizagem, reformando seus programas e suas políticas pedagógicas (UNESCO, 1990, p.102). Esses quatro pilares da educação requalificam o foco da transmissão e absorção do conhecimento no processo de ensino, visto que o objeto da educação será a formação de seres mais independentes e autônomos.

O Capítulo V revela uma nova concepção de educação, que se estende para a vida toda, articulada com as quatro aprendizagens, exigindo uma atuação democrática e pluridimensional.

Já na terceira parte, Capítulo VI, sobre as orientações, reafirma que a Educação Básica é um passaporte para a vida e deve ser contemplada pelos governos. A educação, que é universal e específica, deve garantir acesso ao pré- escolar, a crianças com necessidades, a jovens e adultos. Alerta, para o próximo século, para a importância do empenho para garantir a universalização para o ensino secundário, entendido como uma “plataforma giratória” na vida de cada um, na medida em que o jovem poderá decidir segundo seus gostos e aptidões, desenvolvendo talentos variados. É destacada a necessidade de os dirigentes locais aperfeiçoarem suas competências na gestão financeira e técnica no setor educacional. Vê-se que o Brasil fez sua tarefa escolar, na universalização da educação das séries iniciais e iniciou timidamente a reforma do ensino secundário.

O Capítulo VII aponta o importante papel do professor enquanto agente de mudança, mas é necessário o cuidado no recrutamento, formação inicial contínua e pedagógica, controle de desempenho, gestão, participação de agentes exteriores à escola, condições de trabalho e meios de ensino. Entende-se que esta interpretação se expressa na LDBEN 9394/96, na qual há a valorização do profissional da educação e as determinações de sua formação pedagógica superior, pontos ainda distantes dos satisfatórios.

Já o Capítulo VIII é destinado ao papel do político na educação, sua opção diante das demandas sociais e econômicas. É notório que as dificuldades financeiras exigirão uma escolha sobre o melhor investimento dos recursos para manter a balança equilibrada entre a quantidade, equidade e qualidade do ensino público. A educação é um investimento de longo prazo, sendo assim, há necessidade de uma regulamentação do conjunto do sistema, ou seja, ultrapassar os mandatos dos governantes. As reformas devem seguir uma análise rigorosa da situação do sistema educacional, partindo de um diagnóstico, estudo prospectivo, informação social e econômica, conhecimento das tendências mundiais da educação e avaliação de resultados. Vê-se que, no início do século XXI, as avaliações em larga escala se propagaram pelo mundo inteiro e tornaram-se um referencial do sistema de ensino para muitos governos, inclusive para o Brasil.

Foi neste capítulo que se destacou o uso da tecnologia informatizada na educação de crianças e jovens, na medida em que a revolução midiática abre caminhos inexplorados, como: computadores de qualquer capacidade e complexidade; programas de televisão educativa por cabo ou satélite; equipamento multimídia; sistemas interativos de troca de informação, incluindo correio eletrônico e acesso direto a bibliotecas eletrônicas e banco de dados; simuladores eletrônicos e sistema de realidade virtual em três dimensões (UNESCO, 1990, p.191).

Percebe-se que as nações desenvolvidas já vislumbravam os novos caminhos educacionais com o uso da informática e ficaram à frente das nações que ainda nem atingiram o acesso básico do ensino. Infelizmente, o Brasil não fez esta tarefa escolar exposta no Relatório e, em pleno ano de 2020, no meio da pandemia do coronavírus, atestaram-se as desigualdades gigantescas dos sistemas públicos e privados de ensino, tanto em relação ao acesso à internet quanto as condições de habitação de grande parte dos estudantes brasileiros. É inegável que a situação de extrema necessidade de ensino a distância, promoveu uma especialização simultânea dos professores bem como dos estudantes, na utilização dos meios digitais. Contudo, não houve um acompanhamento ou formação continuada por parte da Secretaria da Educação de Curitiba para acessoramento dos professores, na medida em que todos estavam se adequando ao novo sistema de ensino remoto. Assim, coube a cada unidade de ensino oportunizar condições de formação para seu grupo de profissionais na condução do trabalho remoto e acompanhamento das famílias.

No Capítulo IX, é enaltecida a cooperação internacional para educar a aldeia global, pois é tarefa de todos a construção de um mundo melhor. O Relatório propõe um centro de troca de informações na área dos programas informáticos para educação na UNESCO, passando de assistência para parceria. Neste sentido, destaca-se o acordo firmado entre o Brasil e a UNESCO no ano de 2012, no qual ficou estabelecido no país um Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação sob os auspícios da UNESCO. Este é o primeiro centro de estudos do órgão sobre a sociedade da informação e conta com quatro linhas de atuação: capacitação em metodologia de pesquisa, centro de conhecimento, laboratório de ideias, cultura e ética na Internet (CETIC).

Seguindo a hierarquia de importância na regulamentação das políticas educacionais no Brasil, temos a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional que orientam o Plano Nacional de Educação (PNE). A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, estabelece o PNE, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, que conduzam a: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. Já a regulamentação do PNE foi determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), deixando a cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, a incumbência de organizar o Plano Nacional de Educação.

O atual PNE, criado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com a vigência de 10 anos, equivalendo de 2014 a 2024, estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. No segundo artigo do PNE, elencam-se as seguintes diretrizes:

- I Erradicação do analfabetismo;
- II Universalização do atendimento escolar;
- III Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV Melhoria da qualidade da educação;
- V Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX Valorização dos(as) profissionais da educação;

- X Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, PNE, 2014).

O PNE de 2014 estabeleceu 20 metas e suas estratégias. Até a atual data, já foram realizados três ciclos de monitoramento: 2014-2016, 2016-2018 e 2018-2020. Restando mais dois ciclos de monitoramento para o término do plano decenal, os resultados não são animadores em relação às metas e exigirá muito empenho para realizá-las no prazo estabelecido. Seguem os dados do relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional da Educação 2020:

QUADRO 19 – Relatório do PNE -2020

NÂMERO	METAS	RELATÓRIO	RESULTADO
1	Universalização da Educação Infantil: <ul style="list-style-type: none"> • 100% das crianças de 4 e 5 anos matriculadas na pré-escola até 2016; • 50% das crianças com até 3 anos matriculadas em creches até 2024. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-escola cobertura de 94%; • Creches apenas 36%. 	NÃO atingiu
2	Universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e pelo menos 95% destes concluírem este nível em idade recomendada.	Atendimento de 98% de matrículas no ensino fundamental, mas só 78% concluíram a etapa na idade recomendada.	Parcialmente
3	Universalizar o ensino médio para toda a população de 15 a 17 anos e elevar para 85% a taxa de matrícula desta etapa.	O indicador alcançou 73% dos jovens e expressou desigualdades regionais e locais.	NÃO atingiu
4	Universalizar o acesso à Educação Básica e ao atendimento especializado para toda a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos e superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino.	Ausência de dados impossibilitaram a aferição, porém o Censo de 2010 mostrou que 82% frequentava a escola, 93% incluídos em classes comuns e em 2019 48% recebiam atendimento.	NÃO atingiu
5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o fim do 3º ano do ensino fundamental.	Baixo nível de aprendizado dos alunos, grandes desigualdades e trajetória irregular continuam a ser dados preocupantes, verificados principalmente na ANA, na qual a leitura 20% está	NÃO atingiu

NÂMERO	METAS	RELATÓRIO	RESULTADO
		no nível I e 50% no nível II, os mais baixos.	
6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.	Em 2019 houve 15% de matrículas na educação em tempo integral e 25% foi a oferta das escolas públicas neste segmento.	NÃO atingiu
7	A qualidade da formação e aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): <ul style="list-style-type: none"> • 6,0 nos anos iniciais do fundamental; • 5,5 nos anos finais do fundamental; • 5,2 no ensino médio. 	Nos anos iniciais do ensino fundamental a trajetória da meta foi alcançada, pequena evolução nos anos finais do ensino fundamental e estagnação no ensino médio.	Parcialmente
8	Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, alcançando, até 2024, a média de 12 anos de estudo para as populações do campo e dos 25% mais pobres; além disso, igualar a escolaridade média entre negros e não-negros.	Os indicadores apresentam ritmo lento de crescimento no período analisado e as desigualdades prevaleceram: <ul style="list-style-type: none"> • Região sudeste 12 anos de escolaridade e norte e nordeste com 10,9 anos; • População urbana com 11,8 anos de escolaridade e rural com 10 anos; • 25% da população mais pobre com 9,8 anos de escolaridade e 25% da população de maior renda com 13,5 anos; • Negros com 11 anos de escolaridade e não negros com 12 anos. 	NÃO atingiu
9	Elevar 6,5 a taxa de alfabetização de jovens com 15 anos ou mais e erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.	Em 2019, quatro anos após o previsto, a taxa de 93,5% foi atingida, porém a erradicação do analfabetismo absoluto está 6,6p.p. de ser alcançada e a taxa de analfabetismo funcional, distante 5p.p.	NÃO atingiu
10	Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamentais e médios, na forma integrada à educação profissional.	O Plano foi frustrado, pois apenas 1,6% das matrículas desta modalidade foi efetivada em 2019.	NÃO atingiu
11	Triplidar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.	Expansão de 17%, quase 1,9 milhão, embora distante da meta apresentou um investimento público em 75% da oferta.	NÃO atingiu

NÂMERO	METAS	RELATÓRIO	RESULTADO
12	Elevar a taxa bruta de matrícula da educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população entre 18 a 24 anos, assegurando a qualidade, e expandir as matrículas no setor público em pelo menos 40% de novas matrículas, no segmento público	Em 2019 a taxa bruta atingiu 37,4% e a taxa líquida, 25,5% no número de matrículas e a expansão ficou em 12,7%, mesmo com o aumento do acesso à educação superior da população em geral e da faixa etária destacada os objetivos não foram alcançados.	NÃO atingiu
13	Garantir que pelo menos 75% dos professores da educação superior sejam mestres e, no mínimo, 35% doutores.	O percentual de mestres e doutores foi superado: 81,3% de mestres e 44,1% de doutores. Embora tenham desigualdades em relação à localização territorial, tipo de instituição e do próprio docente.	ATINGIDA
14	Elevar gradualmente as matrículas na pós-graduação stricto sensu para atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.	O percentual de mestres foi ultrapassado, 64,4 mil, mas a titulação de doutores ficou em 22,9 mil.	Parcialmente
15	Garantir uma política nacional de formação de professores para assegurar que todos os docentes da Educação Básica possuam curso de licenciatura de nível superior na área de conhecimento em que atuam.	A oferta de docentes com licenciatura em Pedagogia para as crianças pequenas foi atingida, mas resta o desafio de garantir adequação para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.	Parcialmente
16	Formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação, e garantir que 100% dos professores tenham curso de formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	Segundo o relatório, 41% dos professores têm pós-graduação, mas somente 38% tiveram acesso à formação continuada.	NÃO atingiu
17	Equiparar os salários dos professores das redes públicas de Educação Básica aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.	A equiparação aumentou para 78,1% dos professores, mas no mesmo período teve uma perda de 13,3% do poder efetivo de compra dos demais profissionais.	NÃO atingiu
18	Criar, até 2016, planos de carreira para os professores do ensino básico e superior das redes públicas, tomando	Atualmente, 96% dos municípios têm plano de carreira institucionalizados, entretanto o cumprimento do piso salarial e do limite de carga horária para atividades de	NÃO atingiu

NÂMERO	METAS	RELATÓRIO	RESULTADO
	como base o piso salarial nacional.	interação só chega a 74% dos municípios.	
19	Assegurar, até 2016, condições para a efetivação da gestão democrática da educação, com critérios técnicos de mérito, desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.	Em apenas 7% das escolas públicas há escolha de gestores por meio de eleições e processo seletivo qualificado, mas há conselhos externos presentes em 84% dos municípios brasileiros.	NÃO atingiu
20	Ampliar o investimento público em educação pública até 7%, no mínimo, do Produto Interno Bruto (PIB) no 5º ano de vigência da lei, e a 10% até 2024.	Estagnação dos gastos em torno de 5% e 5,5% do PIB, com indicativo de pequena queda, apontam grande desafio para a obtenção das metas intermediárias e final.	NÃO atingiu

Fonte: INEP. Adaptado pela autora.

Verifica-se que o Brasil demorou a ter um sistema organizado de ensino, logo, a articulação e a cooperação entre União, estados e municípios não estão totalmente consolidadas. O relatório apresentou diferenças regionais para assegurar o acesso, a permanência, a efetividade dos sistemas educacionais, de forma integral e universal. Contudo, notou-se que o PNE se consolidou como política de Estado, promovendo políticas educacionais na transição de governos. Das 20 metas, aferiu-se que 15 não foram atingidas, 4 parcialmente e apenas 1 atingida dentro do prazo. A meta de elevar a qualidade do nível superior foi atingida antes do período determinado, com conquista da titulação de 81,3% de mestres e 44,1% de doutores do corpo docente.

Das metas parcialmente atingidas, o Ensino Fundamental dos anos iniciais obteve as melhores conquistas com 98% das matrículas, professores formados em Pedagogia e a superação das metas das notas do IDEB. Vê-se que os acordos internacionais e a universalização da Educação Básica começaram timidamente a surtir resultados positivos.

Seguindo a ordem de importância na política educacional no Brasil de interesse desta pesquisa, tem-se a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a qual explicita a organização sequencial e articulada das etapas e modalidades da Educação Básica. Sequencial entre os níveis da Educação Básica e Educação Superior. Articulada nas

etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio da Educação Básica. No Capítulo II, sobre as modalidades da Educação Básica, o artigo 27 define que, a cada etapa da Educação Básica, pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola e Educação a Distância (BRASIL, EB, 2010). Já a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, reúne princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógico das escolas. O artigo 8º define o Ensino Fundamental com duração de 9 anos, atingindo a faixa etária dos 6 aos 14 anos, bem como a todos que não o fizeram em idade própria. Em seu parágrafo 3º, determina a carga horária mínima de 800 horas ou pelo menos 200 dias letivos para o Ensino Fundamental. O artigo 12 dispõe sobre os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada, que possuem origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que decorrem das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

É relevante para esta pesquisa o artigo 25, o qual propõe que os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas (BRASIL, EF, 2010), tal informação é relevante para o planejamento da tarefa escolar.

Outro documento de relevância da esfera federal é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017, a qual possui função normativa que define um conjunto de aprendizagens desenvolvidas na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e estipula o desenvolvimento de 10 competências no âmbito pedagógico. Entende-se como temas

gerais das competências: conhecimentos históricos; curiosidade científica; manifestações artísticas e culturais; comunicação de diferentes linguagens; compreensão de tecnologias de informação e comunicação; valorização da cidadania e projeto de vida; compromisso ecológico; conhecimento da saúde física e emocional; diálogo social; e autonomia na vivência coletiva.

É importante destacar que a formação do professor é componente imprescindível para a efetivação da BNCC e que conduzirá a novas práticas pedagógicas que refletirão na sala de aula. O MEC é o órgão que assumirá a linha de frente no primeiro momento da aplicação e do entendimento das unidades federativas da União. Neste aspecto, o compromisso com a Educação Integral se institui ao longo de todo o documento, bem como a integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, os currículos e as propostas pedagógicas. A realização da BNCC se adequará à realidade local, considerando a autonomia das redes de ensino, das instituições escolares, as características e o contexto do aluno (BRASIL, BNCC, 2017).

Contudo, Aguiar e Dourado (2018) ressaltam contradições e retrocessos na educação apontados por pesquisadores da área educacional diante à BNCC, nos seguintes aspectos: a rapidez da aprovação do documentos (incoerente num processo democrático); imposição do fator homogeneizante como parâmetro para as desigualdades sociais; proposta curricular com base nas competências e visão de mercado editorial; ruptura com a educação básica, na medida o ensino médio não foi contemplado no documento; ausência da gestão pedagógica, como princípio constitucional; repercussões nos programas de formação dos professores; adverte a crescente participação do setor privado; e enfatiza as práticas autoritárias presentes nas atuais políticas públicas. Novamente, tem-se as práticas pedagógicas do professor relevantes para conduzirem o desenvolvimento da tarefa escolar nos diferentes níveis da Educação Básica.

No nível estadual, temos o Plano Estadual de Educação (PEE) do Paraná que segue as diretrizes do PNE com base nas discussões realizadas na I Conferência Nacional de Educação (Conae). Este evento constituiu-se em uma referência na história da educação brasileira que enalteceu a democratização da gestão e a qualidade do ensino. O PEE do Paraná seguiu a mesma dinâmica de discussões e conferências municipais, intermunicipais e estadual do Plano Nacional de Educação. Apresenta as diretrizes e as metas adaptando-as à situação política e às características da sua população, assumindo os compromissos para atender o

aumento das matrículas, nível de atendimentos nos diferentes de ensino, valorização dos professores, promover o aumento da titulação de mestres e doutores, a democratização da gestão escolar e a garantia dos recursos financeiros necessários para o sucesso do PEE de 2015 a 2015 (PARANÁ, 2015).

Na próxima esfera de políticas educacionais para a Educação Básica, tem-se o Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Curitiba, aprovado em 24 de junho de 2015, na Lei nº 14.681. Seguindo as metas e diretrizes do PNE, com duração de 10 anos a contar da publicação, de 2015 a 2025, correspondente ao mesmo período do PEE do Paraná. Agregando às metas dispostas dos planos nacional e estadual, tem-se as metas de reduzir o número de estudantes por turmas, implementação de 1/3 de hora-atividade para os(as) professores(as) da educação escolar básica, ampliação do quadro de auxiliares de serviços escolares em todos os equipamentos de ensino e promover a educação ambiental no município (CURITIBA, 2015).

Tanto o Plano de Educação do Estado do Paraná quanto o Plano de Educação do Município de Curitiba seguem o Plano Nacional de Educação e nas três esferas não há menção sobre a tarefa escolar. Contudo, como já exposto na introdução desta pesquisa, a tarefa escolar está vinculada à política institucional da participação parental no processo de aprendizagem. Fato exemplarmente exposto por Carvalho (2004) ao atribuir como “uma política (mais ou menos explícita) de formalização da parceria escola–família, o dever de casa tem sido considerado uma panaceia para melhorar o aproveitamento escolar”. A ausência de menção declarada sobre a tarefa escolar ocorre nos demais documentos analisados, contudo, há menção sobre o programa pedagógico, as práticas pedagógicas do professor e a avaliação para a obtenção da aprendizagem, elementos que se articulam com a tarefa escolar, objeto desta pesquisa. Entende-se que, dentro deste contexto, é importante compreender a gestão escolar para o desenvolvimento das propostas educacionais das instituições de ensino públicas.

4.2 GESTÃO ESCOLAR

Diante do panorama normativo e da história da educação brasileira, faz-se necessário o entendimento da relação entre gestão escolar, participação democrática e autonomia nas escolas públicas, na medida em que as interações sociais, culturais e políticas são determinantes destes conceitos.

A expressão gestão escolar pode ser entendida somente em função de seu caráter meramente administrativo, burocrático e autoritário, como também em sua função pedagógica, democrática e integradora. A primeira ideia se refere ao período em que prevaleceu a tendência tecnicista da educação brasileira, no qual a escola era considerada uma fábrica e tinha como função formar indivíduos para o mercado trabalho no sistema capitalista. Neste contexto, vale salientar o significado de trabalho exercido na escola segundo a visão Marxista:

O serviço educacional e a gestão escolar estão norteados por dois caminhos. Primeiramente, tem-se a ideia de gestão escolar que se baseia em conceitos capazes de transpor os moldes gerenciais do serviço capitalista para o ambiente escolar. A escola não é vista como um lugar de transferência de conhecimentos e aprendizagens, mas sim como uma empresa particular sob a lógica dos ideais capitalistas. Nesta ótica não há como distinguir entre trabalho material e não material. Sendo assim o serviço educacional é submetido ao trabalho materialista capitalista (FIGUEIREDO; PERES, 2017, p. 4).

Segundo os autores supracitados, na década de 70 dos noventa, no período do regime militar, a escolha de diretor da escola pública seguia a indicação política dentro de um modelo de gestão caracterizada pelo clientelismo. Fato exemplificado por Arroyo (1983), além do clamor de mudança desta forma de controle na escola pública:

O diretor de unidade de ensino no sistema escolar público sempre foi um cargo de confiança do poder central ou local. Acompanhando a história da escola pública, observamos que ele sempre foi um dos mecanismos no jogo do poder e da barganha política. A figura do diretor escolar era uma das peças importantes no controle dos docentes e da rede escolar. Encontramos vozes isoladas que pressionam pela autonomia administrativa da escola e propõem como uma das medidas a autonomia da função de direção (ARROYO, 1985, p.128).

Já a segunda concepção de gestão escolar, democrática e integradora, passou a se efetivar a partir da Constituição Federal de 1988, no artigo 23, parágrafo único que indica a elaboração de leis complementares que fixaram a cooperação entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o objetivo de equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. Já no artigo 211 indica a organização em regime de colaboração de seus sistemas de ensino e, em seu primeiro parágrafo, destaca que

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização

de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, CF,1988).

Esta autonomia é referida novamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no Capítulo IV, sobre a organização da Educação Nacional, em seu artigo 8º, que apresenta em regime de cooperação a organização dos sistemas de ensinos entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Com estas disposições legais, os Municípios passaram a ter autonomia para construção de seus sistemas de ensino e, conseqüentemente, a gestão de suas instituições escolares. Libâneo destaca que a autonomia da escola pública pode e deve acontecer, pois

[...] as escolas públicas e privadas não funcionam isoladamente, elas têm uma relação de dependência com o sistema de ensino. Mas é uma dependência relativa, já que a equipe escolar pode construir formas de autonomia. Ou seja, a escola pode se auto-organizar e tomar decisões próprias no interesse da equipe, em função dos objetivos educativos visados (LIBÂNEO, 2004, p.15).

Outro fator a considerar na gestão escolar é referente à sua autonomia financeira, que a partir da Constituição Federal de 1988 passou a ter vinculado um recurso fixado em seu artigo 212, que define o repasse da receita resultante de impostos de 18% por parte da União e 25% dos Estados e Municípios para educação. Agrega-se a esta normativa o estabelecido na Emenda Constitucional nº 14 que, no Art. 4º, parágrafo 5º, institui como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação, recolhido pelas empresas e na Lei 9424/96, a qual cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

No final do ano de 2020, o Congresso Nacional decretou e o presidente Bolsonaro sancionou a Lei nº14.113 (BRASIL, 2020), que torna permanente e assegura o aumento dos percentuais de repasse da União e dos Estados para a educação básica pública, saindo dos 10% para 23% até 2026. O processo de tramitação do Fundeb foi tumultuado, desde o projeto inicial até ao final, destacando a participação fundamental da Câmara e do Senado, Congresso Nacional, para garantir a defesa da escola pública. Nesse processo o Governo apresentou propostas de desvinculação de recursos constitucionais para o Fundeb, vinculação acoplada entre a saúde e a educação, além da possibilidade de desviar recursos para a

implantação do “*voucher-creche*”, com benefício da rede privada de ensino. Contudo, a rápida mobilização social e o Congresso, conseguiram retomar as negociações com o Governo e aprovar o Fundeb permanente sem prejuízo para a escola pública (AMARAL, 2021).

Novos critérios dessa lei são considerados para a distribuição de recursos, como as desigualdades regionais do país e os indicadores de aprendizagem nas redes públicas de ensino. A tramitação do projeto de lei passou por mudanças, que garantiram a destinação dos recursos do Fundeb exclusivamente para a escola pública, e desvinculou o repasse para as escolas filantrópicas e confessionais do texto inicial da normativa (SCHUCH, 2020).

Para a distribuição dos recursos desta lei, serão consideradas exclusivamente as matrículas presenciais efetivas, conforme os dados apresentados no censo escolar mais atualizado, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). O artigo 25, primeiro parágrafo, explicita que os recursos do Fundeb poderão ser aplicados pelos Estados e pelos Municípios indistintamente entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária. Já o artigo 26 trata do repasse de não menos de 70% da arrecadação do Fundeb para o pagamento da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício.

Neste momento histórico, passou-se a valorizar a participação democrática, as relações de cooperação dos integrantes da escola e dos familiares na condução do processo pedagógico, através da eleição de diretores. Sentimento evidenciado pelos autores Figueiredo e Peres (2017) na estrutura de gestão mais democrática na escola pública,

Nesse contexto de transição democrática, a eleição de diretores da rede pública de ensino se inseriu também, marcada pelas lutas de ampliação do processo democrático para toda a sociedade brasileira e redefiniu a estrutura escolar transformando a mesma em uma forma mais democrática (FIGUEIREDO; PERES, 2017, p.99).

A implantação da gestão escolar tem características diferentes e encaminhamentos distintos nas várias regiões. Segundo Oliveira (2002), a escolha de dirigentes escolares possui quatro possibilidades: livre indicação, eleição, concurso público e formas mistas de escolha. Os Estados e Municípios estabelecem exigências

e normas para a escolha de gestores escolares, dentre elas se destaca a exigência de curso de Pedagogia para a função de diretor, licenciatura para a de vice-diretor e a apresentação do plano de ação.

Nota-se que a exigência de formação já traz uma seletividade no pleito; a campanha para a eleição também mostra poder econômico, a participação da comunidade se restringe ao voto, a divisão dos professores entre as chapas concorrentes, o descaso com o pedagógico em ano de eleição e a carência da consolidação da participação democrática são problemas que norteiam a gestão escolar.

Entende-se por gestão escolar um conjunto de ações promovidas com a participação e a colaboração de grupo de pessoas envolvidos com o processo de aprendizagem, composto por diretor, vice-diretor, pedagogos, professores, funcionários e família. A gestão escolar envolve as obrigações administrativas e pedagógicas, enfim, toda a rotina educacional relevante para o cumprimento do currículo e incentivo para a participação da comunidade. A liderança do gestor é importante para agregar a escola em sua totalidade, na busca da aprendizagem, desenvolver a autonomia e a responsabilidade de todos os envolvidos no ambiente escolar.

De acordo com Lück, a liderança em gestão escolar é fator preponderante na divisão de funções e de responsabilidade dentro da escola, pois

Considerando que a gestão escolar é um processo compartilhado torna-se necessário também considerar o desdobramento da liderança em coliderança ou liderança compartilhada, pelas quais ocorre o compartilhamento com outros profissionais e até mesmo com alunos, do espaço da tomada de decisões e da oportunidade de interinfluência recíproca de todos os membros da comunidade escolar (LÜCK, 2011, p.20).

Respaldada por este sentimento de compartilhamento, a autonomia da escola se faz através de seu Projeto Político-Pedagógico(PPP), o qual visa o ensino de qualidade e o aprendizado do aluno. Lück cita o conceito de gestão escolar trabalhado no Programa Escola Inteligente para capacitação a distância de gestores escolares em equipe de Curitiba de 2003, onde se evidencia o real valor da prática da liderança na gestão escolar

A gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivos presentes na escola, em associação com a organização de recursos e processos para que esta instituição desempenhe de forma efetiva seu papel social e realize seus objetivos educacionais de formação dos seus alunos e promoção de aprendizagens significativas (LÜCK, 2011, p.96-97).

A gestão escolar na escola pública está dentre os princípios definidos pela Constituição Federal de 1988, que prescreve, em seu artigo 206, incisos VI e VII, que o ensino será ministrado baseado nos princípios de “gestão democrática do ensino público e garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Tem-se também a gestão democrática descrita na LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 3º, inciso VIII, e nos seus artigos nº 14 e 15, os critérios a serem obedecidos pela gestão democrática do ensino público, sendo um dos princípios da educação nacional, assim descritos:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Entende-se que, para a efetivação da gestão escolar democrática, uma nova compreensão de escola deva ser incorporada ao sistema de ensino público e, de acordo com Libâneo,

[...] a escola de hoje não pode limitar-se a passar informações sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho etc., e a cultura formal que é domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento (LIBÂNEO, 2004, p.54).

A forma mais democrática da gestão escolar se concretiza no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pública, o qual se fará com o envolvimento da comunidade escolar, com a valorização das concepções pedagógicas dos professores e com objetivos claros sobre as finalidades da educação almejados pela sociedade. Neste sentido, a seguir trataremos sobre o entendimento sobre o PPP.

4.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) que interessa a esta pesquisa sobre a tarefa escolar perpassa pela escolha da concepção pedagógica executada pelo

professor e pelo pedagogo, bem como pela equipe escolar das instituições das escolas públicas de Curitiba. O PPP é a organização da escola sob uma concepção colaborativa, é um documento construído por várias mãos, que retrata a realidade da escola e que integra a participação de toda a comunidade escolar.

Para elucidar o PPP, Veiga (1998a) conceitua cada palavra, começando com o termo projeto, que é entendido como um processo, uma ruptura e um caminho ao mesmo tempo, o qual projeta planos para o futuro. O termo político marca a intencionalidade da busca do bem comum, no caso, do aluno, que se realiza na prática especificamente pedagógica. Já o termo pedagógico é o que define as ações educativas e as características metodológicas necessárias para a escola atingir seus objetivos e sua intencionalidade.

