

Dever de Casa e Relação com as Famílias na Escola de Tempo Integral

Tânia de Freitas Resende¹

Mariana Gadoni Canaan¹

Laís da Silva Reis¹

Roberta Alves de Oliveira¹

Tereza Cristina Starling de Souza²

¹Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

²Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), Belo Horizonte/MG – Brasil

RESUMO – Dever de Casa e Relação com as Famílias na Escola de Tempo Integral¹. Este artigo busca discutir diferentes concepções e práticas em torno dos deveres de casa em escolas que desenvolvem projetos de ampliação da jornada escolar e, a partir dessa reflexão, analisar a relação entre a escola e as famílias nessa nova conjuntura. Foram aplicados questionários aos coordenadores dos projetos e aos coordenadores das turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental de 173 escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Realizaram-se, ainda, estudos de caso em oito instituições. Os resultados indicam o acirramento dos conflitos em torno dos deveres de casa e da divisão do trabalho educacional entre família e escola, mas também sinalizam a possibilidade de construção de novos acordos em torno desse tema.

Palavras-chave: Dever de Casa. Escola de Tempo Integral. Ampliação da Jornada Escolar. Família. Escola.

ABSTRACT – Homework and Relationship with Families in Full-Time School. This article discusses different concepts and practices about homework in schools that develop full-time education projects and analyzes the relationship between school and families in this new context. Questionnaires were sent to project coordinators and to class coordinators of 6- to 9-year-old students from 173 elementary schools in the metropolitan region of Belo Horizonte. Besides, case studies were performed in eight institutions. The results indicate the intensification of conflicts around homework and the division of educational work between family and school. They also signal the possibility of creating new agreements on this issue.

Keywords: Homework. Full-Time School. Extended School Day. Family. School.

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir alguns resultados de pesquisa desenvolvida na Região Metropolitana de Belo Horizonte que identificou diferentes concepções e práticas em torno dos deveres de casa, em escolas públicas de ensino fundamental que desenvolvem projetos de ampliação da jornada escolar. Busca ainda, a partir dessa reflexão, analisar aspectos da relação entre a escola e as famílias nessa nova conjuntura educacional configurada pela *escola de tempo integral*.

A ampliação da jornada escolar no ensino fundamental firmou-se, nos últimos anos, como uma importante tendência no atual cenário educacional brasileiro, preconizada pela legislação e estimulada por políticas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) prevê a ampliação progressiva dessa jornada, na direção do tempo integral (Brasil, 1996). O Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 estabelece como meta, para um período de dez anos, “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014, Meta 6). Em 2008 foi criado, pelo governo federal, o Programa Mais Educação (PME), que buscava induzir a ampliação dos programas de tempo integral na rede pública de ensino, por meio do repasse de recursos às escolas que, aderindo a ele, passassem, então, a oferecer uma jornada de no mínimo sete horas diárias². No mesmo ano, o PME obteve a participação de 1.380 escolas, atendendo 386 mil estudantes; em 2014, já contava com a adesão de 58.651 escolas, abrangendo 7.080.579 estudantes da educação básica envolvidos em programas e projetos de *educação em tempo integral*³.

Diversos fatores motivam a ampliação da jornada escolar no país. Alguns são mais específicos do campo educacional, como a busca por melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, pelo aumento do seu tempo de exposição a essa ação, ou as mudanças nas concepções de educação escolar, com a ampliação do papel da escola na formação dos sujeitos (Cavaliere, 2007). Outros fatores estão ligados a mudanças e necessidades sociais mais amplas, com destaque, nesse caso, para aquelas que se referem às famílias ou são por elas vivenciadas. De fato, a família tem passado por transformações que complexificam o desempenho dos seus papéis de reprodução social e proteção de seus membros (Carvalho; Almeida, 2003): o aumento da presença da mulher no mercado de trabalho e as extensas jornadas de trabalho dos pais; as diferentes formas de organização dos grupos familiares e suas dinâmicas, inclusive com aumento expressivo das famílias monoparentais chefiadas por mulheres; as condições da vida urbana, marcadas pela violência, pelo desenraizamento, pelos déficits estruturais de serviços públicos de transporte, lazer, cultura, esportes. Nesse cenário, a escola de tempo integral passa a ser demandada não só para o atendimento aos direitos das crianças e adolescentes à proteção e à educação, mas também para o atendimento aos direitos das famílias e dos trabalhadores – especialmente, das mulheres trabalhadoras,

considerando que, como lembram Bruschini e Ricoldi (2009), os afazeres domésticos, incluindo os cuidados com a prole, ainda continuam, em nossa sociedade, sendo tarefas majoritariamente femininas. Essas autoras, em estudo com trabalhadoras de baixa renda que têm filhos de até 14 anos, na Grande São Paulo, relatam que as mães entrevistadas veem as creches como um direito não só das crianças, mas também delas próprias e que essas mães se ressentem da falta de políticas de educação, cultura e/ou lazer que pudessem contemplar os filhos com mais de 7 anos, nos horários em que não estão na escola, sugerindo as escolas de tempo integral como uma das alternativas nesse sentido.

Considerando, porém, a forte tradição brasileira de funcionamento da escola em dois ou mais *turnos* diários de cerca de 4 horas, a ampliação dessa jornada não constitui uma simples extensão do tempo. Configura um processo complexo que exige redefinições quanto a diversos aspectos do funcionamento do estabelecimento de ensino – desde a alimentação e a higiene dos alunos até o currículo escolar – e, mais do que isso, relativas à própria compreensão do que é escola e de quais são as suas funções sociais (Cavaliere, 2007). Nesse sentido, tal ampliação nem sempre é vista pelos profissionais escolares na perspectiva de garantia de direitos, acima mencionada. Ela vem incidir sobre a divisão de trabalho educacional entre família e escola, cuja variação ao longo do tempo tem gerado conflitos e tensões entre as duas instituições (Faria Filho, 2000; Nogueira, 2006).

Como apontam Cavaliere, Coelho e Maurício (2013), a desconfiança mútua entre pais e professores é um fenômeno que ultrapassa países e classes sociais, sendo frequentes as percepções negativas e *deficitaristas* dos profissionais escolares em relação às famílias. Em pesquisa realizada em oito municípios brasileiros mapeando experiências de ampliação da jornada escolar, as autoras identificaram, entre educadores envolvidos nessas experiências, a persistência dessas visões *deficitaristas* das famílias, segundo as quais se ressaltam condições de miséria e iniquidade e/ou de negligência que, na percepção desses profissionais escolares, levariam a uma renúncia dos pais com relação às próprias responsabilidades (*visão renunciata*, segundo as autoras) e a uma transferência das mesmas para a escola. Nesse contexto, a ampliação da jornada é compreendida pelos profissionais em uma perspectiva assistencialista e não naquela que se poderia chamar de mais *democrática*, por ser baseada no princípio constitucional da corresponsabilidade entre Estado, família e sociedade para a garantia de direitos das crianças e jovens. É plausível supor que ampliar a jornada escolar a partir de uma ou outra concepção trará diferentes desdobramentos para a relação família-escola nas suas várias dimensões. Além disso, o tempo integral, ao necessariamente redefinir a divisão do trabalho educacional entre família e escola, suscita mudanças, tensões e adaptações no que tange às expectativas recíprocas e às interações entre as duas instâncias.

Nesse cenário, uma