A autora supracitada salienta que a construção do PPP exigirá análise das pretensões da escola diante sua posição social, orientação metodológica de seu trajeto e as atitudes de todos os envolvidos com o processo educativo, pois

Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local (VEIGA, 1998b, p.9).

Esse envolvimento da comunidade na elaboração, execução e avaliação do PPP projetará sentimento de pertencimento de grupo e não somente uma ação administrativa entre os integrantes. O PPP está definido nas Diretrizes Curriculares Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, no artigo 20, já mencionado na introdução desta pesquisa, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96, no art.12, incisos I, VI e VII, para as escolas, e no art.13, inciso I e II, para os professores:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I- elaborar e executar sua proposta pedagógica;
VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
VII- informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica; Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, LDBEN,1996).

Entende-se que a LDBEN/96 já previa a colaboração entre os elementos da comunidade escolar na gestão escolar democrática, como condição para a concretização da proposta pedagógica. Assim como na Constituição Federal de 1988, que orienta os princípios norteadores do projeto político-pedagógico apresentados por Veiga (1998a). São eles:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Qualidade para todos;
- Gestão democrática;
- Liberdade associada a ideia de autonomia;
- Valorização do magistério.

Percebe-se que o perfil do projeto político-pedagógico proposto pela autora acima citada coaduna-se perfeitamente com a legislação vigente no país, logo, seu desenvolvimento na esfera da escola pública torna-se objetivo edificante. E nesta construção, ressalta a autonomia e valorização dos profissionais da educação e da própria comunidade escolar, edificando com primor um dos objetivos da escola, que é promover a emancipação de seus entes. Sobre este aspecto, Lück (2011, p.134) comenta:

A construção da autonomia, da capacidade de assumir responsabilidade pelos seus atos, constitui-se um dos objetivos mais importantes da educação e ele é promovido mediante a autorresponsabilidade dos profissionais e pelas ações. Este é, aliás um componente básico da profissionalização pelo desenvolvimento de competência.

Entende-se que é justamente na elaboração, na execução e na avaliação do PPP que os profissionais da educação descreverão suas concepções pedagógicas no processo de aprendizagem, em colaboração com toda a comunidade, valorizando cada contribuição e enaltecendo a responsabilidade compartilhada. Ressaltando este aspecto, Resende (1998, p.41) comenta

[...] Primeiramente a escola contemporânea deve priorizar a competência para a autonomia de decisão, para a criatividade, para a responsabilidade coletiva e, principalmente, para o exercício do aprendizado do espaço coletivo, cuja diversidade e cujo multiculturalismo constituem-se em componentes inerentes.

A fim de elucidar e formalizar a estrutura do PPP no meio educacional, Veiga (1998b) apresenta seus elementos básicos: as finalidades da escola; o currículo; a

composição da gestão administrativa e pedagógica; o processo de decisão; o tempo escolar; as relações de trabalho; e a avaliação.

Percebe-se que o PPP deve trazer a identidade da escola, suas características regionais, culturais e humanas. Assumindo uma gestão democrática, na qual fica mais coerente as relações de trabalho e o processo de decisão no colegiado. Respeitando a legislação sobre o tempo escolar e o currículo instituído, pode-se vislumbrar um projeto político-pedagógico mais solidário. Neste processo dinâmico, a avaliação o qualifica, na medida em que permeia em várias etapas o processo e não somente o produto final.

Segundo Veiga (1998b), o processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização; a compreensão crítica da realidade descrita e sua problematização e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva. Nota-se que tais etapas devem ser assumidas com criticidade e comprometimento, pois não devem ser excludentes, principalmente dos alunos das camadas mais desprovidas da sociedade. Sobre a avaliação do PPP, Veiga (1998b, p.32) esclarece

A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica.

O PPP traduz os fins e os meios necessários para o sucesso do processo de aprendizagem, incrementado pela diversidade cultural de seus integrantes e reflete os preceitos constitucionais vigentes, além de refletir a tendência pedagógica da escola que, de acordo com Veiga,

Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população (VEIGA, 1998b, p.14).

É justamente este viés que interessa a esta pesquisa sobre a tarefa escolar, que perpassa a escolha da concepção pedagógica executada pelo professor, base teórica registrada do PPP. Isso posto, no capítulo seguinte, desenvolvem-se os

mecanismos de pesquisa necessários para a análise da questão norteadora “Como um grupo de professores e pedagogos têm se apropriado do conceito da tarefa escolar no contexto das escolas municipais de Curitiba?”, bem como os objetivos assumidos.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo busca elucidar os procedimentos metodológicos desta pesquisa, expondo as técnicas de coleta de dados utilizadas nas escolas municipais e nos núcleos regionais de educação, assim como os encaminhamentos para a análise do material empírico e documental coletado. Além disso, esta seção descreve o Município de Curitiba, as escolas selecionadas, o perfil dos professores e dos pedagogos participantes deste estudo.

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao estudar a tarefa escolar e as concepções da prática pedagógica de um grupo de professor e de pedagogo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, espera-se vislumbrar as tendências educacionais que permearam as 12 escolas premiadas pela Secretaria de Educação de Curitiba em 2018 para intercâmbio com as escolas da Finlândia.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Mestrado Acadêmico em Educação, sob a Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas – Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e ao Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba.

Para realizar este estudo sobre a tarefa escolar e as concepções da prática pedagógica do professor e do pedagogo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, escolheu-se o método qualitativo de pesquisa. De acordo com André e Gatti (2008, p.8):

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Segundo as autoras, a pesquisa qualitativa se instituiu como uma modalidade investigativa que se concretizou para responder os desafios decorrentes das relações humanas e culturais. Nesta busca pela compreensão, a defesa pela não neutralidade, da integração contextual e da apreensão de significados nas dinâmicas histórico-

relacionais. Para Minayo (2012), a pesquisa nas Ciências Sociais trabalha com um universo de motivos, significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, de um ambiente intrínseco das relações humanas, que não podem ser traduzidas com algarismos. Neste entendimento, a autora assegura que a pesquisa qualitativa provavelmente poderá ser interpretada em números, pois

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2012, p. 21).

Nessa direção, a opção do enfoque metodológico qualitativo fez-se necessário, na medida em que viabilizou a reflexão em torno da tarefa escolar e as concepções da prática pedagógica do professor e do pedagogo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. No que tange à participação dos sujeitos, priorizou-se dar voz aos profissionais da educação e compartilhar de seus saberes em relação ao entendimento de suas concepções pedagógicas.

O caminho metodológico desta pesquisa se constitui em um estudo de caráter exploratório, de cunho qualitativo. Em se tratando de uma pesquisa das Ciências Humanas, de acordo com Amorim (2002, p.8), “[...] Não se trata de um trabalho de análise linguística ou literária, mas de uma tentativa de identificar os limites, os impasses e a riqueza do pensamento e do saber que são postos em cena no texto”. Nesse contexto, o pesquisador estuda tentando interpretar os significados atribuídos pelas pessoas ao objeto pesquisado, coletando dados, teorias, publicações, experiências e relatos, sem perder o foco dos aspectos políticos e éticos envolvidos no processo investigativo.

Segundo Minayo (2012), o trajeto metodológico e o estudo da abordagem da realidade constituem o entendimento do procedimento de pesquisa, ou seja,

[...] a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2012, p.14).

A autora define como pesquisa “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade” (MINAYO, 2012, p.17), para tanto, realça a importância do conhecimento da teoria, das proposições e dos conceitos. De acordo com ela, a pesquisa qualitativa utiliza-se de linguagem e de ritmo próprio, características que

formam o ritmo denominado Ciclo de pesquisa, ou seja, um especial estudo que se desenvolve de forma espiral, iniciando com uma questão norteadora e terminando com uma resposta ou produto que, poderão dar origem a novas indagações.

O Ciclo de pesquisa, proposto por Minayo (2012), separa o processo de estudo científico da pesquisa qualitativa em três etapas: 1) fase exploratória, 2) trabalho de campo, e 3) análise e tratamento do material empírico e documental. Com base nessa definição de Ciclo de pesquisa, segue o presente estudo, o qual será descrito nas próximas seções.

5.1.1 Fase exploratória

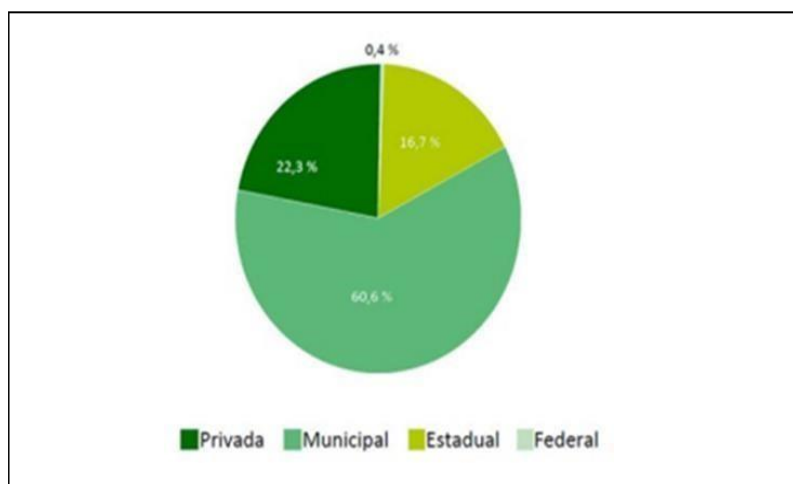
Segundo Minayo (2012), a fase exploratória incide na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos indispensáveis para organizar a entrada em campo. É nesta fase que o pesquisador define o objeto e desenvolve-o teórica e metodologicamente, suscita hipóteses ou pressupostos, seleciona e elenca instrumentos de operacionalização do trabalho, pondera o cronograma de ação e os procedimentos para definição do espaço da amostra qualitativa.

Tendo como diretriz a fase exploratória apresentada por Minayo (2012), a presente pesquisa teve início no ano de 2019 e seu objeto de investigação é a tarefa escolar decorrente da concepção pedagógica de um grupo de professores e pedagogos das escolas do Município de Curitiba. Tal objeto surgiu devido aos conflitos familiares decorrentes desta atividade, do seu uso intenso e sua relação positiva nos anos das avaliações de larga escala aferidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Nesse sentido, foi imperativo analisar cientificamente o valor pedagógico da tarefa escolar, considerando o seu entendimento na literatura acadêmica, na documentação oficial e entre os profissionais da educação pública, com a intenção de uma concepção pedagógica da prática docente refletida na tarefa escolar.

A opção por desenvolver a pesquisa em instituição pública de Ensino Fundamental decorreu da necessidade de se contribuir para o avanço do trabalho pedagógico em que atua a maior parte dos professores brasileiros que, por sua vez, interagem com a maioria dos estudantes do país. No Censo de 2018, das 181.939 escolas de Educação Básica, 60,6% eram da rede municipal, 22,3% da rede particular, 16,7% da rede estadual e 0,4% da rede federal (INEP, 2018).

GRÁFICO 8 - Percentual de escolas por dependência administrativa no Brasil - 2018



Fonte: Elaborado pela DEED / Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Nesse mesmo Censo de Educação Básica, em 2018, a rede municipal é apresentada como a principal responsável pela oferta de instituições educacionais nos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil. Ela é responsável por 74.832 (68,2%) escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e abrange 28.797 (46,6%) escolas de anos finais.

No Ensino Fundamental, atuam 1,4 milhões de professores. Desses, 752 mil estão nos anos iniciais e 756 mil nos anos finais. Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 84,2% têm nível superior completo (80,1% em grau acadêmico de licenciatura e 4,1% em bacharelado) e 10,6% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados, ainda, 5,2% com nível médio ou inferior (INEP, 2019). Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 185 escolas atendem no Ensino Fundamental, sendo 174 nos anos iniciais e 11 nos anos finais, aproximadamente 98.363 estudantes na faixa etária de 6 a 14 anos de idade. Do total de docentes, aproximadamente 8.453 atuam nos anos iniciais e 1.240 nos anos finais do Ensino Fundamental (CURITIBA, 2020). Entende-se que pesquisar a qualidade social da educação pública e valorizar os que nela atuam é urgente.

Para analisar a concepção da tarefa escolar do grupo de professores e pedagogos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, buscou-se selecionar as instituições que obtiveram os melhores resultados do IDEB de 2017, as quais fizeram intercâmbio com as escolas da Finlândia. Através de pesquisas no portal da Prefeitura de Curitiba, descobriu-se a lista das 12 escolas contempladas e de seus núcleos regionais de educação.

O acesso às escolas e aos núcleos foi conquistado após aprovação na Plataforma Brasil dos Comitês de Ética da Universidade Tuiuti do Paraná, da Secretaria de Saúde e de Educação da Prefeitura de Curitiba.

As técnicas de coleta de dados selecionadas para analisar a concepção da tarefa escolar do grupo de profissionais de educação do município de Curitiba foram: questionários, entrevistas semiestruturadas, análise documental dos projetos político-pedagógicos e modelos de tarefa escolar. Segundo Deslandes (2012, p.49), “é importante lembrar que ao escolher certa técnica o pesquisador produzirá os dados num determinado molde, valorizando esta ou aquela forma de linguagem”.

O primeiro instrumento do estudo investigativo foi o empregado do questionário, definido por Melo e Bianchi (2015, p. 43) como

[...] uma das ferramentas mais utilizadas por pesquisadores em Ciências Sociais. Por isso, a elaboração das perguntas é etapa crucial para a obtenção de um bom questionário, isto é, de um questionário que cumpra seu papel na coleta de dados de maneira a revelar, da melhor forma possível, a realidade dos fatos ocorridos dentro do alvo do estudo proposto.

Já a escolha da técnica de entrevista semiestruturada, descritas por Boni e Quaresma (2005), combina perguntas abertas e fechadas, onde o sujeito tem a possibilidade de explanar sobre o tema proposto. Cabe ao pesquisador seguir um roteiro de questões anteriormente definido, porém com flexibilidade de uma conversa informal, assegurando o foco do objeto de estudo.

A pesquisa documental, que é bem semelhante a bibliográfica, segundo Gil (2008), se difere quanto à natureza das fontes, na medida em que esta forma se utiliza de materiais que ainda não sofreram um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto de pesquisa.

No próximo item, serão descritas como as técnicas de coleta de dados foram aplicadas nas escolas e nos núcleos regionais de educação selecionados da cidade Curitiba.

5.1.2 Trabalho de campo

De acordo com Minayo (2012), o trabalho de campo, constitui em levar para a prática empírica a elaboração teórica construída na primeira etapa. Assim, para a autora supracitada essa fase

[...] combina instrumentos de observação, entrevistas ou modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria (MINAYO, 2012, p. 26).

A pesquisa de campo iniciou-se no ano de 2020, após as aprovações dos Comitês de Ética da Universidade Tuiuti do Paraná, das Secretarias de Saúde e de Ensino de Curitiba para a realização da pesquisa nas escolas e núcleos regionais de educação selecionados, a pesquisadora entrou em contato com as instituições elegidas localizadas no Município de Curitiba. A pesquisa empírica começou no último trimestre de 2020 e findou no segundo mês de 2021. O primeiro contato com a equipe gestora das escolas e dos núcleos escolhidos ocorreu via telefone, em decorrência da pandemia do coronavírus, que atingiu o mundo em 2020.

Nesse momento, ocorreu o convite de participação, bem como os esclarecimentos sobre o tema, procedimentos de coleta de dados, termos de consentimento, de responsabilidade, guarda dos dados, da previsão de ressarcimento de danos psicológicos, riscos, benefícios, garantia de sigilo, de anonimato, da livre participação das professoras dos 5º anos e das pedagogas, das 12 escolas e dos 9 núcleos regionais selecionados. Nesta oportunidade, serão expostos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), bem como de seu resgate a qualquer momento em que a participante decidir se retirar da pesquisa, sem qualquer constrangimento. Após o consentimento, via telefone, a pesquisadora iniciou o trabalho de campo.

Os núcleos estavam funcionando com equipe bem reduzida, a maioria das pedagogas estava trabalhando em *home office*, fato que dificultou o contato direto com o sujeito da pesquisa. Contudo, as pedagogas articuladoras fizeram a ponte entre as pedagogas de referência com a pesquisadora e entregaram o envelope constando questionário e o Termos de Consentimento Livre e Esclarecimento impressos, além de uma caneta. O recolhimento do material foi realizado após telefonema dos sujeitos da pesquisa e, em outras ocasiões, pelo lembrete da pesquisadora. No retorno ao núcleo e de acordo com a disponibilidade da pedagoga referência, ocorreu a entrevista semiestruturada.

Já as escolas estavam abertas somente de quinze em quinze dias, no período pandêmico da Covid-19, para entrega das tarefas escolares e das cestas de alimentos. As professoras e as pedagogas passavam nas escolas em horários indefinidos e mais uma vez não houve contado direto entre estes sujeitos e a

pesquisadora. A comunicação foi realizada pela equipe gestora que recebeu os esclarecimentos e solicitou a participação voluntária das professoras dos 5º anos e das pedagogas das escolas. Assim, foi entregue na secretaria das escolas municipais selecionadas uma pasta com os envelopes (contendo questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento impressos, bem como uma caneta) para duas professoras do 5º ano e para uma pedagoga responsável pelo ciclo II dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esses materiais foram recolhidos pelas professoras e pelas pedagogas em datas que concomitantes da entrega das atividades para os alunos. A pesquisadora buscou a pasta após telefonema da equipe gestora e em algumas vezes teve que reiterar a solicitação da entrega do material da pesquisa. No início do ensino híbrido, no ano de 2021, ocorreram as entrevistas com as professoras na hora atividade, sem prejuízo para os estudantes e com os cuidados exigidos pelos órgãos de educação e de saúde.

Os questionários realizados com professores e pedagogos contam com perguntas relacionadas à tarefa escolar, como por exemplo: Existe, nesta escola, a prática da tarefa escolar? Em seu planejamento há descrição sobre a tarefa escolar e o tempo destinado à sua correção? A condição social da família, falta de recursos e condições do ambiente doméstico são considerados na avaliação da tarefa escolar? A prática da tarefa escolar faz parte da proposta pedagógica da escola ou é uma atividade assumida por pressão dos familiares? Existe um combinado na escola em relação à periodicidade da tarefa escolar no ciclo I e ciclo II? A metodologia de ensino da escola é refletida na tarefa escolar? Como pedagoga do núcleo, você já orientou as escolas sobre a função e concepção da tarefa escolar? etc. Os modelos destes questionários encontram-se ao final deste estudo na parte dos Apêndices (APÊNDICE A, APÊNDICE B e APÊNDICE C).

Já os roteiros das entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos da pesquisa constam com as seguintes interrogações: Como você define tarefa escolar? Você costuma preparar tarefa escolar diferenciada de acordo com o nível de aprendizagem de seus alunos? O que destaca sobre a tarefa escolar antes e depois da pandemia? Os conflitos sobre a tarefa escolar servem para ressignificação desta atividade na prática pedagógica dos professores desta escola? Quais são os argumentos que fundamentam a tarefa escolar que os estudantes realizam fora do espaço tempo da escola? Os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou transtornos diagnosticados recebem o mesmo tipo de tarefa

escolares? Nos cursos de formação, há indicação do uso da tarefa escolar? Que concepção de tarefa escolar é preponderante nas escolas que você coordena? Qual é o papel da tarefa escolar no período da pandemia da Covid-19? Os modelos destas entrevistas semiestruturadas localizam-se ao final desta produção acadêmica, na seção dos Apêndices (APÊNDICE D, APÊNDICE E APÊNDICE F).

A pesquisa documental ocorreu desde o início do ano de 2019, por meio de consultas a sites, livros, leis, decretos etc., que discorrem sobre a tarefa escolar destinadas aos estudantes para serem realizadas fora do espaço-tempo da instituição de ensino. Nas escolas pesquisadas, verificou-se o PPP, em uma sala isolada para seu manuseio pela pesquisadora, bem como cópias das tarefas escolares enviadas para os alunos no período das aulas remotas.

Nessa direção e através das técnicas para coleta de dados da pesquisa qualitativa, como questionários e entrevistas com professores e pedagogos, análise de matérias pertinentes ao objeto da pesquisa, buscou-se verificar como um grupo de profissionais da educação têm se apropriado do conceito da tarefa escolar no contexto das escolas municipais de Curitiba. Todo o procedimento de entrega e recolhimento dos materiais foram dentro dos protocolos de segurança e de isolamento que o momento de pandemia exige para a manutenção da saúde de todos os envolvidos.

No próximo item, denominado “Análise e tratamento do material empírico e documental”, será descrito sobre como ocorreu a apreciação do material coletado em campo e a análise dos documentos estudados.

5.1.3 Análise e Tratamento do material empírico e documental

Segundo Minayo (2012), a análise e o tratamento do material empírico e documental podem ser explicitados por um acervo de técnicas utilizadas para enaltecer, entender, interpretar os dados empíricos, segundo a teoria que fundamentou o estudo. De acordo com a autora, o tratamento do material é importante para o desenvolvimento da pesquisa, visto que

[...] a análise da pesquisa qualitativa não é uma mera classificação de opiniões dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador (MINAYO, 2012, p.27)

Para analisar o material empírico, o presente estudo escolheu a técnica denominada de análise de conteúdo, amplamente desenvolvida em pesquisas qualitativas. Bardin (2016) destaca que análise de conteúdo trabalha com a fala, prática da língua e leva em consideração as significações (conteúdo), ocasionalmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas, ou seja, é uma busca de outras realidades através das mensagens.

Gomes (2012) elenca alguns procedimentos metodológicos da análise de conteúdo utilizados sobre a perspectiva qualitativa, são eles: categorização, inferência, descrição e interpretação. De acordo com o autor, estas técnicas não ocorrem de forma sequencial e vai depender do enfoque dado pelo pesquisador ao objeto de estudo, base teórica e materiais disponíveis. Nesta direção, a presente pesquisa optou por iniciar a análise do material empírico a partir da categorização. Para Bardin (2016), a categorização pode ser definida como:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamentos segundo o gênero(analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p.147).

O presente estudo sobre a apropriação do conceito de tarefa escolar, considerando os dizeres de um grupo de docentes e pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a partir da classificação dos conteúdos coletados nos questionários e nas entrevistas, elaboraram-se 4 categorias para interpretar os dados empíricos, são elas: a concepção da tarefa escolar, diretrizes sobre a tarefa escolar, posição dos profissionais da educação diante o uso da tarefa escolar e o papel da tarefa escolar na pandemia do coronavírus.

Após a seleção dos dados empíricos por categorias, faz-se necessário, segundo Bardin (2016), realizar a inferência trabalhando com vestígios que se apresentam na superfície das mensagens. Para Gomes (2012, p.90), a inferência “é uma fase intermediária entre a descrição (enumeração das características do texto, resumida após tratamento analítico) e a interpretação (a significação concedida a essas características)”. Segundo o autor, é através da interpretação que

Discutimos os resultados da pesquisa numa perspectiva mais ampla, trabalhando na produção do conhecimento de uma área disciplinar ou de um campo de atuação. Assim, através desse procedimento, procuramos atribuir um grau de significação mais ampla aos conteúdos analisados. (GOMES, 2012, p.90)

Assim sendo, depois da categorização dos dados coletados pertinentes à tarefa escolar, seguiu-se para a inferência, ou seja, para a articulação científica e descrição dos conteúdos levantados e, por fim, ocorreu a interpretação. Nesse sentido, procurou-se promover uma síntese entre as questões da pesquisa, os resultados obtidos, as inferências efetuadas e a perspectiva teórica assumida. Todo este percurso da pesquisa empírica será debatido e exibido no próximo capítulo.

5.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A cidade de Curitiba faz parte do estado do Paraná e foi escolhida intencionalmente para ser o campo de investigação deste estudo, devido ao fato de a pesquisadora residir neste município e atuar nas escolas municipais desta localidade. Outro fator relevante para esta escolha foram seus resultados positivos nas últimas avaliações em larga escala, instigando a pesquisadora sobre os possíveis determinantes desta situação nas escolas públicas de Curitiba. No item seguinte, será efetuada uma descrição sobre o município de Curitiba, referenciando as suas principais características nos aspectos populacional, territorial, ambiental, educacional e econômico.

5.2.1 O Município de Curitiba

Capital do estado do Paraná, o município de Curitiba é uma das três unidades federativas da região Sul do Brasil. É o mais populoso do estado paranaense e da região Sul brasileira, além de ocupar a 8ª colocação do país, com 1.948.626 habitantes, segundo a estimativa populacional indicada pelo IBGE para 2020. A Região Metropolitana de Curitiba foi a terceira que mais gerou empregos formais em 2019, segundo dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), do Ministério da Economia. Com saldo de 29.043 novos postos, a área que abrange a Capital e outros 28 municípios só perdeu em números absolutos para as grandes São Paulo e Belo Horizonte. Curitiba foi a terceira cidade que mais contratou em 2019,

com 19.697 novos postos. A Região Metropolitana de Curitiba também colocou 3 municípios entre os 100 que mais empregaram no país, em 2019: Curitiba, em 3º; São José dos Pinhais, em 35º; e Pinhais, em 96º (PARANÁ, AEN, 2019).

A cidade de Curitiba, desde sua criação, tem profundo elo com o meio ambiente e, apesar do desenvolvimento urbano promovido ao longo de sua história, mantém uma ampla área verde, com cerca de 30 parques e bosques distribuídas pela capital. Sua área verde totaliza 82 milhões de m², obtendo o melhor índice de área verde do país, com 52 m² por habitante (SMMA, 2020).

Por ser considerada símbolo de uma cidade moderna e inovadora, Curitiba recebeu o prêmio *Hermès de l'Innovation* 2014 na categoria "Qualidade de Vida das cidades". A categoria avalia 4 critérios: condição humana, relações humanas, futuro das cidades e desenvolvimento humano sustentável. Foi a primeira vez que uma cidade não europeia venceu o prêmio (COMEC, 2019, p.25).

Em outubro de 2019, Curitiba passou a integrar oficialmente a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), organização da qual fazem parte mais de 360 cidades do mundo. Nessa situação, Curitiba viabiliza a cidade como espaço de valorização do multiculturalismo e aprendizagem, promovendo e exercendo, cada vez mais, um papel educador não só para estudantes, mas para todos os habitantes. Logo, a educação vai além da escolarização e a cidade contribui para uma formação integral (CURITIBA, 2020).

O município de Curitiba dispõe de universidades, faculdades, escolas e instituições que oferecem capacitação profissional para trabalhadores em todos os níveis. Há 5 universidades (UFPR, UTFPR, PUC-PR, UTP e UP), 3 centros universitários (Unicuritiba, Unifae e Uniandrade) e mais 51 instituições de ensino superior (COMEC, 2019, p.42).

A Rede Municipal de Curitiba possui 196 bibliotecas, distribuídas em 32 Faróis do Saber em escolas, 9 Faróis em praças, 149 em escolas, 3 bibliotecas temáticas, 1 biblioteca especializada em educação e 2 gibitecas. Já a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) é composta por: 185 escolas municipais (sendo 3 de educação especial); 231 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs); 10 Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEEs); 68 centros de Educação Infantil conveniados; 41 faróis do saber, sendo 21 Farol da inovação; e 10 Núcleos Regionais da Educação (NRE).

Como o objeto desta pesquisa é a concepção da tarefa escolar, nos dizeres de um grupo de docentes e pedagogos dos anos iniciais das escolas municipais de Curitiba das escolas que fizeram intercâmbio com a Finlândia, apenas 12 escolas e 9 núcleos foram selecionados, ou melhor, a pesquisa de campo foi realizada nestas unidades da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Na próxima seção, serão apresentados dados relevantes das 12 escolas e dos núcleos regionais de educação selecionados.

5.3 LOCAIS DA PESQUISA - ESCOLAS E NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

A pesquisa de campo se dará em 12 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, contempladas pelo intercâmbio com a Finlândia no primeiro semestre do ano de 2019, de acordo com os seguintes critérios: 5 escolas com melhor crescimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); 5 escolas com o melhor IDEB em 2017; 2 escolas participantes do Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação, as quais foram definidas por sorteio. (ANEXO 1).

5.3.1 As escolas e os núcleos selecionados

As escolas contempladas estão vinculadas em 9 dos 10 Núcleos Regionais de Educação (NRE) existentes no município de Curitiba: Boa Vista com 3 escolas contempladas; Boqueirão com 2 escolas selecionadas; Matriz, Cajuru, Portão, Santa Felicidade, Pinheirinho, CIC e Tatuquara com 1 escola indicada; somente o Núcleo Regional de Educação do Bairro Novo não teve representante no intercâmbio com a Finlândia.

O NRE é a unidade organizacional da Secretaria Municipal da Educação responsável pela operacionalização e controle das atividades descentralizadas do nível central da Secretaria. Na Secretaria Municipal da Educação, os 10 núcleos reportam-se diretamente à Superintendência Executiva, são eles: NRE Bairro Novo, NRE Boa Vista, NRE Boqueirão, NRE Cajuru, NRE CIC, NRE Matriz, NRE Pinheirinho, NRE Portão, NRE Santa Felicidade e NRE Tatuquara. Na Tabela 2, a seguir, elencam-se as unidades educativas dos Núcleos Regionais de Ensino (RNE).

TABELA 2 - Número de CMEIs, Escolas Municipais, Número de Centros de Educação Infantil Conveniados por NRE (2020)

NRE	NÂMERO DE CMEIS	NÂMERO DE ESCOLAS	NÂMERO DE CEIS CONVENIADOS
Bairro Novo	31	19	1
Boa Vista	26	24	10
Boqueirão	24	21	10
Cajuru	27	21	12
CIC	47	27	10
Matriz	6	7	11
Pinheirinho	17	20	6
Portão	16	18	5
Santa Felicidade	14	13	1
Tatuquara	23	15	2
Total	231	185	68

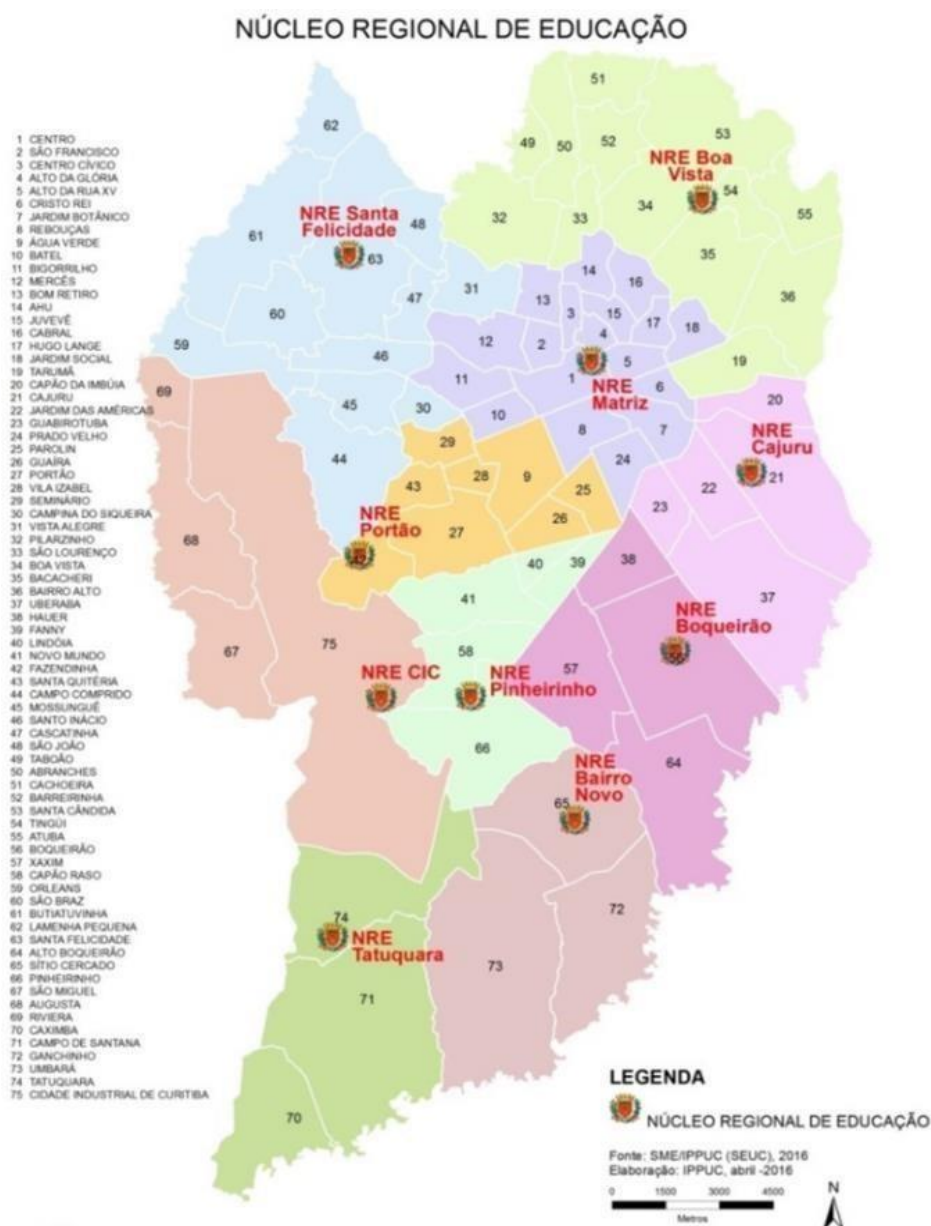
Fonte: SME - Departamento de Planejamento, Estrutura e Informação /outubro/2020.

Elaboração: IPPUC - Setor de Geoprocessamento

A seguir, segue a distribuição dos Núcleos Regionais de Educação na cidade de Curitiba, os quais ficam localizados nas Ruas da Cidadania⁵ da capital paranaense.

⁵As Ruas da Cidadania funcionam como braço da Prefeitura nos bairros, oferecendo à população dos bairros serviços municipais, além de serviços das esferas estadual e federal e pontos de comércio e lazer. As Ruas da Cidadania são sedes das Administrações Regionais, que coordenam a atuação de secretarias e outros órgãos municipais nos bairros, incentivando o desenvolvimento de parcerias entre a comunidade e o poder público. Disponível em: <https://www.urbs.curitiba.pr.gov.br/comunidade/equipamento/ruas-da-cidadania>

FIGURA 2 - Núcleos Regionais de Educação



Fonte: IPPUC, 2016

Das 12 escolas contempladas com o intercâmbio, apenas uma teve o IDEB 2017 inferior à meta definida e as demais superaram as metas estipuladas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

Na Tabela 3, apresentam-se as metas definidas pelo Ministério da Educação e as notas obtidas no IDEB de 2017 de cada escola elegida no presente estudo.

TABELA 3 - IDEB-2017 das escolas selecionadas.

ESCOLAS	METAS	IDEB	NRE
1	6,4	6,1	Boa Vista (BV)
2	4,4	6,4	Boa Vista (BV)
3	6,9	7,3	Boa Vista (BV)
4	6,6	7,3	Boqueirão (BQ)
5	6,8	7,8	Boqueirão (BQ)
6	5,8	6,8	Cajuru (CA)
7	6,6	7,3	CIC (CIC)
8	7,4	7,5	Matriz (MZ)
9	6,5	6,7	Pinheirinho (PN)
10	6,3	6,8	Portão (PR)
11	6,4	7,8	Santa Felicidade (SF)
12	6,1	6,6	Tatuquara (TQ)

Fonte: INEP. Adaptado pela Autora.

Nas próximas linhas, serão apresentados dados relevantes das 12 escolas selecionadas, denominadas com números ordinais, e as siglas dos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba responsáveis por cada uma delas.

Quanto à estrutura física, as escolas elencadas acima são bem semelhantes, embora algumas estejam necessitando de reforma na fachada. As 12 unidades de ensino possuem acesso à internet, laboratório de informática, biblioteca, parque infantil, pátio coberto, sala dos professores e sala de alimentação. Além destes ambientes, 11 possuem banda larga; 9, quadra esportiva; 8, quadra esportiva coberta; 3, laboratório de ciências; 2, refeitório, e 1 faz reciclagem de lixo. Quanto à estrutura humana relevante para a pesquisa, elaborou-se o Tabela 4, a seguir:

TABELA 4 - Organização das escolas selecionadas

ESCOLAS- NÚCLEOS	PERÍODOS PARCIAL / INTEGRAL	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	ALUNOS DO CICLO I	ALUNOS DO CICLO II	ALUNOS DO 6º AO 9º	ALUNOS DO EJA	NÚMERO DE PROFESSORES	NÚMERO DE PEDAGOGOS
1-BV	P/I	581	81	210	290	-	-	25	3
2-BV	P/I	160	-	90	70	-	-	23	2
3-BV	P	326	25	150	151	-	-	30	2
4-BQ	P	483	-	210	240	-	33	28	2

5-BQ	P	471	50	235	186	-	-	30	2
6-CA	P	477	50	175	152	-	-	30	2
7-CIC	P/I	1031	-	270	210	551	-	70	6
8-MZ	P	419	-	231	188	-	-	25	2
9-PN	P	270	50	135	87	-	-	23	2
10-PR	P	326	25	150	151	-	-	30	2
11-SF	P	383	29	187	147	-	-	34	2
12-TQ	P	347	100	147	100	-	-	20	2

Fonte: Escolas municipais selecionadas. Adaptado pela Autora.

Ao mapear as 12 escolas escolhidas, constatou-se que 3 disponibilizavam período integral e 9 parcial de ensino; entre elas 8 oferecem salas de Educação Infantil e 4 não têm a oferta desta etapa. Das 12 escolas, 1 dispõem de Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁶, inclusive frequentada por vários familiares de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na medida em que a escola se encontra em região muito carente do município de Curitiba, de áreas invadidas, cidadãos analfabetos e sem qualificação profissional. Esta mesma escola fica aberta aos finais de semana, para que o espaço seja utilizado para o lazer desta comunidade, principalmente os jovens a frequentam neste período.

Dentre as 12 escolas selecionadas, apenas 1 apresenta, em sua grade, as séries finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Assim, esta escola é a que apresenta a maior quantidade de estudantes, 1031, das 12; em seguida, tem-se 1 escola com 581 estudantes; 4 escolas com mais de 400 estudantes; 3 escolas com mais de 300 estudantes; 1 com 270, e 1 com apenas 160 estudantes. Vale destacar que as construções destas escolas não seguem um padrão, na medida em que algumas são de alvenaria e outras de madeira e suas salas são dispostas em blocos ligados por pátios ou corredores. Com relação ao número de professores, tem-se pouca discrepância, salvo a escola que contempla todos os anos do Ensino Fundamental, com 70 docentes, tem-se 4 com 30, 1 com 28, 2 com 25, 2 com 23, e 1 com 20 professores em seu quadro. Já o número de pedagogos por escola é mais estável entre as escolas selecionadas, pois tem-se 2 pedagogos em 10 dentre as unidades mapeadas, 3 em 1 escola e 6 em outra.

⁶ Jovens, a partir de 15 anos, e adultos que não completaram o ensino regular podem se matricular, em qualquer época do ano, nas escolas municipais de Curitiba que ofertam a modalidade EJA – Fase 1, correspondente aos anos iniciais (do 1º ao 5º) do Ensino Fundamental. Disponível em: www.curitiba.pr.gov.br. Acesso em: 10 jan. 2021, 6:36.

QUADRO 20 – Caracterização socioeconômica da comunidade escolar

ESCOLAS/ NRE	INAUGURAÇÃO	CLIENTELA	RENDA FAMILIAR SALÁRIOS-MÍNIMOS	ESCOLARIDADE
1/ Boa Vista	1972 48 anos	A maioria do Bairro Santa Cândida (Curitiba), 67 famílias de Colombo, 16 de Almirante Tamandaré e 1 de Bocaiúva do Sul.	Média de 1.	60% não concluíram o Ensino Fundamental.
2/ Boa Vista	1958 62 anos	Moradias simples, sem rede de esgoto e algumas áreas de invasão.	De 1 a 3	3,6% da população em torno da escola não é alfabetizada.
3/ Boa Vista	1976 44 anos	23% moram perto da escola; 43% em bairros vizinhos; 34% de municípios vizinhos.	1% bolsa família ou outro benefício 5% com 1 49% com 3 34% de 4 a 5 11% mais de 5	7% ensino fundamental completo 8% ensino fundamental incompleto 19% ensino superior completo 4% pós-graduação
4/ Boqueirão	1980 40 anos	Média 4 moradores por residência.	De 1 a 3	2% pós-graduação; 8% superior; 32% 2º Grau; 27% 1º Grau incompleto; 31% não declararam.
5/ Boqueirão	1967 53 anos	A maioria possui casa própria, bem equipada com eletrodomésticos e aparelhos eletrônicos, como tablet, notebooks e computadores.	60% recebem mais de 3 50% possuem plano de saúde	51% ensino médio completo, muitos com ensino superior completo e outros com pós-graduação.
6/ Cajuru	2002 18 anos de municipalizada	46% residência própria, 40% alugada, 14% cedidas e outras.	De 1 a 3	Ensino Fundamental
7/CIC	1974 46 anos	30% possui residência própria, com saneamento básico.	De 2,4 a 3,9	Ensino Fundamental completo e ensino médio completo.
8/ Matriz	1960 60 anos	50% residentes há muito tempo; 50% trabalham no comércio da região.	De 1 a 4	Ensino fundamental, na grande maioria.
9/Pinheirinho	1966 54 anos	55% casa própria, 40% alugada e 5% cedidas; média de 4 pessoas por família.	52% de 1 a 3 25% de 3 a 5 10% mais de 5 9% inferior a 1 4% não declararam	49% Educação Básica e ensino superior incompleto; 51% ensino fundamental incompleto.
10/Portão	1981 38 anos	65% casa própria; 68,5% família com pai, mãe e filhos; 14,2 %mãe e filhos;	39,45% de 1 a 2	Pai Ensino Fundamental completo 12,23% Ensino Fundamental incompleto 6,9%

ESCOLAS/NRE	INAUGURAÇÃO	CLIENTELA	RENDA FAMILIAR SALÁRIOS-MÍNIMOS	ESCOLARIDADE
		17,3 outras.		Ensino médio 42,2% Superior completo 6,9% Superior incompleto 10,10% Mãe Ensino Fundamental completo 2,29% Ensino Fundamental incompleto 0,45% Ensino médio completo 46,3% Ensino médio incompleto 7,3% Ensino superior completo 7,3% Ensino superior incompleto 8,7%
11/ Santa Felicidade	1980 40 anos	67,7% residência própria 20,3% casa alugada 8,8 %casa emprestada 38,1% casa de alvenaria 13,4% casa de madeira	47,6% de 1 a 3 40,4% de 4 a 7 8,8% de 8 a 10 1,6% mais de 10	0,9 analfabetos Pai 20,3% Ensino Fundamental 49,6% Ensino médio 14,1%Ensino superior 6,2% pós-graduação Mãe 14,4% Ensino Fundamental 53% Ensino médio 19,7% Ensino superior 6,9% pós-graduação 0,6% mestrado
12/Tatuquara	2003 17 anos	Alta rotatividade de alunos 6% de outras vilas 24% Pompeia 70% Terra Santa (área de ocupação)	20% menos de 1 44% com 1 36% de 1 a 3	1% analfabetos 29% Fundamental completo 49% Ensino Fundamental incompleto 5% Ensino médio completo 15% Ensino médio incompleto 1% Ensino Superior incompleto

Fonte: Escola municipais selecionadas. Adaptada pela autora.

Como não há uma padronização dos PPP, optou-se por registrar os itens que mais se assemelham e que retratam a situação socioeconômica das escolas importantes para a compreensão do contexto analisado. A idade das escolas varia de 17 a 62 anos, sendo que 5 se encontram com mais de 4 décadas de funcionamento, 3 com 5 décadas e 2 com 6 décadas, totalizando 75% das escolas selecionadas.

Quanto à clientela, verificaram-se grandes diferenças entre as escolas, desde áreas invadidas servindo de moradia quanto casa com boa instrutura tecnológica; moradores da redondeza das escolas quanto de cidades vizinhas; construções de madeira e de alvenaria; com e sem saneamento básico; famílias com pais, só de mães e de outros familiares. O retrato das escolas condiz com as diferenças econômicas e sociais das distintas regiões administrativas da cidade de Curitiba, retirando as duas escolas sorteadas, as demais conseguiram bons resultados no IDEB de 2017 mesmo com situações tão adversas de sua clientela escolar.

Com relação à renda familiar, também se constataram discrepâncias, na medida em que há famílias que sobrevivem com auxílio de bolsa família e outras com mais de 10 salários-mínimos; umas possuem plano de saúde e outras não declaram renda; em 6 escolas, a média é de 1 a 3 salários-mínimos por família.

Já no item da escolaridade dos familiares dos alunos, averiguou-se uma grande variedade de níveis, desde analfabetos até mestrado; a grande parte dos familiares não concluiu o Ensino Fundamental; seguindo, os parentes com Ensino Fundamental completo; posteriormente, uma parcela concluiu o Ensino Médio; um pequeno contingente não finalizou o ensino médio e o ensino superior; poucos possuem Ensino Superior e pós-graduação; apenas um grupo de mães realizaram o mestrado. Duas escolas registraram por gênero a escolaridade dos familiares.

O sumário dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas selecionadas da RME de Curitiba possui uma estrutura bem similar. Inicia-se identificando a escola e caracterizando a comunidade escolar; discriminam-se as etapas e as modalidades de ensino; apresenta-se o regimento escolar; definem-se os princípios filosóficos; expõem-se as concepções de sociedade, de indivíduo e de educação; conceitua-se a gestão escolar e seus órgãos colegiados: Conselho de Escola e Associação de Pais, de Professores e de Funcionários; exibem-se as bases norteadoras de organização curricular do Ensino Fundamental e da Educação Infantil; descrevem-se os programas e os projetos; delineiam-se os tipos de avaliação; e, na última parte, elenca-se a referência utilizada.

No intuito de averiguar a tarefa escolar e a concepção da prática pedagógica do professor e do pedagogo da RME de Curitiba, buscou-se no PPP a base comum das concepções das escolas contempladas para o intercâmbio. No Quadro 21, a seguir elencam-se os recortes que indicam o entendimento das concepções fixadas nos Projetos Político-Pedagógicos analisados.

QUADRO 21 - Concepções dos Projetos Político-Pedagógicos

ESCOLAS/ NÚCLEOS	CONCEPÇÕES DE SOCIEDADE, DE CIDADÃO E DE EDUCAÇÃO
1 - Boa Vista	Os princípios e pressupostos, assumidos coletivamente, devem contribuir para o reparo das injustiças e desigualdades sociais, colocando os cidadãos em condições paritárias de participação na sociedade atual.
2 - Boa Vista	“Educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI).
3 - Boa Vista	A educação está atrelada ao contexto social ao qual vivemos, as suas relações e implicações, em uma visão sistêmica. Deve ser fundamentada em princípios da democracia, equidade, trabalho coletivo, autonomia e interesse público, os tem como objetivo formar um homem capaz de se transformar num ser responsável e autêntico, crítico e inovador de suas ações.
4 - Boqueirão	A proposta filosófica e pedagógica da escola vale-se do pensamento de Vygotsky em relação à mediação. Segundo ele, todo a relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumento técnico com a linguagem que traz conceitos consolidados da cultura ao qual pertence o sujeito.
5 - Boqueirão	Entende-se que a educação se dá quando há um ensino-aprendizagem de qualidade. Concebemos a aprendizagem como uma construção constante que se dá a partir das interações que os sujeitos estabelecem entre si e com o objeto do conhecimento. O conhecimento que se constrói a partir dessas relações, mobiliza no indivíduo, a criação, a significação e a ressignificação de conceitos anteriormente construídos, levando-os a novas investigações.
6 - Cajuru	A concepção de educação apoia-se na Pedagogia histórico-crítica constituída por Saviani. De acordo com o autor, é possível delinear também uma concepção metodológica dialética do processo educativo. Para isso, tenta elencar 5 “passos” pedagógicos necessários para uma prática docente e discente a partir de uma perspectiva histórico-crítica de educação – Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.
7 - CIC	Podemos entender ainda que a aprendizagem é um processo de “construção” que se dá na” interação “permanente do sujeito com o meio que o cerca.
8 - Matriz	Com base na concepção de cidadão e de indivíduo sociocultural, a escola propõe a definição de currículo voltado para a formação humana, cuja dimensão do conhecimento trabalhada na ação educativa deverá incluir o acolhimento científico, cultural, ético e estético do conhecimento.
9 - Pinheirinho	Não podemos esquecer que também a sociedade é fruto das contradições e das lutas de classe. Refletindo sobre esse aspecto, pensamos na educação como um meio de transformação da sociedade. Conforme afirma Luckesi (1990) há a tendência que compreende a

ESCOLAS/ NÚCLEOS	CONCEPÇÕES DE SOCIEDADE, DE CIDADÃO E DE EDUCAÇÃO
	educação como mediação de um projeto social, servindo de meio para realizar um projeto de sociedade, projeto que pode ser conservador ou transformador.
10 - Portão	A educação é um processo contínuo e dinâmico que cria condições para a formação integral do indivíduo, auxilia no crescimento e oferece novas descobertas ao educando, que passa a participar desta construção.
11 - Santa Felicidade	A aprendizagem gera desenvolvimento e esta ocorre em ritmos e maneiras individuais. O professor deve compreender os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno proporcionando um ambiente de interação e planejamento de forma diversificada.
12 - Tatuquara	Educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI, 1992, p.19)

Fonte: Escolas municipais selecionadas. Adaptado pela Autora.

Os 12 Projetos Político-Pedagógicos (PPP) analisados são unânimes em organizar seus projetos a partir da realidade do estudante, de suas peculiares individuais e a valorização de sua participação na construção da aprendizagem, conectadas com as exigências da atualidade. Eles, também, apresentam semelhanças nas concepções pedagógicas e filosóficas, o que afirma que as escolas, mesmo com autonomia de gestão, asseguram a unidade da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Pode-se inferir que há predomínio da Pedagogia histórico-crítica, elaborada por Saviani, embora não apareça explicitamente nos PPP. Não há uma escrita clara sobre a citação dos autores, em poucos PPP aparece a fonte bibliográfica utilizada na elaboração das concepções registradas. Os tamanhos dos PPP são bem diferentes, variando de 50 até 200 folhas, mas todos mostraram-se vivenciados nas escolas.

Em apenas um PPP está explicitamente registrado o uso da tarefa escolar, tanto como item de recuperação quanto atividade diária acompanhada pelas mães que não trabalham, embora, em todas as escolas, tanto professores quanto pedagogas afirmem a utilização da tarefa escolar na prática pedagógica da escola.

5.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A opção do enfoque metodológico qualitativo fez-se necessário, na medida em que viabilizou a reflexão em torno da tarefa escolar e as concepções da prática pedagógica do professor e do pedagogo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. No que tange à participação dos sujeitos, priorizou-se dar voz aos profissionais da

educação e compartilhar de seus saberes em relação ao entendimento de suas concepções pedagógicas.

Todos os sujeitos da pesquisa são do sexo feminino, demonstrando a predominância de mulheres em funções ligadas ao magistério. Segundo Vianna (2002), a feminização do trabalho docente se deu em decorrência das péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira do magistério, assim justificado pela autora acima citada:

As mulheres são maioria na Educação Básica, porém exercem atividades bem definidas na carreira. A Educação Infantil arregimenta mais de 90% das educadoras, enquanto no Ensino Superior as mulheres ainda são uma minoria, em especial nas carreiras tidas como masculinas. (VIANNA, 2016, p.87).

Outro fator do imenso contingente feminino nos anos iniciais da Educação Básica traduz a concepção cultural das atribuições masculinas e femininas nas relações sociais. De acordo com Vianna (2016),

O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres. Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem, o tomar conta de crianças pequenas, a educação infantil, etc. O ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser entendido como uma atividade que envolve compromisso moral. (VIANNA, 2016, p.88).

Como os questionários e as entrevistas foram realizados com profissionais ligados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, já era presumível a predominância do sexo feminino no quadro de funcionários das escolas e dos núcleos regionais de educação.

Este item tem o objetivo de exibir, sucintamente, algumas características dos perfis dos professores e dos pedagogos que formam o grupo dos sujeitos das instituições públicas de ensino selecionadas que incidiram diretamente no objeto desta pesquisa sobre a tarefa escolar.

5.4.1 Perfil do grupo de professores e de pedagogos selecionados

Para traçar o perfil dos professores e dos pedagogos escolhidos, investigou-se, através dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, a formação, o tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, tempo de docência e na função

de pedagogo. Os resultados de todos estes quesitos foram quantificados e serão descritos ao longo desta seção.

QUADRO 22 - Caracterização do perfil dos professores

PROFESSORES	FORMAÇÃO INICIAL/CONTINUADA	ATUAÇÃO NA RME	DOCÊNCIA NO 5º ANO
1-BV	Pedagogia/Neuropsicopedagogia	16 a 20 anos	8 anos
2-BV	Pedagogia/Educomunicação	1 a 5 anos	3 anos
3-BV	Pedagogia/Educação Especial Inclusiva/Psicopedagogia	6 a 10	10 anos
4-BV	Pedagogia/Educação Infantil	16 a 20 anos	5 anos
5-BV	Pedagogia/Psicopedagogia	mais de 21 anos	11 anos
6-BQ	Pedagogia/ Psicopedagogia	mais de 21 anos	mais de 10 anos
7-BQ	Pedagogia/Letras/Gestão Escolar	mais de 21	15 anos
8-CA	Pedagogia/psicopedagogia e educação especial	mais de 21 anos	12 anos
9-CA	Pedagogia/ educação infantil/ Psicopedagogia	mais de 21 anos	2 anos
10- CIC	Pedagogia/ gestão da educação profissional	16 a 20 anos	mais de 7 alternados
11-CIC	Geografia	Mais de 21 anos	14 anos
12-MA	Pedagogia/psicopedagogia e gestão escolar	16 a 20 anos	1 ano
13-MA	Pedagogia/ gestão escolar	6 a 10 anos	2 anos
14-PN	Pedagogia/psicopedagogia	mais de 21 anos	3 anos
15-PN	Pedagogia/alfabetização e letramento	6 a 10 anos	4 anos
16-PR	Pedagogia/Educação Especial e Infantil	11 a 15 anos	2 anos
17-SF	Pedagogia/Neuroaprendizagem	11 a 15 anos	7 anos
18-TQ	Letras/Psicologia/educação Infantil	mais de 21 anos	14 anos

Fonte: Escolas municipais selecionadas. Adaptado pela Autora.

Dos 24 professores convidados (2 por cada uma das 12 escolas selecionadas), aceitaram a participação 18, correspondendo a 75% deste grupo de sujeitos. No contexto da pandemia da Covid-19, acredita-se que este contingente foi satisfatório,

tendo em vista que não houve contato direto entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa no momento do convite e dos esclarecimentos pertinentes ao processo inicial do trabalho de campo.

Ao mapear o curso da formação inicial dos professores selecionados, constataram-se 4 cursos da área de humanas; 17 cursaram Pedagogia, 1 Geografia e 2 professoras cursaram – além de Pedagogia – Letras e Psicologia. Já na formação continuada, 4 realizaram duas especializações, 12 uma especialização e apenas 1 professora não realizou curso de pós-graduação. Dentre as especializações mais elencadas, destacam-se 7 no estudo da psicopedagogia, 4 da Educação Infantil, 4 da gestão, 3 da educação infantil, 1 da neuropsicologia, 1 da educomunicação e um da alfabetização. Vale ressaltar que a importância da formação continuada neste caso, partiu no próprio profissional do magistério e, segundo Nóvoa (1991):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1991).

Percebe-se que o professor das escolas escolhidas, que obtiveram bons resultados no IDEB de 2017, revela apreço pela valorização da profissão através do próprio investimento em sua formação continuada, mesmo tendo seu plano de carreira suspenso pela Lei nº15.043, de junho de 2017, durante o mandato do Prefeito Greca, de 2016-2020, a seguir registrado:

Art.2º Ficam suspensos os procedimentos de transição da parte especial para a parte permanente do quadro de servidores municipais, mudança de área de atuação, mudança de classe, crescimento vertical, crescimento horizontal, crescimentos entre referências, crescimento entre padrões, avanço linear e avanço por titulação, bem como a implantação dos novos planos de carreira e seus respectivos enquadramentos.

Já no segundo parágrafo, do artigo acima citado prevê o retorno do plano de carreira mediante os limites previstos na Lei de Diretrizes Orçamentárias e da Lei de Orçamento Anual (CURITIBA, 2017), porém, até a presente data desta pesquisa o plano de carreira não foi contemplado.

No que se refere ao tempo de serviço dos professores no magistério municipal de Curitiba, dos 18 participantes, 14 possui mais de 11 anos e 4 menos de 10. Dentre

os de maior tempo, encontram-se 8 professores com mais de 21 anos de docência, 4 entre 16 a 20 anos, e 2 entre 11 e 15 anos. Dos professores de menor tempo na docência municipal, tem-se 3 com 6 a 10 anos e 1 de 1 a 5 anos de docência. Nota-se que os sujeitos das escolas selecionadas que lecionam nos 5º anos possuem mais tempo no exercício do serviço público na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Já em relação ao tempo de docência no ciclo II, no 5º ano, etapa em que é realizada a Prova Brasil, uma das avaliações em larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), 11 professores possuem menos de 8 anos de docência e 7 professores lecionam de 2 a 14 anos nesta etapa. Infere-se que os professores com menos tempo de docência no 5º ano estavam qualificados e que o conjunto do trabalho pedagógico de toda a escola resultou nos bons resultados da Prova Brasil no IDEB de 2017.

O Quadro 23, a seguir, sintetiza os aspectos relevantes do perfil do pedagogo das escolas selecionadas para o estudo da pesquisa.

QUADRO 23 - Caracterização do perfil dos pedagogos das escolas

PEDAGOGO	FORMAÇÃO INICIAL /CONTINUADA	ATUAÇÃO NA RME	ATUAÇÃO NA ESCOLA
1-BV	Pedagogia/Alfabetização e Letramento	2 anos	1 ano
2- BV	Pedagogia/especialização	3 anos	3 anos
3- BQ	Pedagogia / Alfabetização	18 anos	13 anos
4- CA	Pedagogia/ Psicopedagogia	11 anos	3 meses
5- CIC	Pedagogia/especialização	6 meses	6 meses
6- MA	Pedagogia/ Educação Infantil/ EJA	12 anos	2 anos
7-PN	Pedagogia/ especialização	9 anos	8 anos
8- SF	Pedagogia/ Doutorado	20 anos	5 anos

Fonte: Escolas municipais de Curitiba selecionadas. Adaptado pela Autora.

Dos 12 pedagogos de escola convidados (1 de cada uma das 12 escolas escolhidas), entregaram os questionários 8 sujeitos deste grupo, ou seja, 65% desta parte dos sujeitos. Vale ressaltar que receberam o convite indiretamente, no período da quarentena do coronavírus, e que não foram sensibilizados pela pesquisadora quanto à importância da participação na investigação, mesmo em tempo de trabalho remoto. Contudo, acredita-se ser um número aceitável para formar o retrato do pedagogo das escolas municipais de Curitiba contempladas para o intercâmbio para a Finlândia.

No mapeamento da formação inicial do pedagogo de escola, novamente tem-se o curso de Pedagogia na totalidade dos participantes, e na formação continuada todos fizeram especializações e uma pedagoga possui doutorado. Dentre os cursos da formação continuada, foram elencados de alfabetização, psicopedagogia, educação infantil, educação de jovens e adultos (EJA), três especializações não foram definidas pelos sujeitos e uma possui doutorado. Igualmente, a postura dos professores, os pedagogos de escola, são profissionais que também investem em seu aprimoramento pedagógica através de cursos de extensão acadêmica.

Com relação ao tempo de efetivo exercício no cargo de pedagogo de escola na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, do grupo elegido, varia de 6 meses a 20 anos. Já o tempo de atuação na escola teve uma alteração de 3 meses a 13 anos. Infere-se que a discrepância entre os tempos de atuação dos pedagogos da escola, tanto na RME quanto na escola, não tenha comprometido o desempenho das instituições públicas de ensino no IDEB de 2017.

QUADRO 24 - Caracterização do perfil dos pedagogos dos núcleos

PEDAGOGO	FORMAÇÃO INICIAL /CONTINUADA	ATUAÇÃO NO NÂCLEO	NÂMEROS DE ESCOLAS ORIENTADAS
1-BQ	Pedagogia/ Mestrado	6 anos	5
2-CA	Pedagogia/Psicologia	1 ano	11
3-CIC	Pedagogia/especialização	6 meses	6
4-MA	Pedagogia	11 meses	4
5-SF	Pedagogia/ Doutorado	2 anos e meio	4
6-TQ	Pedagogia/Educação Especial e Inclusão	1 ano	15

Fonte: Núcleos Regionais de Educação de Curitiba selecionados. Adaptado pela Autora.

Dos 9 pedagogos convidados, obteve-se resposta positiva de 6 sujeitos, correspondendo 65% deste grupo de investigação. Reitera-se que, em decorrência do trabalho remoto, não houve um primeiro contato direto explicativo entre o pesquisador e a pedagoga referência da escola selecionada. Toda via, a quantidade deste grupo de participantes é consideravelmente aceitável diante o período pandêmico da Covid-19.

Diferentemente dos dois grupos anteriores, o pedagogo do núcleo é um cargo comissionado, ou seja, é indicado e escolhido de acordo com os critérios políticos da gestão do governo municipal. Ele faz parte do efetivo dos pedagogos das escolas

municipais que é deslocado para os núcleos, para o cargo de pedagogo articulador e ou pedagogo referência. Para ocupar estas funções é necessário passar por um processo de seleção, a partir de uma indicação de nomes dos chefes de núcleos regionais da educação para a superintendência e para o diretor departamento do Ensino Fundamental. Após este trâmite e aprovado pela secretaria da educação, o servidor assume as novas funções no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Curitiba. Assim, o pequeno período de 6 meses a 6 anos, de atuação deste grupo de sujeitos no cargo investigado se justifica em decorrência da mudança nos governos municipais, sendo que apenas uma das pesquisadas se manteve no cargo diante deste contexto.

Com relação ao número, de 4 a 15 escolas, de cada pedagogo referência teve uma grande discrepância devido a localização do núcleo que cada profissional é responsável, visto que a quantidade das unidades escolares está alinhada com o número de matrículas escolares de cada região administrativa de Curitiba. Logo, a CIC é que a região com um contingente grande para a rede de ensino da capital paranaense, seu Núcleo Regional de Educação (NRE)-CIC responde por 84 unidades de ensino, enquanto o menor NRE que é da Matriz por apenas 24.

Responderam os questionários 18 professores e 8 pedagogos de escolas elegidas, além de 6 pedagogos dos núcleos selecionados. Totalizando 32 sujeitos, correspondendo a 71% dos sujeitos convidados, para esta fase do trabalho de campo. Já o número dos sujeitos que integraram o lócus da pesquisa referente às entrevistas semiestruturadas foi de 18 profissionais da educação, escolhidos segundo o critério decorrente das 6 primeiras colocações das escolas no IDEB de 2017.

No próximo capítulo apresenta-se as análises e as reflexões sobre as categorias elaboradas para contemplar os objetivos assumidos pela presente pesquisa, com o apoio na Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

6 A TAREFA ESCOLAR A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E DO PEDAGOGO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Este capítulo busca responder o objetivo geral de analisar a apropriação conceitual da tarefa escolar, considerando os dizeres de um grupo de professores e pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, fez-se necessário a elaboração e divisão do estudo em categorias de análise. Tais categorias serão descritas e discutidas no decorrer desta seção.

6.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

O presente estudo sobre a concepção de tarefa escolar dos professores e dos pedagogos, a partir da classificação dos conteúdos coletados nos questionários e nas entrevistas, permitiu elaborar 4 categorias de análise para interpretar os dados empíricos, são elas: a concepção da tarefa escolar, diretrizes sobre a tarefa escolar, posição dos profissionais da educação diante o uso da tarefa escolar e o papel da tarefa escolar na pandemia da Covid-19.

6.1.1 A concepção da tarefa escolar

A categoria sobre a concepção da tarefa escolar buscou compreender como esta atividade é realizada na prática pedagógica do professor e do pedagogo nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Para isso, fez-se necessário conhecer os discursos e os modelos de tarefas escolares das 12 escolas selecionadas.

Os sujeitos que integram o lócus deste estudo – professores, pedagogos de escola e de núcleo – foram inânimes em seus discursos, ao afirmarem o uso efetivo da tarefa escolar nas diferentes etapas do ensino, desde a educação infantil, passando pelo ciclo I e ciclo II do Ensino Fundamental.

Pretende-se articular os discursos dos sujeitos com as tendências pedagógicas desenvolvidas no Brasil e analisá-los segundo a classificação dada por Libâneo (2014): tendências pedagógicas liberais (tradicional, tecnicista, progressista renovada

e progressista não renovada) e tendências pedagógicas progressista (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos). Contudo, vale destacar que, por se tratar de relações humanas em educação, vários contextos, sociais, culturais, econômicos e políticos são refletidos nas práticas dos profissionais. Assim, a coexistências de várias tendências podem ocorrer simultaneamente, e nas palavras de Foerste (1996):

[...] uma tendência não elimina a outra, o surgimento de uma nova corrente teórica não significa o desaparecimento de outra, a definição de um perfil predominante em uma concepção não descarta a possibilidade de outras formas de manifestação consideradas próximas entre si e, principalmente, na prática cotidiana estas tendências são vivenciadas pelos educadores formando um todo heterogêneo e muitas vezes eclético. (FOERSTE, 1996).

A concepção da tarefa escolar dos sujeitos das 12 escolas e dos 9 Núcleos Regionais de Educação de Curitiba é bem variada. Nos registros dos questionários, observou-se a diversidade das concepções da tarefa escolar e as mais relevantes para a pesquisa formam os quadros seguintes:

QUADRO 25 - Concepções dos professores sobre a tarefa escolar

PROFESSORES
1. Fixação do conteúdo;
2. Reforço, retomada e revisão do conteúdo;
3. Ampliação do conhecimento;
4. Continuação da atividade e ou do conteúdo trabalhado em sala;
5. Vínculo e participação familiar;
6. Desenvolver hábitos de estudo, participação e responsabilidade;
7. Complemento da aprendizagem;
8. Tirar dúvidas e treino;
9. Memorização do conteúdo;
10. Pesquisa.

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos questionários (2020).

No segmento dos 18 professores que responderam ao questionário, registraram-se 10 concepções sobre a tarefa escolar. Elas foram exibidas no quadro em ordem decrescente, de acordo com o levantamento realizado nesse instrumento de dados. Assim, a fixação de conteúdo foi mencionada por 7 professores; reforço, retomada e revisão do conteúdo e ampliação do conhecimento por 5 professores; continuação da atividade e ou do conteúdo trabalhado em sala por 3; vínculo e participação familiar, desenvolver hábitos de estudo, participação, responsabilidade e

complemento da aprendizagem foi mencionado por 2 professores cada item; tirar dúvidas e treino, memorização do conteúdo e pesquisa citada cada uma por apenas 1 professor. Teve professor que escreveu três concepções e professor que registrou apenas uma. Nota-se que as 4 primeiras concepções refletem uma tendência pedagógica liberal mais tradicional, que, segundo Libâneo (2014, p. 22), “se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa”.

As concepções 8 e 9 remetem à tendência pedagógica liberal tecnicista, pois supõem que a repetição e a memorização são técnicas eficientes para a aprendizagem. De acordo com Libâneo (2014, p. 23), “o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação”, na tendência liberal tecnicista.

Com marcas da tendência pedagógica progressista crítico-social dos conteúdos tem-se as concepções 5,6,7 e 10. Sendo que a quinta menção diz respeito à esperada participação e envolvimento da família no processo de aprendizagem iniciado na escola, o professor tem esta expectativa diante da tarefa escolar. Embora tenha aparecido apenas uma vez neste grupo de professores, em outros trabalhos acadêmicos, como da Nogueira (2002), Nogueira (2005 e 2011), Resende, Oliveira, Reis e Sousa (2015), este comportamento é aguardado. Como também foi averiguada, em todos os PPP das 12 escolas selecionadas, a valorização da participação de familiares na dinâmica das escolas.

Já as concepções 6, 7 e 10 revelam a tendência pedagógica mais progressista, nomeada por Libâneo (2014) de crítico-social dos conteúdos, que propõe

[...] uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o indivíduo e o social exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado. (LIBÂNEO, 2014, p.34)

Nota-se que o grupo de professores selecionados dos anos finais do Ensino Fundamental procuraram ressignificar a importância dada aos conhecimentos curriculares do 5º ano, propondo tarefas escolares que desenvolvam diferentes habilidades aos estudantes. Tal comportamento coaduna com o Currículo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (2020), o qual indica a responsabilidade do docente:

[...] o professor especifica as estratégias, as atividades diversificadas e diferenciadas, a exploração de diferentes recursos didáticos e a reorganização dos tempos e espaços. Por atividades diversificadas e diferenciadas, compreende-se a sistematização e a mediação do professor em encaminhamentos didático-pedagógicos que possibilitem aos estudantes serem atendidos em suas singularidades. (CURITIBA,2020, p.21)

No Quadro 26, a seguir, retratam-se as concepções sobre a tarefa escolar do segundo grupo de sujeitos da presente pesquisa.

QUADRO 26 - Concepções dos pedagogos de escola sobre a tarefa escolar

CONCEPÇÕES
1. As tarefas são uma complementação do que foi dado em sala de aula e não descontextualizado;
2. A tarefa escolar é norteada pelo Plano Curricular da RME de Curitiba;
3. Reflexão sobre conteúdo no momento da correção da tarefa escolar;
4. Tarefa dinâmica, reflexiva e não só mecânica;
5. A tarefa de casa reforça a intencionalidade, sempre pensando no processo de aprendizagem do estudante;
6. A tarefa é o complemento do que foi ensinado/aprendido na escola, onde o aluno possa desenvolver mais a sua autonomia;
7. A tarefa escolar é mais uma ferramenta pedagógica, é usada para dar continuidade ao conteúdo ou iniciar um novo;
8. Observa-se retorno, o empenho e a dedicação no momento em que são feitas e elaboradas.

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos questionários (2020).

No grupo das 8 pedagogas de escolas que responderam ao questionário foram descritas todas as concepções sobre a tarefa escolar, na medida em que retrataram ideias relevantes para esse estudo. As concepções 1, 6 e 7 remontam à tendência liberal tradicional, exposta por Libâneo (2014), porém numa versão mais contextualizada. As pedagogas demonstram, em suas concepções, a importância da prática pedagógica do ensinar por parte dos professores e do aprendizado do aluno através de sua autonomia. Infere-se que tenha a marca do sociointerativismo de Vygotsky, pois a relação do aprender está intimamente ligada ao social e não à passividade característica da tendência tradicional.

De acordo com Oliveira (1997), a aprendizagem

[...] é, sim, um resultado desejável de um processo deliberado, explícito, intencional, a intervenção pedagógica é um mecanismo privilegiado. E a escola é o lugar, por excelência, onde o processo intencional de ensino-aprendizagem ocorre: ela é a instituição criada pela sociedade letrada para transmitir determinados conhecimentos e formas de ação no mundo; sua finalidade envolve, por definição, processos de intervenção que conduzam à aprendizagem. (OLIVEIRA, 1997, p.57).

A concepção 2 demarca a importância da tendência tecnicista ao apoiar a tarefa escolar na normativa curricular da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Já as concepções 3, 4, 5 e 8, com marcas da tendência pedagógica progressista crítico-social dos conteúdos, retratam com mais clareza a práxis pedagógica ao marcar a reflexão e a intencionalidade dado à tarefa escolar.

Segundo Souza (2016, p.47), a “prática pedagógica como ação movida por uma vontade coletiva e por intencionalidade política, que se materializa no processo social do trabalho”. Essa postura indica a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, quando apresenta a concepção de tarefa escolar vinculada à reflexão sobre os conteúdos, a participação e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Considera-se que essas concepções foram as mais ricas entre os três grupos de sujeitos.

No Quadro 27, a seguir, foram expostas as concepções sobre a tarefa escolar do terceiro grupo de sujeitos do presente estudo.

QUADRO 27 - Concepções dos pedagogos dos NRE de Curitiba sobre a tarefa escolar

CONCEPÇÕES
1. A tarefa escolar atrelada ao trabalho pedagógico;
2. Complemento do que foi trabalhado em sala;
3. Retomada e reforço da aprendizagem;
4. Integrada no contexto da aprendizagem;
5. Considerando a tarefa escolar como um conjunto de atividades propostas pelos professores dos diferentes componentes curriculares no decorrer do ano letivo [...] são planejadas considerando o desenvolvimento, os interesses e as necessidades dos estudantes e seus direitos de aprendizagem.

Fonte: Dados organizados pela autora a partir dos questionários (2020).

As concepções sobre a tarefa escolar dos 6 pedagogos dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) de Curitiba foram sintetizadas em 5 formulações, as quais condensam as ideais deste grupo de investigação. As três primeiras coadunam com a tendência liberal tradicional, caracterizada por Libânio (2014, p.25) por dar “ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos”.

Já as concepções 4 e 5 remetem a atitudes ligadas à tendência pedagógicas progressista, denominada de crítico-social dos conteúdos por Libâneo (2014), na qual

[...] o conhecimento resulta de trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito, sendo o professor o mediador, então a relação pedagógica consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas. (LIBÂNEO, 2014, p. 43)

Entre os três grupos de sujeitos analisados, o grupo dos pedagogos de escola deu concepções que enaltecem a prática reflexiva e não apenas a rotina didática que cerca a tarefa escolar na rotina da sala de aula dos professores e estudantes das escolas públicas selecionadas de Curitiba. Nota-se que, para os professores, não há preocupação em enfatizar uma reflexão mais criteriosa sobre a tarefa escolar no processo de ensino ou fundamentar esta prática pedagógica a apenas uma tendência, e, sim, dispor das diferentes tendências pedagógicas, adaptando-as às necessidades de aprendizagem de seu grupo discente.

Com relação ao grupo de pedagogos do núcleo, infere-se que se debruçam com mais propriedade na condução da proposta pedagógica da mantenedora para, assim, assegurarem sua aplicabilidade nas escolas, gerenciando suas dificuldades e propondo soluções para sua concretização. É reconfortante mapear a sintonia entre os grupos dos sujeitos desta pesquisa, que mesmo diante das discrepâncias de clientela, da desvalorização do professor, da sobrecarga do pedagogo de escola e da instabilidade do pedagogo do Núcleo Regional de Educação de Curitiba, demonstram, em seus discursos e sucesso das notas do IDEB/2017, a efetividade de seus projetos pedagógicos.

6.1.2 Diretrizes sobre a tarefa escolar

Com a categoria diretrizes sobre a tarefa escolar da prática pedagógicas dos profissionais da educação pesquisados, buscou-se entender quais posturas dos regimentos da Rede Municipal de Ensino refletem, em suas escolhas, nas escolas municipais referente ao tema pesquisado. Para isso, fez-se necessário compreender sobre as especificidades do trabalho dos professores e dos pedagogos nas escolas e nos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba, bem como utilização da tarefa escolar na rotina escolar de seus estudantes.

Segundo o Decreto nº 88, de 28 de janeiro de 2019 (CURITIBA, 2019), que descreve as atribuições específicas, da competência técnica de ingresso e demais características inerentes ao cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta, o professor de docência I, Educação Infantil e 1.º ao 5.º ano/ciclos I e II do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba deve realizar as seguintes tarefas típicas nas escolas:

Desenvolver atividades de docência de acordo com o projeto político-pedagógico da unidade, as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino e a legislação vigente, respeitando as especificidades do ano/ciclo escolar, visando à contínua melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. (CURITIBA, 2019, p.2).

Dentre as demais atribuições, destaca-se o emprego de soluções didática-metodológicas, adequando-as às atividades pedagógicas e especificidades dos estudantes, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da unidade, fomentando o processo de ensino-aprendizagem. Ainda, elaborar e aplicar projetos que resultem na análise, avaliação, orientação e redimensionamento do processo educativo, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral do educando.

Já o pedagogo que atua na área da pedagogia escolar nível I, II, III e IV da Rede Municipal de Ensino de Curitiba deve, dentre outras tarefas típicas: “Coordenar, em conjunto com a equipe diretiva, a elaboração, efetivação, avaliação e realimentação do Projeto Político Pedagógico e Regimento da unidade”. (CURITIBA, 2019). Assim como coordenar a organização do trabalho pedagógico junto ao coletivo de profissionais da unidade, no acompanhamento dos processos educativos relativos ao currículo, planejamento e avaliação, na formação continuada, nas relações com as famílias e no fortalecimento da gestão democrática.

Tanto nas atribuições dos professores quanto dos pedagogos, é atribuído o planejamento de atividades coerentes com as Diretrizes da Rede Municipal de Educação de Curitiba e expressas nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. No planejamento de ensino, o professor e a equipe pedagógica procedem à descrição das atividades, dos instrumentos de avaliação, das tarefas e dos recursos didáticos adequados à diversidade, ao desenvolvimento do educando e às necessidades do contexto escolar.

Foi registrado o uso e o planejamento da prática da tarefa escolar em 100% dos questionários dos professores das escolas selecionadas, tendo variação referente à sua periodicidade: 13 professores afirmam mandar tarefa escolar diariamente, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e 5 professores assinalaram semanalmente, principalmente nas disciplinas de História e Geografia. Nestas tarefas escolares, foram elencados os seguintes instrumentos: cadernos, fotocópias, livro didático, pesquisa e jogos. Segundo Sacristán (1999):

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. (SACRISTÁN, 1999, p.74)

Verificou-se que o grupo de professor pesquisado utiliza a tarefa escolar de diferentes formas, disciplinas e estratégias, corroborando a citação acima, de Sacristán (1999), sobre as características do docente que pode exercer sua autonomia mesmo pertencendo a uma rede municipal de ensino, ou seja, às normativas preestabelecidas.

Já o grupo dos 8 pedagogos das escolas selecionadas, na categoria diretrizes sobre a tarefa escolar, relataram 4 posições pertinentes às normativas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba expostas no Quadro 28, a seguir.

QUADRO 28 - Diretrizes sobre a tarefa escolar dos pedagogos das escolas

DIRETRIZES
1. A prática da tarefa escolar faz parte da proposta/prática pedagógica da escola.
2. Faz parte do caminhar da escola, sem poder desvincular do histórico de ensino da escola.
3. Orientação da escola, tem no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e dentro do planejamento.
4. Faz parte da proposta pedagógica, mas não consta no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos questionários (2020).

Entre os pedagogos das 12 escolas pesquisadas, foi mencionada por 4 deles a primeira diretriz sobre a tarefa escolar, a qual é assumida no discurso desses profissionais do magistério. Embora não conste nos PPPs daquelas unidades, a aceitação e o compromisso com a tarefa escolar são assumidos por toda a escola. A segunda diretriz se assemelha à primeira, destacando a historicidade da tarefa escolar na trajetória da própria escola, sendo a tarefa escolar uma atividade de valor cultural da unidade investigada.

Já a terceira diretriz, a qual afirma que a tarefa escolar consta do PPP, se equivocou, visto que, após análise deste documento, não foi encontrada menção sobre aquela atividade pedagógica da escola em que atua a pedagoga. Posição assertiva da quarta diretriz, na qual a pedagoga tem clareza sobre os termos registrados no Projeto Político-Pedagógico. O PPP é um documento que deve sofrer adequações anuais, entretanto o que se notou que estes documentos não foram

submetidos a novas contribuições da comunidade escolar nos últimos dois anos. Logo, alguns de seus profissionais desconhecem a íntegra do texto.

Vale destacar que, em apenas 1 das 12 escolas selecionadas, foram identificadas referências sobre a tarefa escolar no PPP, como atividade diária e como um dos itens dos procedimentos de recuperação, exibidas no Quadro 29, a seguir:

QUADRO 29 - Tarefa escolar no Projeto Político-Pedagógico

TAREFA ESCOLAR
DIÁRIA: Na maioria das famílias trabalham o pai e a mãe, mas há um número significativo de mães que não trabalham fora de casa, contribuindo diretamente no processo educacional, acompanhando efetivamente as atividades enviadas para casa.
RECUPERAÇÃO: Tarefa de casa e caderno, com pesquisas, questionários e lista de exercícios.

Fonte: Dados organizados pela autora a partir do PPP da escola selecionada (2020).

Nesta escola, tem-se expressado atividade da tarefa escolar vinculada à concepção do gênero feminino e de recurso de apoio pedagógico para a aquisição da aprendizagem. Vale destacar que o caráter estigmatizado do acompanhamento escolar ficou visivelmente demarcado com envolvimento da mãe, que por não ter uma atividade no mercado de trabalho, tem a função de “acompanhar efetivamente” a tarefa escolar. A escola enaltece esta contribuição, assim como ressaltam as autoras: Junges (2012 e 2017), Knijnik e Junges (2013 e 2014), Martha G. Nogueira (2002), Maria Alice Nogueira (2005), Resende (2012), Resende, Oliveira, Reis e Sousa (2015). Tal estigma sobre a responsabilidade do aprendizado de sua prole pelas mães e o papel da família no sucesso escolar, foram amplamente apresentados nos estudos de Carvalho (2004 e 2006).

Vale destacar que dispor da tarefa escolar de diferentes formas na recuperação favorece a aprendizagem dos estudantes que necessitam de técnicas diferenciadas para adquirirem o nível esperado. Este direito está definido na Lei 9394/96, em seu artigo 24, no inciso V, alínea e “[...] obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”. (BRASIL, LDBE, 1996).

De acordo com Messias (2018), ao analisar a legislação e as políticas públicas sobre os três tipos de recuperação (paralela, a contínua e o atendimento pedagógico), aponta que há vulnerabilidade e possibilidades com o recurso da recuperação para a

melhoria da educação, porém, há a necessidade de uma reflexão que parte da intencionalidade até a práxis no ambiente escolar e conclui

[...] que os três instrumentos de recuperação de aprendizagem, embora tenham normatizações que declaram o direito dos alunos em frequentá-los, para sanar a defasagem curricular, não apresentaram efetividade em suas execuções, levando a crer que estes serviços prestados desasseguram que os alunos alcancem as metas estabelecidas pela própria Secretaria como essenciais, pelo simples fato de existirem. (MESSIAS, 2018, p.212).

Ainda na categoria das diretrizes sobre a tarefa escolar, averiguou-se que a periodicidade é acordada entre os profissionais da escola e semelhantes nas unidades de ensino investigadas, variando de 1 vez por semana na escola de tempo integral e de 2 a 3 vezes semanalmente nas demais unidades selecionadas, podendo ser superior a este número. Viu-se, em todas as escolas, a separação do número de tarefa escolar entre os ciclos de aprendizagem, começando com 1 vez semana no ciclo I (1º, 2º e 3º anos) e de 2 vezes no ciclo II (4º e 5º) até 3 vezes semanalmente. E por que apenas três vezes? Vale ressaltar que, na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, os professores possuem os 33,33% de hora-atividade⁷. O horário mais comum entre as escolas que oferecem de 1º ao 5º ano é a divisão do horário de um período (manhã ou tarde) em 4 aulas. Assim, os professores regentes ficam três períodos inteiros com sua turma e a grade horária de 20 horas é preenchida com os professores das aulas especiais. Como no exemplo a seguir (Quadro 30), que distribui aula (A) e hora-atividade (HA) na semana:

QUADRO 30 - Grade horária do 5º ano

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª aula	A	A	A	A	HA
2ª aula	A	A	A	HA	HA
recreio	recreio	recreio	recreio	recreio	recreio
3ª aula	A	A	A	HA	HA
4ª aula	A	A	A	HA	HA

Fonte: Dados organizados pela autora a partir da grade horária da escola selecionada (2020).

⁷ De acordo com a Lei 11738/2008, que determina a jornada de trabalho do professor no limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Logo, o restante de 1/3 da carga horária será composta pela hora-atividade, o qual corresponde ao tempo destinado para planejamento, organização e avaliação das atividades pedagógicas, além de estudos e atualização do professor.

As 3 tarefas escolares semanais são encaminhadas pelo professor regente e as demais pelos demais professores que completam a grade curricular, assim dispostas: 2 aulas de artes, 2 de educação física, 2 de ciências e 1 de ensino religioso. Estes professores também podem encaminhar tarefa escolar, logo, o número mínimo de 3 pode ser alterado.

No grupo dos 6 pedagogos dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) de Curitiba selecionados, na categoria sobre as diretrizes sobre a tarefa escolar, foi destacada a escrita de uma pedagoga de núcleo que reúne as respostas de todos os sujeitos deste grupo da pesquisa:

Em nossas pautas discutimos a organização do ensino em ciclos de aprendizagem, onde os tempos e os espaços escolares, bem como as tarefas escolares precisam ser planejadas considerando o desenvolvimento, os interesses e as necessidades dos estudantes e seus direitos de aprendizagem. Orientamos sobre os planejamentos de ensino e de aula (onde os professores especificam suas estratégias, as atividades diferenciadas e diversificadas, a exploração de diferentes recursos didáticos e também a reorganização dos tempos e espaços. (Pedagoga de NRE de Curitiba).

Verificou-se que os pedagogos de núcleo orientam a macroestrutura do processo de ensino das unidades, se dedicam na visão de todo o complexo desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, a partir da coesão entre o planejamento, atividades e recursos utilizados pelos professores, dentre eles a tarefa escolar.

6.1.3 Posição dos profissionais da educação diante o uso da tarefa escolar

Por meio da categoria sobre a posição dos profissionais da educação diante do uso da tarefa escolar, buscou-se entender de que forma o professor e os pedagogos selecionados manifestam suas atitudes e seus argumentos diante o objeto da pesquisa. Os professores procuram sustentar o uso da tarefa escolar através de várias justificativas, as quais foram expostos no Quadro 31, a seguir.

QUADRO 31 - Posição dos professores sobre o uso da tarefa escolar

POSIÇÃO
1. NRE BV-De modo igualitário, sempre incentivando o estudante e o compromisso com a aprendizagem.

2. NRE BV-Sempre conversando para saber quais as foram as dificuldades, o porquê da não realização, dando tempo maior para a realização.
3. NRE BV-Mostro aos estudantes a importância da realização das tarefas e o cobro diariamente. Quando o estudante não consegue realizar, é solicitado uma justificativa dos pais via agenda para que eu fique ciente do que aconteceu.
4. NRE BV-Comunico a família via agenda. Tanto para os que realizaram (incentivo) como para os que não realizaram (advertência). Caso o estudante deixou de realizar três atividades consecutivas eu chamo a família até a escola para compreender o que está acontecendo.
5. NRE BV- Propondo a tarefa.
6. NRE BQ- Procuo mostrar a importância de realizar, incentivando e motivando os que fazem e descobrindo o “por que” dos que não fazem.
7. NRE BQ- Fazer o momento da correção significativo.
8. NRE CA-É importante elogiar e parabenizar todos os esforços, e aos que não realizam incentivar e propiciar um momento para realização da tarefa escolar.
9. NRE CA- Aos que realizam procuro parabenizá-los para que não percam o interesse e aos que não realizam, procuro incentivá-los, enaltecendo seus potenciais.
10.NRE CIC-Explicando que é um recurso valioso para o estudante atingir os objetivos propostos.
11.NRE CIC- É fundamental incentivarmos ambos os estudantes. O estudante que vai bem deve ser instigado a manter ou melhorar suas produções e o que não realizar dar incentivos e novas chances.
12.NRE MA-Parabenizo todos pelo esforço e tento ajudar os que por algum motivo não realizaram.
13.NRE MA-Sempre com reforço positivo e sugerindo uma segunda oportunidade.
14.NRE PN- Procuo incentivar em ambos os casos, converso com os familiares e retomo em sala, em algum momento essa tarefa será feita.
15.NRE PN- Tento incentivar os que não realizam.
16.NRE PR Anotando na agenda e informando a família.
17.NRE SF- Os alunos que não conseguem realizar, tem a causa investigada e posterior realização e auxílio para esclarecer dúvidas de maneira individual.
18.NRE TQ- Escolhendo temas e envolvendo os alunos para realizarem a tarefa.

Fonte: Dados organizados pela autora a partir da grade dos questionários (2020).

A posição favorável ao uso da tarefa escolar, justificada pelo grupo de professores investigados, contempla o lado positivo desta atividade em diferentes contextualizações. A exposição e a correção diária da tarefa escolar lhe deram um status de protagonista na prática pedagógica, incentivando e parabenizando os estudantes que a realizam, além de enaltecer o compromisso e o desenvolvimento de suas potencialidades. Ressalta-se o aspecto da motivação no processo de ensino desempenhada pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental na relação com seus estudantes. De acordo com Avelar (2015),

[...] o aluno que está motivado tem energia suficiente para novas aprendizagens se tornando o protagonista de sua aprendizagem e o professor motivado consegue envolver o aluno que a motivação é fator fundamental no processo ensino aprendizagem. Sem motivação não há nem ensino neste processo. (AVELAR, 2015, p.75)

A autora supracitada alerta que a motivação despertada pelo professor desencadeia resultados surpreendentes e define a motivação como um “processo que mobiliza o organismo para a ação a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação” (AVELAR, 2015, p.75). Logo, a tarefa escolar, agregada à motivação, contribui para os melhores resultados da aprendizagem dos estudantes deste grupo de professores.

Uma das professoras relatou a comunicação aos familiares sobre a realização da tarefa escolar e as demais mencionam o registro de mensagens aos responsáveis quando o estudante não realiza a atividade, além de advertências e solicitação de reunião via agenda. Nota-se que a não realização da tarefa escolar é tema constante da relação entre professor e familiares, marcando a tarefa escolar como um dos temas recorrentes na relação destes no processo de aprendizagem. Este aspecto de compartilhamento entre família e escola, através da tarefa escolar, foi estudado por várias pesquisadoras, como Nogueira (2002), Carvalho (2004), Nogueira (2005 e 2011), Resende (2006, 2012 e 2015), Silveira (2011), Junges (2012 e 2017) e Knijnik e Junges (2013).

Vale destacar que as dificuldades e as causas do não cumprimento da tarefa escolar são trabalhadas e investigadas pelas professoras, por meio do diálogo, além da oportunidade da realização em novo momento. Reforçando a importância da tarefa escolar no processo de ensino nas escolas pesquisadas com o intuito de garantir o sucesso da aprendizagem de todos os estudantes, objetivo da própria função do docente.

Já a posição do grupo dos pedagogos da escola sobre o uso da tarefa escolar evidenciou-se em 6 discursos favoráveis: 1 disse não recordar de ter problema com este tema e 1 mencionou a liberdade concedida pelo Núcleo Regional de Ensino sobre a prática da tarefa escolar nas unidades de ensino. Das pedagogas de escola que afirmaram oferecer a orientação sobre o uso da tarefa escolar, destacaram sua importância como um recurso valioso, devendo conter objetivo e função dentro do planejamento, a fim de alcançar a meta da proposta pedagógica da escola.

Com relação aos pedagogos do núcleo na categoria sobre o uso da tarefa escola, constatou-se a liberdade e autonomia dada às escolas sobre o uso da tarefa escolar. Contudo, 5 sujeitos deste grupo afirmaram que esta atividade é realizada nas escolas de seus núcleos e apenas 1 pedagoga deixou transparecer a impossibilidade da tarefa escolar na escola de tempo integral. Das que manifestaram posição positiva, expressaram propiciar discussões sobre a tarefa escolar em suas formações, destacando: posturas construtivistas, criativas para manter o entusiasmo dos estudantes, atividades dinâmicas para desenvolver o raciocínio, questões práticas, estudantes como protagonista no processo de aprendizagem, uso das novas tecnologias, temas sobre o meio ambiente, interpretação de textos e questões sobre o cotidiano que dão sentido à vida deles.

6.1.4 O papel da tarefa escolar na pandemia da Covid-19

No mês março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) afirmou que o mundo estava atravessando uma pandemia, causada pelo novo coronavírus, conhecido por Sars-Cov-2, denominada Covid-19 (do inglês *Coronavirus Disease 2019*, em português Doença por Coronavírus – 2019). A doença que surgiu em Wuhan, na região central da China, no fim de 2019, e se espalhou rapidamente por diferentes países do planeta.

O alto grau de disseminação entre as pessoas levou à adoção de protocolo de segurança, recomendando o isolamento social, o uso de máscara e a lavagem constante das mãos, como medidas protetivas). Neste contexto, o Brasil decretou o fechamento de escolas dentre outras medidas preventivas para conter a pandemia e a sobrecarga dos sistemas de saúde.

O Ministério da Educação (MEC), na Portaria nº 544, libera em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por atividades que utilizem recurso educacionais digitais, tecnologias da informação e comunicação ou outros meios convencionais, em todos os níveis de ensino, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus (MEC, 2020). No segundo parágrafo, do artigo 1º, dispõe que

Será de responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput. (MEC, 2020).

Diante da situação pandêmica da Covid-19 e da normativa do MEC, os Estados e os Municípios, instituições públicas e privadas, tiveram que se organizar para garantir o andamento do ano letivo de 2020. A Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba, através da Instrução Normativa nº 2/2020, estabelece orientações das atividades pedagógicas para a Educação Infantil (Pré-Escola), Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fase I e Educação Especial das suas unidades educacionais (CURITIBA, 2020). Assim, as aulas presenciais foram suspensas e iniciaram-se as aulas remotas pelo canal da TV Educativa, exibidas de segunda à sexta-feira e reprisadas aos finais de semana e feriados, ficando disponível nos meios descritos na Figura 3, a seguir, para livre acesso em qualquer momento.

FIGURA 3 - Informativo sobre aulas online



Fonte: Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/secretaria-da-educacao>

A Instrução Normativa nº 2/2020, no artigo 4º e incisos I, II e III, passou a considerar como atividades pedagógicas:

- I– As ofertadas pela mantenedora, de maneira remota e sem a presença do professor e do estudante no mesmo espaço físico;
- II– Metodologias desenvolvidas por meio de canal aberto de televisão, e utilizadas pelos professores e estudantes;
- III– As incluídas nos planejamentos dos professores e contempladas na proposta pedagógica curricular da RME e que integram o processo de avaliação do estudante. (CURITIBA, 2020)

Nessa nova organização de ensino remoto, os alunos e professores assistiram as videoaulas produzidas pela Secretaria da Educação Municipal de Curitiba em suas residências, cabendo aos estudantes diariamente o registro e a realização da tarefa escolar proposta pela videoaula; já os professores das escolas elaboram e corrigiam as tarefas complementares (quinzenais) sobre o conteúdo exibido na videoaula; quinzenalmente, as famílias pegaram e entregaram as atividades realizadas pelos estudantes, além de receberem uma vez por mês o kit alimentação; a escola ficava aberta para comunidade apenas nestes dias e a equipe pedagógica fazia rodízio para atendê-la, pois trabalharam em esquema de plantão.

FIGURA 4 - Videoaula de Língua Portuguesa



Fonte: TV Escola Curitiba.

A tarefa escolar em tempo de pandemia do coronavírus se tornou um dos elos concretos entre o professor regente e o estudante, bem como seus familiares, que passaram a ser tutores do processo de ensino-aprendizagem. Vários foram os desafios do momento pandêmico para toda a sociedade, na medida em que se escancararam as discrepâncias sociais, econômicas e culturais, principalmente no novo modelo de ensino remoto. Precariedade das moradias, acesso à internet, aos meios digitais e tecnológicos necessários para acompanhamento das aulas, inabilidade de familiares na condução das tarefas escolares e falta de formação dos professores diante da metodologia com multimídias, além da tensão sobre a doença

e o número de mortes amplamente divulgado. Esse aspecto também foi destacado por Angelita Renck Gerhardt, Pró-Reitora de Ensino da Universidade Feevale:

Os especialistas descrevem que, reconhecendo as diferenças sociais presentes na educação e o quanto essas diferenças prejudicam mais alguns alunos do que outros, especialmente na rede pública, ver a exposição clara desse tipo de fragilidade pode, no fim, também servir como um legado para a discussão sobre o ensino no Brasil. A consciência das desigualdades, dizem os educadores, nos obriga ao enfrentamento do problema, e talvez este seja um dos grandes legados que poderemos construir para o período pós-pandemia, a depender das políticas públicas e das ações diretivas. (GZH, 2020, p.8)

Nessa nova rotina pedagógica, a tarefa escolar foi a atividade mais conhecida pelos alunos e familiares, mas agora sem a orientação direta do professor. Tal situação trouxe um aprendizado inesperado para todos os envolvidos no processo de aprendizagem: os estudantes tiveram que aprender a se organizar no espaço e no tempo doméstico com as atividades escolares; a família teve que se adequar, partilhar a casa e os equipamentos digitais e tecnológicos, além de “ensinar” os conteúdos das videoaulas e exigidos nas tarefas escolares; os professores tiveram que, a distância: planejar, elaborar, avaliar, produzir *live* e manter o celular disponível para atender as solicitações dos familiares dos seus alunos. As fronteiras entre os deveres dos familiares, principalmente das mães, e dos professores em relação ao aprendizado foram mescladas.

Vários desconfortos foram vivenciados na condução das tarefas escolares, pois os alunos e os professores não tiveram o envolvimento característico das aulas presenciais; já os familiares não dominavam a didática, habilidade do docente na condução do processo de ensino-aprendizagem. Esses sentimentos foram apontados por uma diretora na página da escola selecionada:

Apesar da empolgação dos nossos estudantes, sabemos das adversidades vividas pela nossa sociedade e o quanto este período está sendo difícil para todos os envolvidos com o processo educacional, pois ele demanda ações e rotinas que nunca foram experimentadas pela maioria dos pais, mães, alunos e professores. Mas, também, sabemos que o incentivar, o instigar o estudante a continuar buscando o conhecimento é fundamental. (FACEBOOK, EMP, 2020)

As tarefas escolares das escolas selecionadas seguiram, em sua maioria, a tendência tradicional em sua apresentação, visto que se constituíam de textos e de interpretações nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso e Artes; além de situações-problemas e exercícios

de matemática. Algumas atividades de casa eram acompanhadas de quebra-cabeça, caça-palavras, dominó, cruzadinha, jogo dos 7 erros e dados de papel, bem como elásticos. A necessidade de adaptar as atividades escolares de casa foi um aspecto mencionado por uma das pedagogas das escolas na entrevista:

Na verdade, a gente não fazia fidedignamente o que davam nas videoaulas, porque tinha criança que não tinha acesso, várias viajaram, de repente para sítios, né. Alguns colocavam que não tinham internet. Na verdade, nós seguíamos o conteúdo que era dado nas videoaulas, mas a metodologia era diferente das videoaulas, mas o conteúdo era priorizado. (Pedagogo escola-NRE-Boqueirão,2021)

Na Figura a seguir, apresentam-se exemplos das tarefas escolares enviadas no período da pandemia do coronavírus das escolas investigadas a partir das videoaulas:

FIGURA 5 - Tarefa escolar de Língua Portuguesa

NAS AULAS DE 77 A 82 TRANSMITIDAS PELA TV OU ACESSADAS PELO YOUTUBE, O PROFESSOR RODRIGO EXPLOROU O GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS, ABORDANDO LINGUAGEM FIGURADA, EXPRESSÕES DOS PERSONAGENS, AÇÕES, SINAIS DE PONTUAÇÃO, ACENTUAÇÃO E ORTOGRAFIA E AMPLIAÇÃO VOCABULAR.

1) OBSERVE E LEIA COM ATENÇÃO O TRECHO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS DO MENINO MALUQUINHO:

QUANDO SEUS PAIS SAEM DE CASA, O QUE VOCÊS MAIS GOSTAM DE FAZER?

ATACAR A GELADEIRA!

MUDAR DE CANAL SEM PAZARRÁ!

CUIRIR COM BEM ALTO!

MEXER NA MARGUEIRA DA MINHA MÃE!

PULAR NOS COLCHÕES!

E VOCÊ, MALUQUINHO?

EU LIGAR OS AMIGOS PARA UMA FESTA!

A) QUANTOS QUADRINHOS FORMAM ESSE TRECHO DA HISTÓRIA?
R: _____

B) OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA ESTÃO CONVERSANDO SOBRE QUAL TEMA?
() COISAS QUE GOSTAM DE FAZER NAS FÉRIAS
() COISAS QUE GOSTAM DE FAZER QUANDO OS PAIS NÃO ESTÃO EM CASA
() COISAS QUE GOSTAM DE FAZER QUANDO ESTÃO NA ESCOLA

C) DE ACORDO COM ESSE TRECHO DA HISTÓRIA, QUANTOS PERSONAGENS APARECEM NO TOTAL? (OBSERVE BEM TODOS OS QUADRINHOS)
() 16 () 17 () 8

D) O QUE AS DUAS AMIGAS DO MENINO MALUQUINHO COSTUMAM FAZER QUANDO SEUS PAIS NÃO ESTÃO EM CASA?
R: _____

E) O QUE O MENINO MALUQUINHO GOSTA DE FAZER QUANDO OS PAIS DELE NÃO ESTÃO EM CASA?
R: _____

F) ESCOLHA UM DOS AMIGOS DO MENINO MALUQUINHO QUE, NA SUA OPINIÃO, FAZ ALGO QUE OS PAIS NÃO IRIAM GOSTAR. IDENTIFIQUE QUAL O QUADRINHO QUE VOCÊ UTILIZOU NA RESPOSTA!
R: _____

2) DE ACORDO COM OS QUADRINHOS, EM QUE LOCAL A HISTÓRIA ACONTECE?
R: _____

3) NO SEGUNDO QUADRINHO, O AMIGO DO MALUQUINHO, O JUNIM, DIZ QUE GOSTA DE "ATACAR A GELADEIRA". QUAL É O SENTIDO DA PALAVRA ATACAR USADO PELO JUNIM? MARQUE COM UM (X) QUAL É O SIGNIFICADO MAIS ADEQUADO.
(PARA AJUDAR, VEJA ALGUNS DOS SIGNIFICADOS DE ATACAR, DE ACORDO COM O DICIONÁRIO ONLINE)

atacar
() ofender, insultar () golpear, morder () devorar a comida com grande apetite
() arremessar, jogar, esticar.

Fonte: Escola municipal selecionada e TV Educativa

A tarefa escolar acima, elaborada pelo professor regente da turma, exemplifica o estilo enviada para os estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período do ensino remoto. O conteúdo contempla o gênero textual história em

quadrinho apresentado nas videoaulas. Nesta atividade de casa é solicitada alguns procedimentos de leitura, como: localizar informações explícitas no texto, identificar o tema e inferir o sentido de uma palavra. Além do uso de dicionário, mas entende-se que o uso do celular, na busca dos significados das palavras, vai ser incorporado também no ensino presencial. Este estilo de tarefa escolar do ensino remoto segue ao ensino presencial, pois as atividades complementares de casa são planejadas a partir do plano curricular do 5º ano do Ensino Fundamental de Curitiba, bem como dos critérios da Prova Brasil. Essa foi uma das orientações dadas pela Secretaria da Educação, assim mencionada por uma das pedagogas de escola:

Na realidade foi uma orientação da secretaria que elas deveriam complementar os conteúdos que estavam sendo trabalhados nas videoaulas, né. Então as professoras assistiam as videoaulas e estas atividades eram referentes aos conteúdos trabalhados na videoaula. Mas, sempre lógico as professoras colocam o perfil delas. Então desde que estejam nos conteúdos e nas videoaulas, as professoras não tiveram dificuldades neste sentido, né. Com as crianças de inclusão, aí sim foi mais personalizado, porque eram atividades individualizadas, eram adequadas às necessidades destes alunos. (Pedagogo escola-NRE-Matriz, 2021)

FIGURA 6 - Tarefa escolar de Matemática

MATEMÁTICA

1. O quadro abaixo está dividido em _____ partes.

Quantas partes foram pintadas? _____

A fração que corresponde à parte pintada é

$$\frac{50}{100}$$

Isso quer dizer que temos 50 partes de 100.

Em decimais escrevemos assim: 0,50 (cinquenta centésimos)

Também podemos dizer que a parte pintada corresponde à metade do quadro, ou

$$\frac{1}{2}$$

Outra forma de representar é escrevendo assim: 50% (metade dessa quantidade).

O símbolo % é usado para representar a porcentagem.
Porcentagem significa "por cento", ou seja, em cada 100.
Ela pode ser representada por uma fração cujo denominador é igual a 100 e indica a comparação de uma parte com o todo.

Calcular a METADE dessa quantidade!!

Calcular 50% de uma quantidade é o mesmo que ...

2. Sabendo que 50 % de uma quantidade representa a metade dessa quantidade, calcule quanto é 50% de:

300 = _____ 1500 = _____
250 = _____ 3200 = _____
120 = _____ 8000 = _____
402 = _____ 1670 = _____

3. Preencha o quadro

Fração	Representação decimal	Por extenso	%
$\frac{30}{100}$	0,30	Trinta centésimos	30% - Trinta por cento
$\frac{25}{100}$			
$\frac{40}{100}$			
$\frac{75}{100}$			
$\frac{10}{100}$			
$\frac{80}{100}$			

4. Observe cada parte que está pintada no quadro e escreva qual o percentual que cada uma das cores representa:

18%

5. OBSERVE:

100 → 100% → representa um inteiro.
50 → 50% → representa a metade do inteiro.
25 → 25% → representa a quarta parte do inteiro.
10 → 10% → representa a décima parte do inteiro.

Observando e desenhando: 25% = $\frac{25}{100}$
25% corresponde a $\frac{1}{4}$

É isso mesmo!

Marremon... Então, se uma quantidade for dividida em 4 partes iguais, cada parte representa 25%?

Fonte: Escola municipal selecionada

O conteúdo da atividade complementar de casa acima é porcentagem, destacando seu o conceito, seu símbolo e suas representações nas formas decimal e

fracionária. O cuidado com a apresentação, escolha das ilustrações e a qualidade das cores, são preocupações que valorizaram a tarefa escolar e incentivaram a realização desta pelos alunos. Vale destacar a caixa explicativa do conceito e do símbolo da porcentagem, preocupação do professor regente para o melhor entendimento do estudante e de quem o estiver auxiliando. Ainda em relação à adequação da tarefa escolar no ensino remoto em período da pandemia do coronavírus, a docente declarou em entrevista:

A tarefa tinha que seguir as videoaulas e não o estilo da aula do presencial. Eu colocava mais conceitos e exemplos sobre os conteúdos para que os pais pudessem ajudar os filhos e indicava vídeo do youtube para ajudar na compreensão. (Professor- NRE-Matriz,2021)

FIGURA 7 - Tarefa escolar de História

ATIVIDADE DE HISTÓRIA – VIDEOAULA Nº 26 (DATA 20/10/20)
MOVIMENTOS SOCIAIS DE RESISTÊNCIA – REVISÃO

1) Leia o texto abaixo com muita atenção.

A REVOLTA FEDERALISTA

No dia 15 de novembro de 1889, os militares deram um golpe de Estado, isto é, tiraram o imperador Pedro II do governo, acabando com a Monarquia e proclamando a República.

O Marechal Deodoro da Fonseca foi o primeiro presidente do Brasil, de 1889 a 1891, e o segundo foi o Marechal Floriano Peixoto. No final do século XIX, os diversos grupos políticos brasileiros não estavam de pleno acordo sobre como deveria ser a República brasileira. Nesse contexto, ocorreu a Revolta Federalista, movimento que envolveu os principais grupos políticos do Rio Grande do Sul. Os federalistas queriam a renúncia do presidente Marechal Floriano Peixoto.

O CERCO DA LAPA

Ocorreu em 1893, no Rio Grande do Sul, ocorreram combates entre os federalistas os maragatos e os republicanos pica-paus. Os federalistas avançaram sobre Santa Catarina e Paraná, onde contavam com grande número de simpatizantes.

A primeira cidade paranaense a ser tomada foi Paranaguá, principal porto exportador do estado e ponto final da estrada de ferro que unia oitoral a Curitiba. A baía de Paranaguá foi tomada pelos federalistas no início de 1894.


A principal batalha aconteceu na cidade de Lapa, a 70 Km de Curitiba. Durante 26 dias, tropas do governo resistiram à invasão dos maragatos que cercavam a cidade. Os federalistas fecharam todas as entradas da cidade, provocando falta de comida e de água para a população. Curitiba também foi tomada pelos federalistas, mas já havia sido abandonada por parte da população.

(Texto retirado do livro História Paraná: 4ª e 5ª anos de Graziela Falkenberg)

2) Após a leitura responda as questões colocando (V) para as respostas verdadeiras e (F) para as respostas falsas, retorne a leitura do texto para verificar suas dúvidas.

A) () Na monarquia quem governa é o rei.
 B) () O Imperador Pedro II governou em 1883.
 C) () O primeiro presidente do Brasil foi Marechal Deodoro da Fonseca.
 D) () O segundo presidente do Brasil foi Getúlio Vargas.
 E) () A Revolta Federalista foi um movimento que envolveu os principais grupos políticos do Rio Grande do Sul.
 F) () Os federalistas queriam que o presidente ficasse no poder.
 G) () Em 2003 ocorreram combates entre os federalistas e republicanos.
 H) () A primeira cidade a ser tomada foi a Lapa.
 I) () A baía de Paranaguá foi tomada pelos federalistas em 1894.
 J) () O Cerco da Lapa, esse episódio ficou conhecido pelos batalhões ocorridos.
 K) () Os maragatos eram Federalistas.
 L) () Os pica-paus eram os republicanos.
 M) () Com os conflitos fecharam as entradas da cidade, provocando falta de comida e de água para a população.

3) Pinte no mapa abaixo em que estados ocorreram a Revolução Federalista e o Cerco da Lapa.



Fonte: Escola municipal selecionada

A tarefa escolar acima é uma atividade de revisão do conteúdo dos Movimentos Sociais de Resistência, tema exposto nas videoaulas no mês de outubro e elaborado pela professora regente de uma escola selecionada da pesquisa. A diferença não está na apresentação da tarefa escolar, mas no encaminhamento do planejamento que não segue o ritmo do ensino presencial, pois a produção das videoaulas não tem como

contemplar a dinâmica das turmas de 5º de cada escola da Rede Municipal de Ensino. Com relação a esta disciplina no ensino remoto, a professora relatou em entrevista:

Alguns alunos faziam e muitos nem entregaram, depende do tipo de pais. Tem pais que acompanhou e auxílio, não que tenha realizado para ele. Os pais vinham pegar a tarefa e a cesta básica, mas muitos não entregam para correção. Foi muito difícil no começo, porque a escola teve que se mobilizar, porque vários não tinham TV, outros não tinham acesso à internet e alguns momentos a diretora pedindo doação de conversor. Enfim, mas a gente sabia que 60% assistiam as videoaulas, né, e dessas tarefas 5% vinham com alguma atividade errada. Eu percebia nos conselhos que as atividades de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Ensino Religioso era tranquilo, já as atividades de Artes e Educação Física não retornavam. (Professor- NRE-Boa Vista,2021)

FIGURA 8 - Tarefa escolar de Geografia

ATIVIDADE GEOGRAFIA - 5º ANO

ATENÇÃO
 ATRAVÉS DAS VIDEOAULAS 25, 26,27 E 28, DOS DIAS 07/10, 14/10, 21/10 E 28/10, COLOGUE (V) PARA AFIRMAÇÕES CORRETAS E (F) PARA AFIRMAÇÕES FALSAS.

A) () UMAS DAS CARACTERÍSTICAS DO CAMPO É TER GRANDES ESPAÇOS PARA PLANTAÇÃO E CRIAÇÃO DE ANIMAIS.

B) () A DIMINUIÇÃO DA PRODUTIVIDADE É UM PONTO POSITIVO NO MEIO RURAL.

C) () O USO EXAGERADO DE PRODUTOS QUÍMICOS É UM PONTO POSITIVO NO MEIO RURAL.

D) () A LETRA DA MÚSICA (JÁ NO PÉ DA SERRA) O VESTIDO ERA DE SEDA.

E) () FALANDO SOBRE A LETRA DA MÚSICA... A CASINHA FICA PERTO DA BARRANCA DO RIO PARANÁ.

F) () OS AVANÇOS TECNOLÓGICOS CONTRIBUÍRAM PARA PRODUÇÃO DE GRANDES QUANTIDADES DO MESMO PRODUTO NAS INDÚSTRIAS.

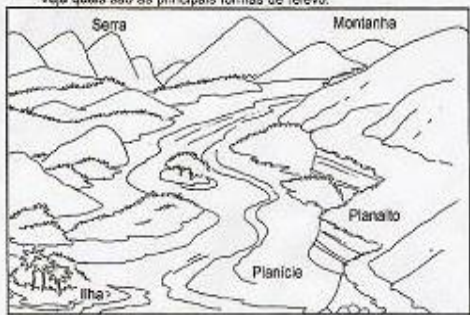
G) () O AVANÇO TECNOLÓGICO OCASIONOU DESEMPREGO NAS INDÚSTRIAS.

H) () O JAPÃO É O PAÍS CAMPEÃO NO USO DE ROBÔS NAS INDÚSTRIAS.

I) () COM OS AVANÇOS HOJE O DESAPARECIMENTO DE ALGUMAS PROFISSÕES, COMO DATELÓGRAFOS.

J) () AS PROFISSÕES DE VENDEDORES DE ENCICLOPÉDIA E TELEFONISTA CRESCERAM COM OS AVANÇOS TECNOLÓGICOS.

Veja quais são as principais formas de relevo:



- Planície: terreno plano e baixo.
- Planalto: terreno plano situado em lugar alto.
- Montanha: grande elevação de terra.
- Morro ou monte: pequena elevação de terra.
- Serra: conjunto de montanhas.
- Vale: espaço entre duas montanhas ou montes.
- Ilha: porção de terra cercada de água.

Atividades


1 - Complete a cruzadinha, identificando as formas de relevo:

1 - Pequena elevação de terra.

2 - Terreno baixo e plano.

3 - Espaço mais baixo entre duas montanhas.

4 - Grande elevação de terra.



Fonte: Escola municipal selecionada

As atividades complementares de casa tratam da revisão dos conteúdos das relações entre a cidade e o campo, bem como suas atividades econômicas predominantes. São exemplos de duas escolas diferentes, porém segue o mesmo estilo e quantidade de folha, uma apenas desta disciplina. Apresentadas com exercícios bem simples e de fácil realização, seguindo o formato das atividades do


livro didático. Logo, estas tarefas escolares também se assemelham às tarefas do ensino presencial. Acredita-se que esta familiaridade deu suporte para a adesão da atividade complementar impressa em relação à exibição da videoaula. Ainda sobre a apresentação da tarefa escolar em período da pandemia, a docente falou na entrevista:

Olha eles aderiam as atividades de casa, só não aderiram as videoaulas. No início sim, mas depois... eles não viram mais. Eu tinha retorno de 70% da turma no começo, daí eu fui cobrando mais, um pouco mais e no final do ano 90% da turma, mas tinha alguns que nunca trouxeram. (Professor-NRE-Boqueirão,2021)

FIGURA 9 - Tarefa escolar de Ciências

ATIVIDADE DE CIÊNCIAS
ASTRONOMIA/ASTRONÁUTICA E O ESTUDO DO UNIVERSO

Olá exploradores, hoje nós iremos conhecer um pouco sobre astronomia e astronáutica.



Astronomia

Astronomia é a mais antiga das ciências, surgiu a partir da observação dos astros. É a ciência que estuda o Universo, desde a sua origem e formação, aos astros que o compõe (planetas, satélites naturais, estrelas, galáxias) e os fenômenos que nele ocorrem.

Vamos conhecer alguns termos relacionados aos nossos estudos:

Cosmologia é a Ciência que estuda o Universo na sua origem, estrutura, evolução e composição. **Universo** – Segundo Carl Sagan, O cosmo é tudo o que existe, sempre existiu e sempre existirá. O Universo é formado por galáxias, estrelas, nebulosas, planetas, satélites, cometas, asteroides e radiações – e outras coisas mais que ainda não descobrimos.

Galáxias: uma galáxia é um grande grupo de estrelas, poeira e gás presos juntos pela gravidade que se manifesta de diferentes formas e tamanhos. Nossa galáxia é conhecida como Via Láctea.

Corpo Celeste: é qualquer objeto natural fora da atmosfera terrestre, assim como planetas, luas, asteroides, satélites, estrelas e cometas.

Estrelas são corpos celestes auto gravitantes que emitem luz própria, cuja fonte de energia vem da fusão nuclear de hidrogênio em hélio e, posteriormente, em elementos mais pesados.

Sistema Solar: é um aglomerado de planetas, meteoroides, cometas, e vários outros corpos celestes em torno de uma estrela: o Sol. Com cerca de cinco bilhões de anos, o sol é o centro de nosso sistema solar.

Planetas: Em 2006 a União Astronômica Internacional (IAU) chegou à última definição de planeta: um corpo celeste que está em órbita ao redor de uma estrela, possui massa o suficiente para que sua auto gravidade assuma um equilíbrio hidrostático, ou seja, quase esférico, deve ser grande o suficiente para que sua gravidade não permita que objetos de tamanho próximo invadam sua órbita.

Satélites naturais: Conhecidos como luas, são corpos celestes sólidos que orbitam planetas. Há luas de todos os tamanhos e formas e 146 orbitam os planetas do nosso Sistema Solar.

Astronauta: cosmonauta (em russo), ou taikonauta (em japonês) é uma pessoa treinada para uma viagem espacial, seja para comandar, pilotar, servir como membro da tripulação de uma nave espacial ou desempenhando atividades extra veiculares. Para ser um astronauta primeiramente é necessário muito estudo. Normalmente são exigidos, além da graduação, cursos de mestrado, também é importante estudar línguas estrangeiras. É desejável ter alguma experiência em pilotar algum tipo de aeronave, um bom treinamento de natação ou mergulho e conhecer técnicas de sobrevivência em lugares diversos. É extremamente necessário cuidar da própria saúde, tanto física como mental. O peso exigido costuma variar entre 50kg e 90kg e a altura entre 1,59m e 1,90m. É sempre importante cuidar da alimentação e fazer exercícios físicos. Também é importante estar psicologicamente preparado para suportar todas as pressões que sofrerá caso vá mesmo para o espaço, além de saber se comunicar bem em público.

NOME COMPLETO: _____ 5ª ANO/TURMA: _____

Atividades

Depois de ler atentamente as informações sobre astronomia e astronáutica responda as questões abaixo:

1 – O que é astronomia e o que ela estuda?

2 – Com relação aos termos associados à Astronomia, numere as definições da segunda coluna de acordo com a primeira:

<p>A (1) Galáxias</p> <p>B (2) Planetas</p> <p>C (3) Estrelas</p> <p>D (4) Sistema Solar</p> <p>E (5) Satélites naturais</p>	<p>A () Corpo celeste que está em órbita ao redor de uma estrela.</p> <p>B () São corpos celestes sólidos que orbitam planetas.</p> <p>C () Grande grupo de estrelas, poeira e gás presos juntos pela gravidade que se manifesta de diferentes formas e tamanhos.</p> <p>D () Corpos celestes auto gravitantes que emitem luz própria.</p> <p>E () Um aglomerado de planetas, meteoroides, cometas, e vários outros corpos celestes em torno de uma estrela.</p>
---	--

3 – O que é um corpo celeste?

4 – Você já pensou em ser astronauta? Não é tarefa fácil. Você sabe o que é preciso para ser um astronauta? Marque (F) para as alternativas falsas e (V) para as verdadeiras:

A - () Para ser um astronauta é necessário ter graduação.

B - () Para ser astronauta é obrigatório ser militar.

C - () Para ser astronauta é necessário um treinamento intenso.

D - () Para ser astronauta é importante saber pilotar aeronaves.

E - () Para ser astronauta é necessário saber nadar e mergulhar.

F - () Um astronauta tem que pesar entre 50kg e 90kg e ter altura entre 1,59m e 1,90m.

G - () Somente homens podem ser astronautas.

H - () Para ser astronauta é necessário cuidar da alimentação e fazer exercícios físicos.

I - () Para ser astronauta não importa a questão do preparo psicológico.

J - () Para ser astronauta é necessário cuidar da alimentação e fazer exercícios físicos.

K - () Você pode ser astronauta se souber apenas a língua portuguesa corretamente.

L - () Astronauta é uma pessoa treinada para uma viagem espacial.

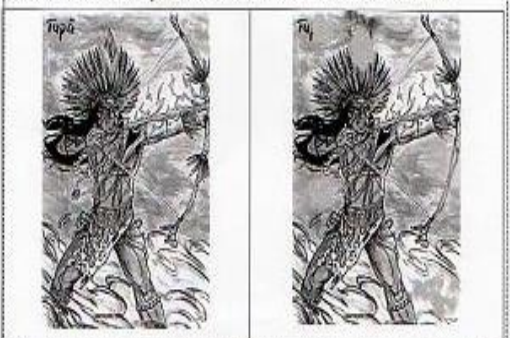
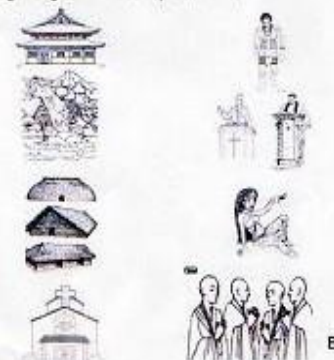
Fonte: Escola municipal selecionada

Esta tarefa escolar da disciplina de Ciências teve como conteúdo curricular do 3º trimestre a Terra e o Universo: noções de cosmologia, astronomia e astronáutica. Novamente, viu-se o cuidado em apresentar os conceitos principais das videoaulas como suporte para a realização pelos estudantes, visando sua autonomia e aprendizagem. A preocupação dos professores, ao planejar a atividade de casa

quinzenal, recai principalmente na exposição clara do enunciado e facilidade de compreensão dos exercícios propostos no ensino remoto. Por sua vez, no ensino presencial a preocupação era em trazer o conteúdo trabalhado para vivências mais significativas e coletivas, além de serem semanais. O empenho das professoras era que os estudantes realizassem e entregassem as tarefas escolares, sentimento demonstrado em uma das entrevistas dos professores:

Eu acredito que a tarefa escolar foi como um reforço, um aprimoramento daquilo do que foi trabalhado no ensino remoto, pelas videoaulas e foram abordados nas atividades impressas. É um reforço e proporciona um momento com a família, ficar apar e poder auxiliar o que estava sendo trabalhado. Eu acredito que foi positivo, né, não é quantidade. Mesmo sendo uma tarefa de cada aula, é uma forma da família sentar-se com o estudante, para acompanhar, orientar e principalmente aqueles com dificuldades. Estamos cientes que muitos pais acompanharam e a tarefa era o reforço do conteúdo trabalhado. (Professora-NRE-Santa Felicidade,2021)

FIGURA 10 - Tarefa escolar de Ensino Religioso

<p>O TERMO DIVINDADE É SINÔNIMO DE UM SER SUPREMO E DIVINO. CADA RELIGIÃO POSSUI SUAS DIVINDADES COM SUAS CARACTERÍSTICAS CULTURAIS E RELIGIOSAS. UMA DIVINDADE PODE SER MASCULINA, FEMININA OU NEUTRA, MAS É USUALMENTE IMORTAL. POR VEZES, AS DIVINDADES SÃO IDENTIFICADAS COM ELEMENTOS OU FENÔMENOS DA NATUREZA, VIRTUDES OU VÍCIOS HUMANOS OU AINDA ATIVIDADES INERENTES AOS SERES HUMANOS, TAMBÉM PODEM SER CHAMADAS DE DEUS OU DEUSES.</p> <p>NO CRISTIANISMO A DIVINDADE SUPERIOR É DEUS. NO ISLAMISMO A DIVINDADE É ALAH, NO CANDOMBLE SÃO OS ORIXÁS, OS INDÍGENAS TEM COMO DIVINDADES DEUSES QUE ESTÃO LIGADOS À NATUREZA.</p> <p>DIVINDADE INDÍGENA: TUPÃ</p> <p>TUPÃ, OU "ESPÍRITO DO TROVÃO", É O GRANDE CRIADOR DA VIDA. ALÉM DE DAR ORIGEM AO MAR, CÉUS E TERRA, ELE TAMBÉM AJUDOU O POVO HUMANO A PLANTAR, FAZER ARTESANATO E CAÇAR. PARA OS PAJÉS, ELE CONCEDEU ALGUMAS HABILIDADES EXTRAS SOBRE PLANTAS, ERVAS MEDICINAIS E CURAS.</p> <p>NÃO EXISTE UMA REPRESENTAÇÃO ÚNICA DA IMAGEM DO DEUS TUPÃ. ENCONTRE AS 5 DIFERENÇAS ENTRE AS DUAS IMAGENS DO DEUS TUPÃ ABAIXO:</p>  <p>NÃO SE ESQUEÇA DE COLOCAR SEU NOME COMPLETO, SUA TURMA E FAZER COM CAPRICHOS. SAUDADES DE VOCÊ.</p>	<p>Atividade de Ensino Religioso.</p> <p>1-Dentro dos conteúdos desenvolvidos nas videoaulas responda:</p> <p>A- Em qual país se localiza o Monte Fuji?</p> <p>_____</p> <p>B- Proteger a natureza é uma atitude sagrada?</p> <p>_____</p> <p>C- Escreva um lugar sagrado natural e um construído que você conhece?</p> <p>_____</p> <p>D-Ligue o lugar sagrado ao seu representante:</p>  <p>BOA SEMANA!</p>
---	---

Fonte: Escola municipal selecionada

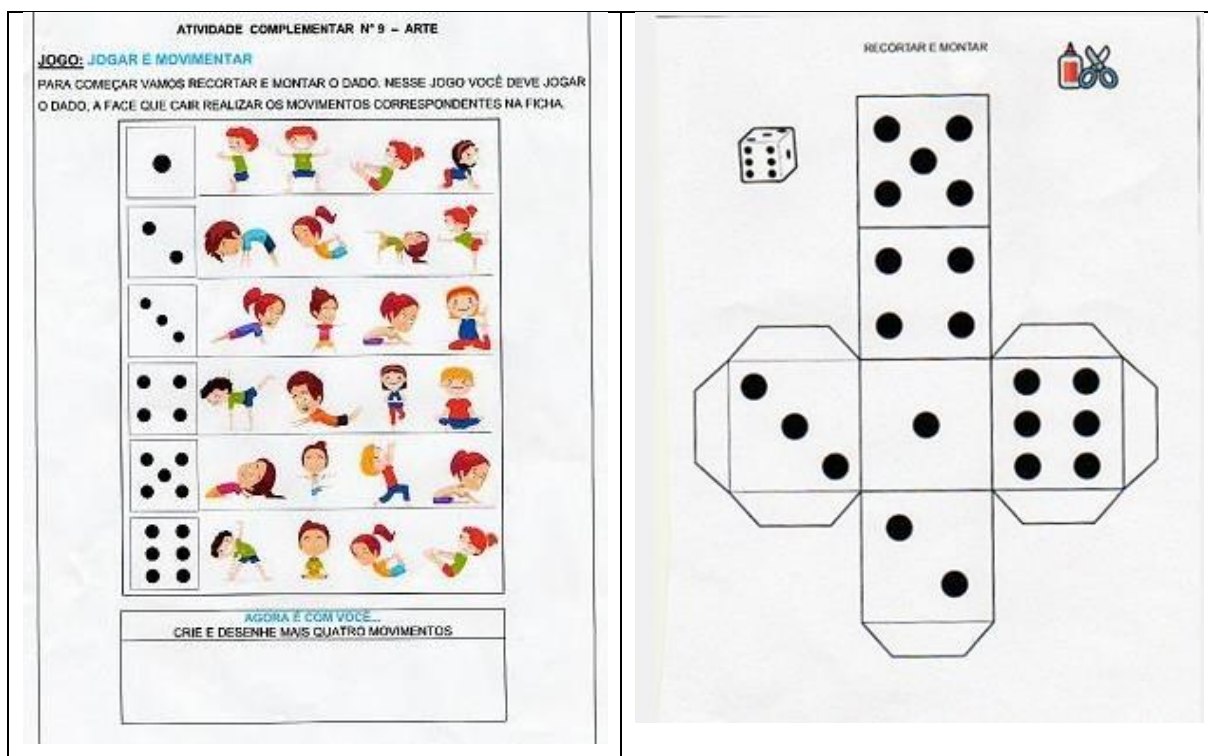
No lado direito da Figura X, tem-se a tarefa escolar que contempla o conteúdo das Organizações Religiosas, e do lado esquerdo o conteúdo dos Lugares Sagrados, temas da disciplina de Ensino Religioso do 5º ano. O conteúdo é definido pelo

currículo, mas a metodologia não, assim a aula presencial difere da videoaula. Logo, a tarefa escolar também apresenta características peculiares.

Na aula presencial, a disciplina de Ensino Religioso utiliza atividades de casa que conduzem a pesquisa das religiões, apresentação em grupos, teatros, confecção de maquetes, entre outras tarefas escolares mais interativas e envolventes. Ainda que a tarefa escolar tenha tido um formato tradicional no período da pandemia do coronavírus, foi benéfico para a manutenção do ensino, de acordo com o depoimento de uma das pedagogas de escola selecionadas:

A minha visão sobre o papel das atividades complementares, se refere a todas as turmas que tínhamos na escola, no período da manhã em 2020: uma pré-escola, um 3º, dois 4º anos e um 5º ano. No ano de 2020, tão atípico, tivemos de nos adaptar ao novo, a uma nova forma de trabalho na escola, a proposta das atividades complementares foi bem aceita pelos profissionais da escola. De quinze em quinze dias os kits eram planejados conforme os conteúdos das videoaulas, preparados e entregues às famílias, o que eu vi como positivo. Como ponto negativo é que estas atividades, após entregues, ficavam com a responsabilidade das famílias, o que muitas vezes travava o processo por vários motivos: não buscavam ou não entregavam, outras vinham incompletas ou com a letra do adulto. Dependíamos muito do apoio das famílias. Muitas professoras fizeram atendimento aos estudantes a noite, via aplicativo Zoom, dando suporte para eles. Enfim, dependíamos muito do apoio das famílias. (Pedagoga escola-NRE-Santa Felicidade).

FIGURA 11 - Tarefa escola de Artes



Fonte: Escola municipal selecionada.

Nesta atividade complementar de casa da disciplina de Artes, foi proposta, a partir do conteúdo da Kinosfera e Cinesfera (espaço pessoal), trabalhando com o deslocamento e espaço, habilidades que antecederam às aulas de dança. Seguindo a apresentação da videoaula, a professora regente propôs uma atividade corporal que o estudante poderia realizar sozinho. Esta tarefa, em particular, poderia ser enviada para a docente, através de fotos ou de vídeo pelo celular.


No ensino remoto, as tarefas com sons, danças, músicas e teatro foram prejudicadas, visto que não havia interação coletiva, característica marcante do ensino presencial. Sobre esta falta de vivência coletiva e pouco retorno das tarefas escolares de Artes, tem-se o desabafo da professora em entrevista:

A gente entregava: tinta, massinha e papel colorido, mas foi mais o menos o retorno. Não foi tão satisfatório, eles não devolviam muito, sabe. Foi muito baixa a quantidade de retorno das atividades de Artes. A gente se empenhava bastante, eu procurava fazer o mais criativo possível e até formamos um grupo com professores de Artes de Curitiba inteira. Fazíamos cada atividade legal, mas não havia retorno, foi muito difícil. No ensino presencial eles adoravam, porque tinha parte com música, teatro e no ensino remoto fizeram mais desenho. Nós fazíamos sons com as mãos, com os pés, confeccionava instrumentos juntos e longe não tem como avaliar. Daí ficamos mais no desenho. (Professor- NRE- Pinheirinho,2021)

FIGURA 12 - Tarefa escolar de Educação Física

Aula de Educação Física – Jogos

Para esta atividade você utilizará o elástico que veio junto com esta folha. A brincadeira é: **PULAR ELÁSTICO**. Para isso você deve posicionar o elástico entre as pernas de duas cadeiras que estarão de frente uma para a outra. Caso você esteja com mais pessoas essas pessoas devem posicionar o elástico nas pernas como na figura abaixo.



Agora algumas sugestões de sequências para pular elástico.

Sequência 1: Pular dentro do espaço dos elásticos com as duas pernas, pular fora do elástico com as duas pernas, pular em cima do elástico com duas as pernas e sair.

Sequência 2: Pular dentro do espaço dos elásticos com as duas pernas, pular em cima do elástico com as duas pernas, pular para a direita ficando com o pé esquerdo dentro do elástico e o pé direito para fora, pular para esquerda deixando o pé esquerdo para fora do elástico e o pé direito para dentro do elástico, pular em cima dos elásticos e depois sair.






Você pode variar a altura do elástico começando com os elásticos no tornozelo e aumentando a altura até chegar nos joelhos.

Agora é com você, use sua imaginação e crie mais sequências de pules.

EDUCAÇÃO FÍSICA

Nome do estudante: _____
Turma: _____ Professora de Educação Física: _____
ATIVIDADE: VOLEIBOL

O voleibol é um esporte praticado entre duas equipes numa quadra dividida por uma rede. O objetivo é lançar a bola por cima da rede e fazê-la tocar no chão do lado do adversário. Conforme você assistiu sobre este esporte na videoaula, **RELACIONE A IMAGEM COM O NOME DO FUNDAMENTO:**

	MANCHETE
	SAQUE POR BAIXO
	SAQUE POR CIMA
	TOQUE
	CORTADA/ATAQUE

Agora convide a sua família para um jogo muito divertido, ou registre através de vídeo ou foto um fundamento que você realizou do voleibol, aí na sua casa e nos envie por whatsapp da sua turma para composição de um mural em nossa escola

Fonte: Escolas Municipais de Curitiba

As atividades complementares enviadas para casa (Figura XII) estão alinhadas ao conteúdo jogos esportivos do currículo do 5º ano. Na tarefa escolar da esquerda, além da folha impressa, foi enviado para os alunos um pedaço de elástico e a atividade da direita apresenta os fundamentos do voleibol, os quais foram apresentados na videoaula 17.

Nota-se que o encaminhamento das tarefas escolares de Educação Física no período remoto teve um desafio maior em relação ao ensino presencial, não só pela ausência da socialização, mas pela viabilidade do espaço doméstico, a necessidade de participação de familiares e no oferecimento de materiais necessários para a realização de suas propostas. Diante desta diferença entre o planejamento da tarefa escolar nos ensinos remoto e presencial, tem-se o relato do docente municipal:

O planejamento é diferente porque a gente tem que pensar em materiais que ele tem em casa, com quem eles vão fazer a atividade, neste aspecto a gente tem que pensar em quais atividades nesta situação, né. E a forma como a gente vai explicar para eles fazerem, tudo tem que se pensar mais do que no ensino presencial. Mas na verdade, seguimos o currículo e o conteúdo que era do trimestre. Nós conseguimos nos manter no conteúdo, só que tivemos que pensar melhor nas atividades. (Professor-NRE-Boqueirão,2021)

Finalmente, em relação à categoria O papel da tarefa escolar no período da pandemia da Covid-19, nas perspectivas dos 6 professores das escolas selecionadas, a partir das entrevistas semiestruturadas expostas acima, revelaram: sua função de reforço do conteúdo, seu posto de atividade complementar, sua ferramenta de elo entre os docentes e discentes, além de alcançar a maior adesão entre familiares e estudantes. Nas escolas investigadas, os depoimentos dos professores atestaram que grandes quantidades de estudantes não assistiam as videoaulas e que a tarefa escolar foi o veículo de aprendizagem mais aceito pelos alunos, os quais forneceram aos docentes a visibilidade de suas aprendizagens.

A seguir, registraram-se mais três depoimentos das respostas dadas pelos pedagogos de escola quando perguntados, em entrevistas semiestruturadas, sobre o papel da tarefa escolar no período da pandemia da Covid-19:

“Não tivemos tarefa escolar, nós chamamos de atividades complementares que as crianças realizavam a cada quinze dias. Olha de todas nossas crianças, só 5% não deram retorno. Foi bem positivo, os pais vinham buscar as atividades e depois vinham trazer quinze dias depois. Então nós tivemos condições de acompanhar muito o aprendizado das crianças por esses retornos, né. Sem elas não teríamos como saber se eles estavam acompanhando as videoaulas ou não, né. E pelo menos através destas

atividades a gente pode perceber, mesmo levando em consideração que muitas vezes teve ajuda dos pais, ou de quem estava cuidando. Assim, a gente teve condições de avaliar um pouco mais o eles estavam aprendendo durante o ano.” (Pedagogo escola-NRE-Boqueirão,2021).

“Se não fosse as tarefas escolares, eles não teriam feito nada. Esta é a realidade da minha escola, né. Porque eles não estavam assistindo videoaula, nada, nada, nada. Eles só faziam as atividades que pegavam aqui na escola. Olha lá, porque não era todo mundo que fazia também. Então, eu acho que foi assim, digamos entre aspas uma salvação, foi a única coisa que eles fizeram.” (Pedagogo escola-NRE-Pinheirinho,2021).

“Não, a gente perdeu controle sobre o parâmetro de aprendizagem de aluno, tanto de lição de casa quanto de atividade feita à distância, né. A gente perdeu, à gente não teve como saber se o aluno sabia ou não sabia. Se fez com ajuda ou sem, tem autonomia ou se não tem. Então para gente não ficou uma coisa palpável. Eu acho assim, as famílias que tinham mais condição de acompanhar essa lição de casa e tinham de repente mais familiaridade com a educação, de repente uma mãe professora, aí pode ser que tenha tido um resultado melhor. Agora tem família que não, ao invés de ajudar, prejudicaram a criança, né, porque não tem metodologia. Então eu acho que ... não estou dizendo que foi negativo, porque eu acho que eles tiveram acesso ao conhecimento de alguma forma.” (Pedagogo escola - NRE -Boa Vista,2021)

Nota-se que, nos relatos dos pedagogos de escola, o papel da tarefa escolar no período da pandemia da Covid-19 foi satisfatório, pois se constituiu em uma atividade complementar que subsidiou o direito do estudante à educação, constitui-se em uma ferramenta pedagógica de “salvação” no ensino remoto, possibilitou o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem do estudante. Em apenas um depoimento, constatou-se a dúvida e a ausência de parâmetro de aprendizagem dos estudantes, na medida em que nesta escola não tiveram boa adesão às tarefas escolares, e as que foram entregues induziam à conclusão de realização dos familiares e não do próprio discente.

Ainda na categoria do papel da tarefa escolar no período da Covid-19, apresentam-se os depoimentos que representam os 6 pedagogos de núcleo selecionados, os quais declaram pontos positivos e negativos referentes a esta atividade complementar:

“As Atividades Complementares foram distribuídas para os estudantes quinzenalmente e abrangendo os diferentes Componentes Curriculares. Essas atividades foram elaboradas pelas professoras das escolas e considero que foram fundamentais, primeiro para o estudante não perder seu vínculo com a instituição de ensino e para incentivar/estimular/desenvolver conteúdos, aprendizagens importantes para essa etapa de alfabetização/letramento e sua consolidação no decorrer do Ensino Fundamental. (Pedagoga núcleo-NRE-Santa Felicidade,2021).

“Então as tarefas escolares para mim, elas foram um instrumento de avaliação, de acompanhamento, tanto as que a gente enviava como as das videoaulas. Estas tarefas do kit pedagógico mesmo, ele veio como complementação, como reforço, porque tinha, por exemplo, aluno que não estava aqui em Curitiba, não tinha acesso à TV e nem a internet, então a professora enviava por e-mail ou pelos watts app.” (Pedagoga núcleo-NRE-Boqueirão,2021).

“Quanto às tarefas escolares neste tempo de pandemia, a gente pode dizer que ela foi essencial para o nosso trabalho no ano de 2020. Então, pensando que ela também foi o principal instrumento de avaliação, já que a gente não poderia ver a criança, né. Então algumas unidades criaram algumas estratégias a mais, por exemplo: mandar vídeo, fazer reuniões on-line como os estudantes, porém nosso principal documento sim, foram as atividades complementares que a gente envia quinzenalmente para essas famílias. A partir delas, a gente conseguia identificar se a criança conseguiu acompanhar o conteúdo da videoaula, ou se ela teve dificuldade. Assim, conseguia identificar alguma potencialidade dela também. É claro que nem sempre a gente pode afirmar que aquilo é a realidade, digamos assim se ele não fez com o auxílio dos pais. Mas foi a única forma de avaliação, de instrumento que a gente teve para refletir sobre ele. Então ela foi essencial, sim.” (Pedagoga núcleo-NRE- Boa Vista,2021).

“O trabalho é complementar. Ele visa dar condições para que a criança continue tendo seu direito à aprendizagem, ao desenvolvimento e a professora pode acompanhar todo esse processo de aprendizagem à distância. Foi benéfico, tudo contribuiu para o direito da criança, mesmo que alguns pais tenham feito por elas.” (Pedagogo núcleo-NRE- Matriz)

Os relatos dos pedagogos de núcleo trazem diferentes papéis da tarefa escolar, no período da pandemia do coronavírus, dentro do tempo de ensino remoto das escolas municipais de Curitiba. Dentre os papéis positivos, destacam-se a manutenção do vínculo do estudante com a instituição de ensino, sua utilização como instrumento de avaliação e o acompanhamento da aprendizagem, além de servir como material de reflexão para a prática pedagógica do professor. Dentre os pontos negativos, a dependência da participação dos familiares e a incerteza da autonomia dos estudantes diante da tarefa escolar.

Além das tarefas escolares impressas, os estudantes enviaram fotos e vídeos de suas tarefas escolares propostas pelas videoaulas e pelas professoras regentes, como: tirinhas, maquetes e danças para as páginas das escolas, para o *WhatsApp* de suas turmas e para TV Educativa. O uso das Tecnologias da Comunicação e Informação (TCIs) nesse artefato didático trouxe novos aprendizados para todos os envolvidos no processo de aprendizagem: alunos, familiares e professores. Assim, proposto no artigo 4º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO,1990):

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. (UNESCO,1990)

O período da pandemia do coronavírus contribuiu para que o objetivo da Conferência de Jomtien do século XX fosse forçosamente vislumbrado no século XXI, com todas as dificuldades de logísticas e superando preconceitos pedagógicos. Notoriamente, as instituições particulares que ofereciam plataformas digitais aos seus estudantes tiveram menos empecilhos para o desenvolvimento do processo de ensino on-line em relação às instituições públicas e à sua clientela, sabidamente mais carente economicamente, com pouco ou nenhum acesso à internet e aos recursos midiáticos.

Contudo, é inegável que ocorreu um incipiente letramento digital, visto que estudantes, familiares e professores tiveram que aprender a relacionar os conteúdos das videoaulas através dos celulares, notebooks, computadores, cadernos, folhas e lápis, metodologias novas e velhas coexistindo no período pandêmico.

Os professores, a equipe pedagógica das escolas e dos núcleos se empenharam em entregar aos estudantes materiais adequados, coloridos e que os auxiliassem neste período de distanciamento social. As tarefas escolares foram entregues em envelopes com recadinho e lembrancinhas das docentes; estas atividades complementares foram chamadas de kits pedagógicos, pois continham além das folhas digitalizadas, livros didáticos, cadernos, folhas diversas, tesoura etc. O esforço dos profissionais da educação em manter o cronograma, o vínculo com seus alunos e o preenchimento de várias planilhas, foi apreciado pela Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba, que lhes enviou, no final do ano letivo de 2020, um cartão de agradecimento.

A avaliação final dos estudantes, da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, também foi viabilizada pela tarefa escolar, porém não foi elaborada pelo professor regente e sim pelos professores responsáveis pelas videoaulas, locados na Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba. Esta avaliação escolar foi fornecida aos familiares dos estudantes de cada ano na última semana de aula, as quais deveriam ser realizadas em casa, e para os discentes do 5º deveriam ser entregues na secretaria da escola na semana seguinte. Após a correção realizada pelas

professoras regentes, os envelopes com as tarefas escolares foram encaminhadas para os Núcleos Regionais de Educação de cada unidade de ensino e servirão de parâmetro para o próximo ano letivo.

Vale ressaltar que inúmeras dificuldades foram elencadas por familiares sobre o ensino remoto oferecido durante o período isolamento social pela pandemia da Covid-19, nos diversos meios de comunicação. Desde o recolhimento quinzenal da tarefa escolar até a condução de sua realização com seus filhos, visto que não dominavam nem o conteúdo, nem a didática necessária para o do processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se que o nível social, econômico e cultural da clientela dos estudantes da escola pública é o mais desprovido da sociedade, logo, a carência pedagógica e acadêmica da família tornou-se outro aspecto negativo do ano letivo de 2020.

Nesse contexto, em que nem o *homework* foi eficazmente manejado pela família, causa estranheza a oficialização do *homeschooling*, ou melhor, do ensino domiciliar no Brasil. Até o final de 2020, havia 7 projetos de lei em defesa desta modalidade de ensino tramitando na Câmara dos Deputados. Os autores dos projetos justificavam os direitos dos pais em administrar a educação dos seus filhos segundo seus critérios pedagógicos, religiosos e culturais, além da possibilidade de afastar o problema do bullying. Por sua vez, os deputados contrários ao ensino domiciliar criticam a ausência de socialização desta modalidade de ensino, na qual as crianças estariam reclusas aos seus clãs familiares.

A legislação pune os pais que não matriculam seus filhos em idade correta, o que se configura como crime de abandono intelectual, e a própria Constituição Federal define a educação como dever do Estado e da família (CÂMARA, 2020). Cabem as indagações: qual tipo de família proclama o direito do *homeschooling*? A família exigirá do Estado recursos para manter a escola domiciliar de seu filho? Ou financiará com fundos próprios a educação de sua prole? O poder público tem plantel de funcionários para verificar a condução deste ensino domiciliar? Entende-se que o investimento da sociedade deveria ser em torno da melhoria da escola pública, da valorização efetiva do professor e, por conseguinte, para o desenvolvimento do país como um todo, da nação brasileira, sem privilégio de classes sociais.

O papel da tarefa escolar na pandemia da Covid-19 foi marcante e decisivo no processo de ensino-aprendizagem inédito, visto que consolidava todo o sistema de aula remota, servindo como documento da participação e avaliação do estudante. Ou

seja, nas atividades de casa, os discentes registravam seu conhecimento sobre o conteúdo e certificavam seu envolvimento no aprendizado. Este artefato didático foi amplamente utilizado como recurso pedagógico da prática docente nas escolas municipais de Curitiba durante o período da pandemia do coronavírus e no desenvolvimento do ensino remoto. A tarefa escolar manteve a ideia de educação viva entre os estudantes, e através dela alimentaram o sentimento de pertencimento da escola, do envolvimento com o conhecimento e da interação com a professora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa escolar é uma atividade didática que permeia a rotina da sala de aula, realizada fora do espaço-tempo da escola e culturalmente aceita pela sociedade. Estudantes, familiares e profissionais da educação têm o costume de realizar esse artefato pedagógico, concretizando a responsabilização do docente e das mães na condução da educação.

A escolha da tarefa escolar como objeto deste estudo foi proposital, devido a sua intensa utilização nos anos finais do ciclo II do Ensino Fundamental. Planejada pelo professor e realizada pelo estudante no ambiente doméstico num tempo determinado. Assim, necessitando de apoio de familiares na condução desta atividade complementar. Esta parceria entre família e escola, prevista e incentivada na legislação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental de 9 anos de 2010 e no Plano Nacional de Educação de 2014, traz consequências. Entre as favoráveis destaca-se o incentivo e o acompanhamento das mães da vida escolar dos filhos. Já dentre as desfavoráveis, a desvalorização do professor e da escola pública. Logo, desloca para a família o sucesso e o fracasso da aprendizagem dos estudantes, ampliando as desigualdades e a terceirização do ensino, próprias de uma política conservacionista. Constata-se nessa atitude uma política pública de baixo custo, na medida em que não se investe na melhoria da escola pública e na formação do professor, deixando para a família, ou melhor, para as mães a condução da qualidade da educação.

Nessa fase de finalização da pesquisa são sinalizadas algumas ponderações em relação ao seu encaminhamento e, para isso, resgata-se o problema que alavancou e norteou as direções do estudo. Esta investigação pretendeu compreender o valor pedagógico da tarefa escolar diante as concepções assumidas pelos profissionais da educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental da capital paranaense.

Desta forma, iniciou-se do seguinte questão norteadora: Como um grupo de professores e pedagogos têm se apropriado do conceito de tarefa escolar no contexto das escolas municipais de Curitiba?

Perante a questão exibida que se tornou objetivo geral desta pesquisa, partiu-se para o estudo das produções acadêmicas, da fundamentação teórica, das práticas pedagógicas, da legislação e do uso da tarefa escolar em tempo da pandemia do coronavírus. Todo este percurso pretendeu lucidar as concepções atribuídas pelo professor e pelo pedagogo à tarefa escolar no ambiente das instituições públicas da Rede Municipal de Curitiba. Investigando, assim, sua aplicabilidade, coerência com a tendência pedagógica exposta em seus discursos sobre o tema e o uso da tarefa escolar em período da pandemia do coronavírus.

Nessa direção, identificou-se um pequeno acervo sobre a tarefa escolar nos bancos de dados das universidades e nas instituições que promovem estudos acadêmicos. Com o intuito de abranger uma maior quantidade de pesquisas sobre a objeto de estudo, ampliou-se a busca com as expressões tarefa de casa, lição de casa e dever de casa, atingindo um total de 21 produções para análise, no período de 2000 a 2018. Nessa fase obteve-se uma variedade de problematizações que ampliaram o universo do objeto desta investigação. No grupo dos estudos com a expressão tarefa escolar vislumbrou-se com fatos referentes ao fracasso escolar, habilidades para estudo individual e instruções para mães de estudantes com e sem dificuldades de aprendizagem. No grupo dos estudos com a expressão tarefa de casa atestou-se a diversidade de posturas pedagógicas dos professores diante desta atividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de uma inovadora metodologia, para a época, da associação entre tarefa de casa no livro e em sites de língua inglesa. Já no grupo pequeno grupo da expressão lição de casa, observou-se que os estudantes de menores idades são mais assíduos no cumprimento desta atividade didáticas e que as crianças em fase de aquisição da escrita manifestam atitudes semelhantes nos ambientes doméstico e escolar em suas produções de escrita. O maior número de trabalhos ficou com o grupo da expressão dever de casa. Nesses estudos foram demonstradas posições de profissionais da educação e familiares de escolas de tempo integral favoráveis e contrários a esta atividade complementar de ensino, assim como demitizar a inabilidade da classe menos favorecida na vida escolar de seus filhos. Além, do caráter de gênero na condução do dever de casa ampliou-se esta atitude para a política educacional de baixo custo, visto que o compartilhamento do sucesso e do fracasso da aprendizagem será dividido entre o Governo e a família. Entende-se

que esta relação abre espaço para a terceirização da educação, pois a aprendizagem não é garantida apenas no espaço-tempo da escola com os professores, necessitando da participação de outros profissionais.

Após essa análise dos conhecimentos produzidos sobre a tarefa escolar fez-se necessário a mudança do nome da pesquisa que passou de “Tarefa escolar: artefato tradicional ou atividade educativa crítica?” para “As várias facetas da tarefa escolar: um caleidoscópio de possibilidades pedagógicas, psicológicas e sociais”. O primeiro título representava a visão da tarefa escolar meramente no plano pedagógico do professor em sala de aula, sem considerar as variantes socioculturais dos estudantes e de suas famílias na relação do processo de ensino-aprendizagem. Já, o segundo título ampliou-se em demasia as considerações e expectativas em torno da tarefa escolar, considerando questões que vão além do pedagógico, do psicológico, do social e do político em torno da relação família-escola, um universo de questionamentos que vão além do tempo desta dissertação. Sendo assim, realizou-se uma terceira modificação do título, restringindo seu campo de estudo, para “A tarefa escolar e as concepções da prática pedagógica do professor e do pedagogo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba”.

Após estas mudanças, buscou-se a fundamentação teórica sobre a etimologia do conceito de tarefa escolar e sua possível origem no cenário da educação brasileira. Nessa procura, verificou-se que a palavra tarefa, de origem árabe “*tariha*”, significa quantidade de trabalho que se impõe a alguém, e o termo escola, do latim “*schola*” que deriva do grego “*scholé*”, cujo significado é relativo ao lugar de ócio. Assim, entendeu-se que tarefa escolar é “um trabalho imposto ao aluno em seu momento de ócio”, ou seja, fora do tempo-espaço da instituição de ensino. Já a origem da tarefa escolar no Brasil, instaurou-se como prática da metodologia jesuítica, *Ratio Studiorum*, manual pedagógico da Companhia de Jesus que se instalou em solo brasileiro junto com os colonizadores portugueses.

A seguir, realizou-se uma investigação sobre o entendimento da tarefa escolar de autores nacionais e estrangeiros. No Brasil, destacou-se os trabalhos de Libâneo (1994) que em várias de suas obras detalha a didática da sala de aula e discorre sobre a tarefa escolar, na função complementar dos exercícios de sala, bem como diagnóstica do aprendizado dos estudantes. A primeira obra de

repercussão brasileira sobre o objeto deste estudo foi de Nogueira (2002), “Tarefa de casa: uma violência consentida?”, que levantou os problemas enfrentados por crianças, familiares e professores diante da tarefa escolar. As brasileiras Paula (2000) e Carvalho (2006) em suas pesquisas, ampliaram o contexto da tarefa escolar no campo das políticas públicas no Brasil, nos Estados Unidos, na Alemanha e em Portugal. Dentre os autores estrangeiros, identificou-se em Perrenoud (1994) e Sacristán (1998) referências sobre os rituais da tarefa escolar, características de seu modelo na tendência pedagógica tradicional e numa nova formatação mais criativa.

Na trajetória de compreender a concepção da tarefa escolar na prática pedagógica, vislumbrou-se, também, a oportunidade de debater o conceito de prática pedagógica, distinguindo-o de prática educativa. Franco (2016) as diferencia em relação ao espaço de ocorrência, na medida em que a primeira ocorre na escolar com a ação do professor no processo de ensino-aprendizagem, e a segundo em ambiente social, não seguindo assim um planejamento metodológico. Segundo, Franco (2015) para ser considerada prática pedagógica deve ter as seguintes características: intencionalidade, flexibilidade e resultar de um processo coletivo. A prática pedagógica do docente deve representar sua intenção de escolha das metodologias de ensino em prol da aprendizagem, deve interagir com as variantes do contexto escolar e representar os tratados do grupo de profissionais da instituição de ensino da qual fazem parte.

Nessa discussão sobre o conceito de prática pedagógica verificou-se que o diálogo e reflexão crítica da sociedade promove a ação transformadora, a qual segundo Vieira e Zaidan (2013) o professor pode ser agente transformador de sua prática docente. Igualmente, importante foi a compreensão da não neutralidade da prática pedagógica, que de acordo com Souza (2016) a concepção de sociedade dos profissionais da escola irá direcionar as escolhas dos determinantes internos e externos do processo de ensino. E no mais alto grau da ação do docente seria a efetivação da práxis pedagógica, que segundo Viana (2013) ultrapassa a prática pedagógica quando o professor reflete sobre sua própria ação docente, a reconstruindo para a obtenção da autonomia intelectual de seus alunos e da transformação social.

Nesse caminho, notou-se que a prática pedagógica é referendada pelas

tendências educacionais, sendo assim utilizou-se do estudo detalhado de Libâneo (2014) para identificá-las nas falas e nas tarefas escolares dos sujeitos da pesquisa. Em sua obra, o autor supracitado classificou em dois grupos as tendências pedagógicas: liberais e progressistas; estas por sua vez, foram elencadas em subgrupos: as liberais em tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista; e as progressistas em libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Afim, de atualizar o debate, também, foram apuradas as contribuições do construtivismo e do socio-interacionismo na condução da prática pedagógica. Nessa análise verificou-se que apenas na tendência liberal tradicional houve a indicação da tarefa escolar.

Outrossim, na legislação brasileira, também não foi encontrado nenhuma normativa sobre a obrigatoriedade ou indicação da tarefa escolar. Contudo, há menções sobre a oferta de educação de qualidade para todos e sobre a avaliação. Nesse estudo, a tarefa escolar aparece como microdado da avaliação de larga escala, como indicador positivo dos resultados dos estudantes que a ela foram submetidos. Entende-se que, tanto quanto os tipos de avaliação apresentados por Luckesi (2018), a tarefa escolar também pode ser caracterizada nos diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, nas fases diagnóstica, formativa e somativa. Favorecendo a aprendizagem dos estudantes dentro da prática pedagógica da escola pública.

A pesquisa empírica deste estudo realizou-se em doze escolas e nove Núcleos Regionais da Educação da Rede Municipal de Curitiba. No decorrer do segundo semestre de 2020 e primeiro trimestre de 2021, foram realizados questionários e entrevistas. Os sujeitos da pesquisa foram dezoito professores dos 5º anos do Ensino Fundamental, oito pedagogos das escolas e seis pedagogos dos Núcleos Regionais de Educação selecionados, bem como os Projetos Político-Pedagógicos e tarefas escolares do período da pandemia do coronavírus. A partir da classificação dos conteúdos coletados na pesquisa de campo, elaborou-se quatro categorias de análise para interpretar os dados empíricos, foram elas: a concepção da tarefa escolar, diretrizes sobre a tarefa escolar, posição dos profissionais da educação diante o uso da tarefa escolar e o papel da tarefa escolar na pandemia do Covid 19.

Na categoria: a concepção da tarefa escolar, contemplou o primeiro objetivo específico da pesquisa, pois abriu uma discussão sobre a concepção da tarefa

escolar a partir do conceito de tendência pedagógica entre os professores e pedagogos da Rede Municipal de Curitiba.

No grupo dos professores verificou-se uma diversidade de concepções sobre a tarefa escolar. Pode-se averiguar em suas declarações as características das tendências: liberal tradicional, quando mencionam a fixação do conteúdo; da liberal tecnicista, ao citar a repetição e memorização; da progressista crítico-social dos conteúdos, ao elencar pesquisa, complemento da aprendizagem e desenvolvimento do hábito de estudo.

Percebe-se, também, que o professor não reflete sobre a tendência pedagógica na concepção da tarefa escolar veiculada em sua turma. Sua preocupação maior recai sobre o envolvimento do estudante com o conteúdo curricular. Tem clareza sobre a sua função na condução do processo de ensino-aprendizagem, porém não demonstrou familiaridade e nem compromisso com nenhuma tendência pedagógica.

No segundo grupo de sujeitos analisados, dos pedagogos de escola, verificou-se um maior comprometimento com a base teórica de suas concepções. Em três delas averiguou-se características da tendência liberal tradicional, toda via com um olhar mais contextualizado e vinculado à aprendizagem do estudante.

Atestou-se também uma concepção com marcas da tendência liberal tecnicista, intimamente vinculada às normas da mantenedora, privilegiando as orientações governamentais e não o saber do professor.

A tendência progressista crítico-social dos conteúdos foi visualizada em quatro concepções que privilegiaram a reflexão do processo de aprendizagem, a participação e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Estas concepções foram as que mais deram prestígio à tarefa escolar dentre todas as outras dos demais sujeitos analisados.

No grupo dos pedagogos dos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba, foram classificadas as concepções de tarefa escolar em duas tendências pedagógicas. Com características da tendência liberal tradicional foram indicadas as concepções de tarefa escolar retratando o trabalho pedagógico, como complemento do fazer didático, retomada e reforço da aprendizagem. E com marcas da tendência progressista crítico-social dos conteúdos, as concepções de tarefa escolar que integra o contexto da aprendizagem e as que representam um conjunto de atividades planejadas pelo professor diante os diversos componentes

curriculares. Nota-se que os pedagogos do núcleo estão mais preocupados com a estrutura do planejamento oficial da rede municipal de ensino, da qual fazem parte.

Já a categoria: Diretrizes sobre a tarefa escolar atendeu o segundo objetivo específico, pois discorreu sobre as políticas educacionais no enfoque da tarefa escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Após a análise da legislação, federal, estadual e municipal referente a Educação, chegou-se ao fato de que nenhuma normativa faz menção à tarefa escolar. Contudo, pode-se aferir que entre as atribuições dos professores e dos pedagogos expressas nas Diretrizes dos profissionais da educação municipal da capital paranaense. Toda via, em ambos os cargos citados acima orienta-se a articulação entre a legislação e o Projeto Político-Pedagógico.

No grupo dos professores participantes obteve-se a afirmação de que todos seguiam a orientação da equipe escolar sobre a tarefa escolar. Estes professores regentes, disseram utilizar diariamente este artefato didático nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e semanalmente nas disciplinas de Geografia e História. Notou-se que os professores possuíam autonomia na condução e na metodologia aplicada na tarefa escolar de sua turma.

Postura semelhante obteve-se no grupo dos pedagogos de escola, na qual foram unânimes em declararem a indicação da tarefa escolar no Projeto Político-Pedagógico, porém em apenas uma das doze escolas selecionadas foi encontrada a descrição da tarefa escolar, tanto com atividade pedagógica diária quanto uma das iniciativas de recuperação de aprendizagem. Vale ressaltar que na rotina das escolas já está consolidada a tarefa escolar e mesmo não constando oficialmente nos legislação ou nas diretrizes, ela é esperada e valorizada pela comunidade escolar. Assim, justificada por uma pedagoga de escola: “a tarefa escolar faz parte do caminhar da escola”.

Os pedagogos do núcleo participantes da pesquisa foram enfáticos em explicar suas orientações nas escolas, relataram detalhadamente suas colocações diante ao planejamento, práticas pedagógicas e direcionamento sobre o plano curricular da mantenedora, bem como a discussão das dificuldades pontuais de cada unidade de ensino e casualmente a tarefa escolar, se assim fosse necessário.

A categoria: posição dos profissionais da educação diante o uso da tarefa

escolar apreciou o terceiro objetivo específico ao sintetizar os posicionamentos dos professores e dos pedagogos sobre o uso da tarefa escolar nas escolas municipais de Curitiba.

Constatou-se que o grupo de professores justificavam o uso da tarefa escolar valorizando-a diariamente com sua utilização, incentivando e motivando os estudantes para a realização dela, além de proporcionar novas oportunidades para sua concretização em sala. Percebe-se que mais do que uma obrigação da prática pedagógica a tarefa escolar ressalta o comprometimento entre professor e estudante para a obtenção do aprendizado. Este profissional investiga as causas que inviabilizaram a entrega da tarefa escolar e com o diálogo com seu aluno reorienta a situação. Acredita-se que é por esta posição do professor das séries iniciais que as notas e os bons índices alcançados nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram conquistadas. Este profissional tem a percepção de todo o comportamento do educando nas diferentes situações e disciplinas nos primeiros anos escolares, assim consegue adaptar a rotina escolar para atingir a aprendizagem da sua turma.

Contudo, o não cumprimento da tarefa escolar é o principal tema encaminhado, via agenda, para os responsáveis. Acredita-se que tal ação traga um significado negativo à tarefa escolar, pois leva a uma cobrança entre os protagonistas envolvidos.

Os pedagogos das escolas, também defenderam o uso da tarefa escolar em suas unidades educativas, pois ressaltam sua utilização na articulação com o programa curricular e esta ferramenta pedagógica se bem contextualizada viabiliza a obtenção da meta final do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Já o grupo das pedagogas do núcleo justificaram o uso da tarefa escolar atribuindo-lhe aspectos mais pontuais e qualitativos. 90% desse grupo de sujeitos foram favoráveis à utilização deste artefato pedagógico valorizando suas características construtivistas, desafiadoras, dinâmicas, coerentes com os interesses dos estudantes com o universo digital e com as necessidades do cuidado com o meio ambiente. Apenas, uma pedagoga de núcleo afirmou em não orientar o uso da tarefa escolar em escola de tempo integral.

E por fim a Categoria: o papel da tarefa escolar na pandemia da Covid 19, devido ao inesperado fato da infecção pelo vírus SARS-CoV-2 em nível mundial, considerou o quarto objetivo específico, ao mapear a tarefa escolar no período da

pandemia da Covid 19 e oportunizar uma reflexão sobre essa prática, nesse contexto. A vida de todos as pessoas foi afetada, protocolos de saúde foram incorporados a toda a sociedade e as escolas sofreram uma simbiose, pois coexistiram videoaulas e tarefas escolares no papel. Habilidades conhecidas da escola tradicional e as novas ferramentas digitais trouxeram inovação no processo de aprendizagem para alunos, familiares e professores.

As análises das entrevistas semiestruturadas sobre o papel da tarefa escolar na pandemia da Covid 19, foram: para os professores prevalece a função de reforço e de elo entre este e seus estudantes; para as pedagogas de escola predominaram suas funções de complementar e avaliar o processo de aprendizagem do estudante, bem como seu direito à educação; já para os pedagogos de núcleo, coincide o papel de acompanhamento e avaliação da aprendizagem, além da manutenção do vínculo do aluno com a escolar e servir de material para reflexão da prática pedagógica do professor.

Neste contexto a tarefa escolar, de ensino remoto das escolas municipais de Curitiba, a realização deste artefato pedagógico tornou-se sinônimo de aula presencial, ou melhor, atestado da presença do estudante. Não havia outro recurso que comprovasse que o estudante estava cursando a escola, assim as atividades de casa impressas, as fotos e os vídeos enviados asseguram o processo de aprendizagem dos estudantes.

As entregas dos kits de alimentação e pedagógico (tarefas escolares, livros, folhas coloridas, jogos, bexigas entre outros) e recolhimento das atividades complementares a cada quinze dias se tornaram a nova rotina da escola no período da pandemia do coronavírus. Esta nova forma de escola alterou significativamente a rotina dos familiares dos estudantes que tiveram suas atribuições acrescidas pela orientação da tarefa escolar de seus filhos, as quais não foram preparados pedagogicamente.

O papel da tarefa escolar foi essencial para a manutenção da ideia de escolaridade, mesmo à distância este artefato pedagógico sustentou o ofício do aluno e do professor. Toda via, no momento que a utilização das tecnologias digitais teve grande destaque para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem a tarefa escolar ficou com sua versão mais tradicional, texto, interpretação, situação problema e exercícios, foram as formas mais verificadas no

período da pandemia da Covid 19.

A tarefa escolar, como suporte pedagógico do conteúdo escolar, foi a forma escolhida para o desenvolvimento do currículo. Não obstante, não se vislumbrou preocupação com nenhuma tendência pedagógica e ficou a cargo de cada professor a adaptação desta prática pedagógica para os alunos com dificuldades especiais. Constatou-se, também, que a tarefa escolar no período do ensino remoto da pandemia do Covid-19 foi utilizada para aumentar o tempo de estudo dos estudantes, assim como no ensino presencial. Esta situação exige uma tomada de decisão em relação ao uso apenas da tarefa escolar ou da ampliação do tempo da escola para suprir as defasagens provindas desta fase do ensino remoto. Logo, se fazer necessário uma política educacional pública que venha a se tornar política de Estado, a qual indubitavelmente seja pleiteada pela sociedade em prol da qualidade da educação pública.

Apesar da forma emergencial do ensino remoto foi inegável o letramento digital proporcionado aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mesmo com diferentes níveis social, econômico e cultural. Superando as carências de acesso à internet, de aparelhos digitais e formação acadêmica dos professores, foi concluído o ano letivo de 2020. Embora aproximadamente 60% das atividades escolares das escolas pesquisadas foram realizadas via tarefa escolar, atividade impressa, e apenas 40% dos estudantes assistiram às videoaulas. Vale ressaltar, que no final de 2020, tramitava na Câmara Federal sete projetos de lei em favor do ensino domiciliar. Causa estranheza que enquanto a maioria das famílias da escola pública apresentam dificuldades em acompanhar a tarefa escolar de seus filhos, uma pequena parcela de familiares reivindica o direito de administrar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Ao término deste percurso, chega-se a resposta da questão norteadora ao concluir que o conceito de tarefa escolar de professores e pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Curitiba é construído a partir do contexto de suas instituições escolares, normatizações da mantenedora e dos objetivos de aprendizagem, que vão desde a fixação de conteúdo, repetição, memorização, pesquisa, complemento desafiador, hábito de estudo, promoção do vínculo entre a escola e a família. Apesar de não ter sua utilização registrada em forma de lei, faz parte da prática pedagógica dos profissionais da educação e da rotina doméstica dos estudantes e de seus familiares, valorizada e cultivada socialmente. Tornando-

se em período da pandemia da Covid 19 um artefato didático que deu ao estudante o sentimento de pertencimento à escola, elevando assim, a tarefa escolar ao protagonismo do processo do ensino remoto.

REFERÊNCIAS

AEN. Agência Estadual de Notícias do Estado do Paraná. **Região Metropolitana de Curitiba foi a terceira que mais empregou.** Disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=104283>. Acesso em: 02 out. 2020, 13:50.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018.

ANDRADE, Priscila de. **Procedimentos para avaliação de habilidades sociais educativas de pais e comportamentos voltados para tarefas escolares de crianças com TDAH.** 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete Angelina. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO- ALEMÃO DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS, Brasília, 2008.

ALVES, Vitor. A tarefa escolar como estímulo à aprendizagem. *In*: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., Curitiba, 2013. **Anais...** Curitiba: Editora Champagnat, 2013. Disponível em: educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9099_6086.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

AMARAL, Nelson Cardoso; SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian; XIMENES, Salomão Barros; IVANY, Rodrigues Pino; ALMEIDA, Luana Costa; GOERGEN, Pedro; FERRETTI, Celso João; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; SILVEIRA, Adriana Dragone; LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva; RAMBLA, Xavier; TREVISAN, Anderson Ricardo. O Fundeb permanente em tempos de desconstrução e desfazimento: mobilização e um basta veemente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p.1-12, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 5 abr.2021,8:45.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 7-19, jul. 2002.

AQUINO, Orlando Fernández. Concepção didática da tarefa de estudo: dois modelos de aplicação. *In*: REUNIÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2015.

ARROYO, Miguel. A administração da educação é um problema político. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, p.122-129, 1983. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/issue/3187/417>. Acesso em: 16 set. 2020, 17:30.

AVELAR, Alessandra Cândida. A motivação do aluno no contexto escolar. **Anuário de Produções Acadêmicas-científicas dos discentes da Faculdade Araguaia**, Araguaia, v.3, p.71-90, 2015. Disponível em: www.faculdadearaguaia.edu.br. Acesso em: 23 jan. 2021,15:40.

BARBANTI, Maria Lúcia Spedo Hilsdorf. **Escolas Americanas de confissão**

protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens. 1977. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas; SOARES, Enílvia Rocha Morato. **Dever de casa e avaliação.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARTURANO, Edna Maria. Práticas educativas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 227-235, 2002.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduados em Sociologia Política**, Santa Catarina, v.2, n.1, p. 68-90, 2005.

BNDigital - Biblioteca Nacional. **Portal MAPA - Memória da Administração Pública Brasileira (Arquivo Nacional).** Disponível em: mapa.an.gov.br/index.php/menude-categorias-2/260-aulas-regias. Acesso em: 13 jun. 2020, 11:37.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. Lei de 25 de março de 1824. Estabelece um conjunto de normas que regem o governo do Império, enumera e limita os poderes. Registrada na **Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil**, fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiais. Rio de Janeiro em 22 de abril de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm Acesso em: 13 ago. 2020, 9:54.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Cria escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Publicada esta carta de lei nesta **Chancelaria-mor do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 31 de out. 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-101827.htm. Acesso em: 14 ago. 2020, 11: 53.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Lei de 16 de julho de 1934. Organiza o regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 16 de jun. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 17 ago. 2020, 5:11.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 ago. 2020, 8:41.

BRASIL. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 19 ago. 2020, 9:35.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12

de ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm
Acesso em: 18 ago. 2020, 9:11.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Institui um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 ago. 2020, 10:27.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 out. 2020, 11:01.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jul. 2020, 15:15.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 92, Seção 1, p.11/12, 16 mai. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020, 10:40.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-10/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 03 ago. 2020, 19:28.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 9 set. 2020, 08:33.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 9 set. 2020, 20:04.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 29 ago. 2020, 19:48.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 set. 2020, 9:14.

BRASIL. Lei nº14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 29 dez. 2020, 7:36.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Galeria de ex-presidentes**: Reino Unido (1815 - 1822). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/conheca/historia/presidentes/reinounido.html>. Acesso em: 01 set. 2020, 11:57.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Deputados defendem regulamentação do ensino domiciliar no país com apoio do governo** (22/09/2020). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/694872>. Acesso em: 15 fev. 2021, 16:50.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p.94-104, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a08.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 8, p. 85-102, 2006. CETIC - Centro UNESCO. Disponível em: <https://cetic.br/unesco/>. Acesso em: 28 ago. 2020, 15:49.

COLLI, Daniel Rodriguez. **Práticas de interação família-escola como preditoras do desempenho escolar de alunos dos 5º anos do Ensino Fundamental**. 2016. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. Trad. e notas J. Ferreira Gomes. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulberkian, 1957.

CORREIA, Sílvia Letícia Costa Pereira; MENDONÇA, Thyara Ferreira Ribeiro; SANTOS, Tarsis de Carvalho. Mediando as relações entre família e escola: a tarefa de casa enquanto prática educativa. *In*: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24835_13842.pdf. Acesso em: 29 fev. 2020, 15:50.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAUJO, Gilda Cardoso de. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra. *In*: ANPAE - SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25., 2011, São Paulo. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0126.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020, 9:47.

COMEC. Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba. **Revista da Região Metropolitana de Curitiba**. 2019. Disponível em: http://www.comec.pr.gov.br/sites/comec/arquivos_restritos/files/documento/2019-11/revista_fev_2017.pdf. Acesso em: 03 out. 2020.,19:47.

CULTURA. **Reforma Sampaio Dória**. Publicado pela TV Cultura/UNIVESP, 2010. 1 vídeo (7:42) Disponível em: tvcultura.com.br/videos/37658_reforma_sampaio_doria. Acesso em: 16 ago. 2020, 18:39.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

CUNHA, Roseane Paulo da. **O dever de casa**: um estudo para além do que está tradicionalmente instituído. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CURITIBA. **Ensino Fundamental – Escolas**. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/ensino-fundamental-escolas/138>. Acesso em: 27 abr. 2020,15:30.

CURITIBA. **Lei nº 14.681, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, da cidade de Curitiba. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-curitiba-pr>. Acesso em: 08 de set. 2020,10:17.

CURITIBA. **Lei nº 15.043 de 28 de junho de 2017**. Suspende os planos de carreiras e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/>. Acesso em: 07 jan. 2021, 8:47.

CURITIBA. **Decreto nº 88, de 28 de janeiro de 2019**. Aprova a descrição do núcleo básico, das atribuições específicas, da competência técnica de ingresso e demais características inerentes ao cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta. Disponível em: <https://sismuc.org.br/legislacao/1/pagina/2>. Acesso em: 14 dez. 2020,19:41.

CURITIBA. **Instrução normativa nº 2/2020**. Estabelece a organização da educação em período da pandemia causada pela Covid-19. Disponível em: mid.curitiba.pr.gov.br. Acesso em: 02 fev. 2021, 9:45.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental**: diálogos com a BNCC da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba - 1º ao 9º ano, 2020. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br>. Acesso em: 18 fev.2021,8:27.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra; MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Tarefa escolar: ferramenta pedagógica para a aprendizagem ou cumprimento do dever do(a) aluno(a)? **Espaço do currículo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 33-54, 2009.

FERREIRA, Maria Helena. **Lição de casa**: considerações sobre a relação criança/escrita. 2008, 112 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FIGUEIREDO, Paula Silvianna Muniz; PERES, Jônatas Pereira. Gestão Democrática: da indicação política à eleição direta. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 14., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2017. p.1-18.

FOERSTE, Gerda Margit Schutz. **Arte-Educação**: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa. 1996. 229 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert_GerdaMargirt_Schutz_Foerste.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2021, 15:45.

FRANCA, Leonel Edgard da Silveira. **O método pedagógico dos jesuítas**: O Ratio Studiorum. Campinas: Kíron, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.3, p. 601-614, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira Estudos pedagógicos** (on-line), v.97, n.247, p. 534-551, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2009.

GIL, Robledo Lima. **Tipos de pesquisa**. 2008. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/Tipos-de-Pesquisa.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2021,15:35.

GODOI, Lidianny Cristina de Oliveira. **A reforma da instrução pública de 1892**: conflitos e disputas. 2014. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254099>>. Acesso em: 16 ago. 2020, 15:08.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GZH. Educação e Trabalho. **Um novo ensino desponta**: quais as lições do período de pandemia para o futuro da educação. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/07/um-novo-ensino-desponta-quais-as-lico-es-do-periodo-de-pandemia-para-o-futuro-da-educacao-ckcgdo1z8005e013gd8sjkftx.html>

HERNANDES, Paulo Romualdo. Meninos órfãos vindos do Reino para a América Portuguesa: mestiçagem cultural. **Teoria & Prática**, Campinas, v.34, n.66, p. 125-139, 2016.

HISTEDBR. Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879—Carlos Leôncio de Carvalho Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01a_34.pdf. Acesso em: 01 de set. 2020, 19:16.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & Desafio - Uma perspectiva construtivista**. 4 ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1992.

INEP. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. INEP, Brasília, DF. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-nobrasil/21206. Acesso em: 21 ago. 2020, 20:27.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2018**: caderno de instruções. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educasenso/situacao_aluno/documentos/2018/caderno_de_instrucoes-censo_escolar2018.pdf> Acesso em: 26 out. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2018 - 2020. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6935276. Acesso em: 31 ago. 2020, 14:30.

IPPUC. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Mapa dos Núcleos Regionais de Educação**. Disponível em: http://www.ippuc.org.br/mapas/arquivos/documentos/D514/D514_005_BR.pdf. Acesso em: 09 out. 2020, 9:00.

JUNGES, Débora de Lima Velho. **Família, escola e educação matemática**: um estudo em localidade de colonização alemã do Vale do Rio dos Sinos. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2012.

JUNGES, Débora de Lima Velho. A relação da família no acompanhamento do dever de casa de Matemática. **REMAT**, Bento Gonçalves, v. 3, n. 1, p. 54-66, 2017.

KNIJNIK, Gelsa; JUNGES, Débora de Lima Velho. Educação matemática e relação família-escola: um estudo no âmbito do “dever de casa”. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2013.

KNIJNIK, Gelsa; JUNGES, Débora de Lima Velho. A Relação Família-Escola e a Prática do “Dever de Casa” de Matemática: um estudo sobre seus tensionamentos. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 662-681, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MAPA - Memória da Administração Pública Brasileira (Arquivo Nacional). Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, 2017. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/component/content/article?id=518>. Acesso em: 02 set. 2020, 20:39.

MELO, Waisenhowerk Vieira de; BIANCHI, Cristina dos Santos. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Rio de Janeiro, v. 8, n.3, p. 43-59, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Vozes: Rio de Janeiro, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 1992.

MENEZES, Ana Maria Camin de. Tarefa de casa e tecnologia: o relato de uma intervenção a favor da criatividade. **Domínios de lingu@gem**, Uberlândia, v. 6, n. 2, p.1-17, 2012.

MESSIAS, Rosilene de Fátima Rocioli. Uma análise das políticas públicas para a recuperação da aprendizagem escolar: da intenção à práxis. 2018. 255f. **Dissertação** (Mestrado em Planejamento em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

MORIN, Edgar. O verdadeiro papel da educação. In: **Territórios educativos de intervenção prioritária** (TEIP), 2017. Disponível em: <http://programateip.blogspot.com>. Acesso: 22 fev. 2021,10:28.

NADAL, Beatriz Gomes. Prática Pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (Org.). **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria “família” na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Revista Inter-Legere**, Natal, v.1, n.9, p. 1- 11,2011.

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

NÓVOA. António. Formação de professores e profissão docente. In: I Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores - **Formação Contínua de Professores**: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 18 jan.2021,16:44.

OLIVEIRA, Lindamir. A escolha de dirigentes escolares como instituinte da gestão democrática: caminhos e descaminhos. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2002. p. 1-15.

PALOJÄRVI, Jaana. País com a melhor educação do mundo, Finlândia aposta no professor. **Globo**, São Paulo, 23 mai. 2003. Educação. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/05/pais-com-melhor-educacao-domundo-finlandia-aposta-no-professor.html>>. Acesso em: 25 jun. 2020, 14:21.

PAULA, Flávia Anastácio de. **Lições, deveres, tarefas, para casa**: velhas e novas prescrições para professoras. 2000. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

PARANÁ. Lei nº 18.492. Aprova o Plano Estadual de Educação do Paraná e adota outras providências. **Diário Oficial Executivo**, Curitiba, 25 de jun. 2015.

Disponível em:
file:///C:/Users/Cliente/Downloads/PARAN%C3%81_PEE_LEI_18492_LEI_e_anexos%20(2).pdf. Acesso em: 12 set. 2020, 15: 46.

PERES, Paula. Fundamental 2017: Ensino Médio segue como etapa mais desafiadora. **Nova Escola**, São Paulo. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em: 20 abr. 2020, 13:50.

PERES, Tírsia Regazzini. **Educação Brasileira no Império**. 2010. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/105>. Acesso em: 12 ago. 2020, 15:59.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Trad. J. Ferreira. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emília; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget- Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1997.

QUEIRÓS, Vanessa. A Lei nº 5692/71 e o ensino de 1º grau: concepções e representações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 11., 2013. Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2013. p. 21026-21043.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G.de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

RESENDE, Tânia de Freitas. Dever de casa: questões em torno de um consenso. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006. p. 1-16.

RESENDE, Tânia de Freitas. Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 159-184, 2012.

RESENDE, Tânia de Freitas. Ampliação da jornada escolar e dever de casa: denúncias cruzadas. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 113-122, 2018.

RESENDE, Tânia de Freitas; OLIVEIRA, Roberta Alves; REIS, Laís da Silva; SOUSA, Teresa Cristina Starling de. Dever de casa e relação com famílias em projetos de ampliação de jornada escolar. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2015.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paideia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, 1993. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X1993000100003. Acesso em: 17 ago. 2020, 6:39.

ROMANELI, Otaíza Romanelli. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação Pesquisa** São Paulo, v.41, n. especial, p.1299-1311, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020, 11:15.

SILVA, Délcio Barros da. As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v.2, n.1, p.01-06, 2000. Disponível em: periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31515/17285. Acesso em: 15 jul. 2020, 10:03.

SILVA, Maria Cristina Borges da (Org.). **Prática Pedagógica e Elementos Articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SIVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga. A relação família-escola: uma parceria possível? In: WAGNER, Adriana. **Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. **HISTEDBR**, 2020. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em: 12 ago. 2020.

SCHUCH, Matheus. **Bolsonaro sanciona lei que regulamenta repasses do Fundeb a partir de 2021**. 2020. Disponível em: <https://valoglobo.com/brasil/noticia/2020/12/25/bolsonaro-sanciona-lei-que-regulamenta-repasses-do-fundeb-a-apartir-de-2021>. Acesso em: 29 dez.2020, 8:52.

SOARES, Enílvia Rocha Morato. 2011. 232 f. **A avaliação em contexto socioeducativo** : perspectivas e desafios na escolarização de jovens em conflito com a lei. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOUZA, Celina de. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologia**, Porto Alegre, ano 8, n.16, p. 1-28, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (Org.). **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SOUZA, Silvia Regina de; SUDO, Camila Harumi; BATISTELA, Silmara. Treinamento de mães: instruções e fichas no auxílio à tarefa escolar. **Contextos Clínicos**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2008.

SMMA. Secretaria Municipal do Meio Ambiente. **Meio ambiente de Curitiba**. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/meio-ambiente-decuritiba/182>. Acesso em: 09 out. 2020, 07:52.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil: 1549-19910). In: **História e Memória da Educação Brasileira**, 2020, Natal. II Congresso Brasileiro da Educação, 2002.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça; BORUCHOVITCH, Evely. Hábitos e estratégias para a realização da lição de casa e variáveis demográficas em estudantes do Ensino Fundamental II. **Psico**, Porto Alegre, v.49, n.2, p.132-139, 2016.

UNESCO. **Educação - um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasil: Cortez, 1998. Disponível em: https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/relatorio_del_lors.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020,14:29.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**, Tailândia, de 5 a 9 de mar. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todosconferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 23 ago. 2020, 19:12.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998a.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político- pedagógico. In: VEIGA, I.P.A.; RESENDE, M.G. de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998b.

VIANA, Iêda. Práticas Pedagógicas: Matrizes Teóricas e Interfaces Conceituais. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (Org.). **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.17-18, p.81-103, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>. Acesso em: 3 jan.2021, 11:07.

VIEIRA, Glaucia Aparecida; Z AidAN, Samira. Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de matemática. **Revista Paideia**, Belo Horizonte, Ano 10, n. 14, p. 33-54, 2013.

WIEZZELL, Andréia Cristiane Silva. Tarefas de casa: reprodução ou construção do conhecimento escolar? **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.1, n.1, p. 88 -100, 2003.

ZAFANI, Mariana Dutra; GREGORUTTI, Carolina Cangemi; BALEOTTI, Luciana Ramos. Concepção de professores acerca da tarefa de casa e o seu emprego junto ao aluno com deficiência física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 763-774, 2017.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

**TEMA: A TAREFA ESCOLAR E AS CONCEPÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR E DO PEDAGOGO
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

- 1) Grau de escolaridade:
 Superior Completo Superior Incompleto
 Especialização área: _____
 Mestrado área: _____
 Doutorado área: _____
- 2) Anos de docência:
 de 1 a 5 anos. de 6 a 10 anos. de 11 a 15 anos. (
 de 16 a 20 anos. mais 21 anos.
- 3) Turma (s) em que atuou:
 educação infantil 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano
- 4) Quanto tempo seleciona com a turma do 5º ano? _____
- 5) Existe, nesta escola, a prática da tarefa escolar?
 Sim. Não.
 Com qual frequência? raramente. diariamente. semanalmente.
 Quais disciplinadas? _____
- 6) Em seu planejamento há descrição sobre a tarefa escolar e o tempo destinado à sua correção?
 Sim. Não.
 Com qual (quais) objetivo(s) e/ou funções você atribui à tarefa escolar?

- 7) Você considera a tarefa escolar uma atividade importante para promover
- a autonomia do estudante.
 - o gerenciamento da própria aprendizagem.
 - o reforço do conteúdo curricular.
 - o envolvimento parental.
 - a fixação do estudo da sala de aula.
 - o domínio da técnica escolar.
 - o espírito investigativo do estudante.

- 8) Quais as principais dificuldades que encontra ao planejar as tarefas escolares de seus alunos?

- 9) Como é realizada a correção da tarefa escolar em sua sala?
- individualmente junto com o estudante.
 - coletivamente durante a aula.
 - particularmente em sua hora atividade e/ou em sua casa.
 - autocorreção realizada pelo próprio aluno.
 - outra _____

- 10) Quais os meios utilizados nas tarefas escolares de seus alunos?
- caderno livro didático
 - folhas avulsas outro _____

- 11) O clima da aula e a relação entre estudantes são alterados no momento da correção? Exemplifique.

12) O acompanhamento de pais ou responsáveis na execução da tarefa escolar do estudante é

() incentivada. () desnecessária.

() proibida. () outra. _____

13) No seu olhar os estudantes com melhores desempenhos acadêmicos são os mesmos que realizam com maior frequência a tarefa escolar? Ou não há esta correspondência?

14) A condição social da família, falta de recursos e condições do ambiente doméstico são considerados na avaliação da tarefa escolar?

15) De que maneira você reage diante dos estudantes que sempre realizam a tarefa escolar e dos que não a realizam?

16) De alguma maneira a tarefa escolar é agregada à avaliação do estudante?

17) Você leva em consideração alguma tendência pedagógica ao planejar a tarefa escolar?

18) O que você atribui ao alto índice alcançado pela escola no IDEB 2017?

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.

Paulo Freire

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- MESTRADO

TEMA: **A TAREFA ESCOLAR E AS CONCEPÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA****DO PROFESSOR E DO PEDAGOGO DA****REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

QUESTIONÁRIO – PEDAGOGO ESCOLA

1) Grau de escolaridade:

 Superior _____ Especialização _____ Mestrado _____ Doutorado _____

2) Quais os cargos ou funções que atuou em sua carreira profissional?

3) Quanto tempo ocupa a função de pedagogo?

Nesta escola: _____ na RME: _____

Na rede particular de ensino: _____ outro: _____

4) A prática da tarefa escolar faz parte da proposta pedagógica da escola ou é uma atividade assumida por pressão dos pais?

5) Existe um combinado na escola em relação à periodicidade da tarefa escolar no ciclo I e no ciclo II? Descreva-o.

- 6) Há referência de tendência pedagógica nas permanências, nos planejamentos e/ou na elaboração da tarefa escolar?

- 7) A metodologia de ensino da escola é refletida na tarefa escolar? De que maneira?

- 8) Em sua função você já teve que administrar conflito entre pais e professores decorrente do tipo ou da quantidade da tarefa escolar?

- 9) Você já recebeu orientação do núcleo sobre o uso da tarefa escolar? E, você já passou consignas sobre esta prática a seus professores?

- 10) O que você atribui ao alto índice alcançado pela escola no IDEB 2017?

“É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.”

Paulo Freire

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO – PEDAGOGO NÚCLEO**

- 1) Grau de escolaridade:
 Superior _____
 Especialização _____
 Mestrado _____
 Doutorado _____
- 2) Quais os cargos ou funções que atuou em sua carreira profissional?

- 3) Quanto tempo está como pedagogo do núcleo? _____
- 4) Quantas escolas estão sob sua supervisão? _____
- 5) Em média quantas escolas costuma visitar por semana? _____
- 6) Qual critério que determina a divisão entre o número de pedagogos e escolas deste núcleo?

- 7) Há referência de tendência pedagógica nas permanências de formação, nas visitas e/ou na elaboração das atividades escolares?

- 8) Como pedagoga do núcleo você já orientou as escolas sobre a função e concepção de tarefa escolar? Já recebeu alguma ocorrência sobre essa atividade?

- 9) Quais atitudes foram relevantes para as escolas de seu núcleo atingirem o alto índice no IDEB de 2017?

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.

Paulo Freire

APÊNDICE D
ROTEIRO PARA
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES

1. Naturalidade e idade
2. Estado civil, com ou sem filhos.
3. Quando concluiu o Curso de graduação?
4. Qual foi a disciplina da graduação que marca sua prática pedagógica?
5. Você tem participado da formação continuada oferecida pela RME?
6. Realiza outros estudos de qualificação ou de atualização?
7. Já recebeu alguma orientação na escola ou no núcleo sobre tarefa escolar?
8. Quando tempo está locada nesta escola?
9. Quantos períodos leciona?
10. Quantos alunos tem sua turma do 5º ano? Qual é a média de idade deles
11. Como você define tarefa escolar? Qual a quantidade de tarefa escolar que seus alunos são submetidos?
12. Qual é a tarefa escolar que os alunos mais realizam e a de menor adesão?
13. Que nota, de 0 a10, daria para sua turma em relação à realização da tarefa escolar?
14. De alguma maneira você relaciona a execução da tarefa escolar com o sucesso na avaliação individual?
15. Você costuma preparar tarefa escolar diferenciada de acordo com o nível de aprendizagem de seus alunos?
16. O que entende por prática pedagógica?
17. Quais recursos pedagógicos são utilizados na prática pedagógica?
18. Você relaciona alguma concepção pedagógica ao elaborar a tarefa escolar de sua turma?
19. Como é a relação aluno, família, professora e tarefa escolar?
20. Qual foi o papel da tarefa escolar no período da pandemia da Covid-19 do ensino remoto? E qual a diferença em seu planejamento em relação ao ensino presencial?

APÊNDICE E

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PEDAGOGO ESCOLA

1. Naturalidade e idade
2. Estado civil, com ou sem filhos.
3. Quando concluiu o Curso de graduação?
4. Qual foi a disciplina que marca sua prática pedagógica?
5. Como define tarefa escolar? Nos cursos de formação continuada da RME você já recebeu orientação sobre a condução da tarefa escolar na escola sob sua competência?
6. E nesta escola, quais são os momentos em que é discutida a prática da tarefa escolar?
7. Quais são as queixas e ou comentários sobre a tarefa escolar que chegam a você pelos
8. Pais? Professores? Estudantes?
9. Os conflitos sobre a tarefa escolar servem para ressignificação desta atividade na prática pedagógica dos professores desta escola?
10. O que é prática pedagógica?
11. Que concepção de tarefa escolar é preponderante nas práticas pedagógicas dos professores dos 5º anos?
 - Fixação de conteúdo.
 - Acompanhamento do aprendizado do aluno.
 - Aprimoramento do currículo.
 - Continuidade do estudo da sala de aula.
 - Disparador e/ou introdução para a aula seguinte.
 - Comunicação entre pais e escola.
 - Aumento das competências de responsabilidade e de independência do aluno.
 - Utilidade dos conhecimentos de sala na vida prática.
 - Encontrar os interesses e/ou habilidades cognitivas do aluno.
 - Avaliação do processo de ensino-aprendizagem.
 - Pesquisa, desafios e elaboração de projetos.
12. Outra.

13. Quais as formas de correção de tarefa escolar que são realizadas pelos professores desta escola?
14. Quais são os argumentos que fundamentam a tarefa escolar que os estudantes realizam fora do espaço tempo da escola?
15. Há algum tipo de punição aceita na escola para os estudantes que não realizam a tarefa escolar?
16. Existe uma unidade de referência para a condução da tarefa escolar na escola?
17. Qual é a periodicidade de tarefa escolar no ciclo I e no ciclo II?
18. De alguma forma a tarefa escolar é somada à avaliação contínua do estudante?
19. Os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou transtornos diagnosticados recebem o mesmo tipo de tarefa escolares?
20. Faz parte de sua rotina avaliar e liberar a tarefa escolar propostas pelos professores?
21. Em algum momento verifica os cadernos de planejamento dos professores e dos alunos para averiguar a condução da tarefa escolar?
22. Existe acordo entre os as professoras regentes e as especiais quanto ao envio intercalado da tarefa escolar?
23. Qual foi o papel da tarefa escolar no período da pandemia da Covid-19 do ensino remoto? E qual a diferença em seu planejamento em relação ao ensino presencial?

APÊNDICE F
ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA –
PEDAGOGO NÚCLEO

1. Naturalidade e idade
2. Estado civil, com ou sem filhos.
3. Quando concluiu o Curso de graduação?
4. Qual foi a disciplina que marca sua prática pedagógica?
5. Como define tarefa escolar?
6. Nos cursos de formação há indicação do uso da tarefa escolar?
7. Há abertura para reflexão sobre a tarefa escolar nas reuniões sob sua responsabilidade?
8. Já chegaram reclamações de pais ou da escola sobre a prática da tarefa escolar?
9. O que entende por prática pedagógica?
10. Que concepção de tarefa escolar é preponderante nas escolas que você coordena?
 - Fixação de conteúdo.
 - Acompanhamento do aprendizado do aluno.
 - Aprimoramento do currículo.
 - Continuidade do estudo da sala de aula.
 - Disparador e/ou introdução para a aula seguinte.
 - Comunicação entre pais e escola.
 - Aumento das competências de responsabilidade e de independência do aluno.
 - Utilidade dos conhecimentos de sala na vida prática.
11. Qual foi o papel da tarefa escolar no período da pandemia da Covid-19 do ensino remoto? E qual a diferença em seu planejamento em relação ao ensino presencial?

ANEXO 1

Prefeitura Municipal de Curitiba
 Secretaria Municipal da Educação
 Superintendência de Gestão Educacional
 Av. João Gualberto, 623 - 6.º andar, Torre B
 Alto da Glória 80030-000 - Curitiba - PR
 Tel. 41 3350-3108

**PROPOSTA DE INTERCÂMBIO PEDAGÓGICO ENTRE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL
 DE ENSINO DE CURITIBA E ESCOLAS DA FINLÂNDIA**

ORIENTAÇÕES GERAIS

1 OBJETIVO GERAL

Realizar o intercâmbio de 15 professores de Curitiba que, através da aplicação da metodologia de observação participante artificial¹ e visitas *in situ*, conhecerão e vivenciarão o sistema educacional do local visitado, buscando identificar sinergias e potenciais possibilidades para o sistema educacional de seu local de origem.

2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- i. Conhecer a estrutura das escolas no local visitado.
- ii. Analisar as propostas e práticas pedagógicas correntes nas escolas do local visitado.
- iii. Mapear os recursos pedagógicos e didáticos utilizados nas escolas do local visitado.
- iv. Estudar o currículo escolar do local visitado, analisando as sinergias e divergências entre Curitiba e Finlândia.
- v. Compreender o sistema de avaliação do local visitado, analisando as sinergias e divergências entre Curitiba e Finlândia.
- vi. Realizar análise crítica sobre as forças e fraquezas dos dois sistemas educacionais.

3 PÚBLICO-ALVO

- i. Da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), 15 professores, sendo 12 lotados em escolas (docência I) e 3 da equipe pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

4 JUSTIFICATIVA

O sistema finlandês de ensino é reconhecido mundialmente por seus expressivos resultados em avaliações internacionais. Desde a primeira publicação dos resultados do Pisa, a Finlândia obteve grande destaque. Entre 2000 e 2009, data dos últimos dados disponíveis, o país esteve sistematicamente entre os primeiros colocados, nas três áreas avaliadas, alcançando resultados significativamente acima das médias da OCDE.

Movidos por esses indicadores, representantes de diferentes países têm visitado a

¹ Quando o observador assume uma posição totalmente ativa, envolvendo-se com o fenômeno analisado; e artificial porque o observador passa a integrar o grupo em análise sem pertencer originalmente àquela comunidade.

Finlândia para conhecer a proposta educacional em seu dia a dia de aplicação.

Em 2018, a Secretária Municipal da Educação de Curitiba, Dra. Maria Silvia Bacila, esteve na Finlândia e observou a excelência do modelo educacional finlandês. Buscando aprimorar as práticas pedagógicas locais, a Secretária propôs que alguns professores vivenciassem a metodologia finlandesa através de um intercâmbio, o que, ao mesmo tempo, proporcionaria uma experiência internacional aos profissionais.

A proposta de troca bilateral busca a qualificação do serviço prestado nas escolas curitibanas, por meio da implementação ou adaptação das práticas aprendidas na Finlândia, assim como a aproximação de atores educacionais de distintas matrizes que, de outra maneira, não poderiam compartilhar e entender o trabalho um do outro.

5 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

5.1 DAS ESCOLAS DE CURITIBA

- i. 5 escolas com melhor crescimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).
- ii. 5 escolas com o melhor IDEB em 2017.
- iii. 2 escolas participantes do Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação.

5.2 DOS PROFESSORES DE CURITIBA

- i. Não estar em estágio probatório.
- ii. Não estar em laudo.
- iii. Não ter faltas entre janeiro de 2017 e julho de 2019.
- iv. Não ter TAD (Termo de Ajustamento Disciplinar), sindicância ou processo administrativo entre janeiro de 2017 e julho de 2019.
- v. Possuir vaga fixa em uma das unidades da RME.
- vi. Ter atuado entre 2013 e 2019 na Unidade Escolar.
- vii. Possuir proficiência na língua inglesa ou disponibilidade para estudar inglês (no noturno), no período anterior à data de realização do programa.
- viii. Possuir perfil comunicativo, espírito de equipe e de coletividade.
- ix. Disponibilidade para participar de oficinas anteriores à viagem, que poderão incluir atividades de inserção cultural, elaboração de programa de atividades etc., que serão agendadas pela SME.
- x. Ter participado, nos anos de 2017, 2018 e 2019, dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação.

6 INSCRIÇÕES

6.1 DOS PROFESSORES DE CURITIBA

As inscrições serão recebidas na Unidade Escolar.

7 PROCESSO DE SELEÇÃO

7.1 DOS PROFESSORES DE CURITIBA

A seleção para as 12 vagas destinadas a docentes com vaga fixa nas Unidades indicadas para a participação do Intercâmbio ocorrerá em três momentos:

- i. Preenchimento da Ficha de Pontuação de acordo com os critérios de seleção.
- ii. Apresentação dos interessados ao Conselho de Escola e indicação do representante da Unidade.
- iii. No caso de haver empate na pontuação obtida, os critérios para o desempate serão:
 - Maior tempo de atuação na escola.
Se o empate persistir, considerar:
 - Maior tempo de atuação na Rede.
- iv. Validação do profissional indicado na Unidade pela Equipe da SME.

As fichas com documentação comprobatória de todos os candidatos, assim como a ata da reunião do Conselho devem ser encaminhadas a Superintendência de Gestão Educacional em envelope fechado, com ofício.

- v. Divulgação do resultado final no portal Cidade do Conhecimento.

8 RESULTADOS

- vi. Os resultados da seleção serão divulgados no portal Cidade do Conhecimento.

9 PROGRAMAÇÃO INICIAL

- i. Intercâmbio na Finlândia.
- ii. Acompanhamento às escolas finlandesas.
- iii. Acompanhamento da rotina dos professores finlandeses.
- iv. Atividades Culturais.
- v. Elaboração de relatório de viagem (pedagógico e cultural).

10 OS PROFESSORES SELECIONADOS DEVERÃO

- i. Fazer a documentação necessária para viagem (os custos são por conta do professor indicado).
- ii. O professor deverá tomar as vacinas indicadas para saída do país.
- iii. Não serão pagas gratificações extras para o período de viagem, nem tampouco para as atividades preparatórias para viagem que ocorrerão em período noturno ou finais de semana.
- iv. No retorno do intercâmbio, participar de um seminário avaliativo.
- v. No retorno do intercâmbio, apresentar os dados coletados no país do intercâmbio.
- vi. Ter, no mínimo, 90% de presença nas oficinas, atividades e aulas de língua inglesa oferecidas como parte do programa.
- vii. Participar de estande na Expo Educação 2020 relacionado ao Intercâmbio na Finlândia.

Situações omissas serão discutidas pelo grupo da SME, em conjunto com os chefes de núcleos e diretores das Unidades contempladas para a viagem.

Todas as ações do intercâmbio deverão ser registradas em Ata.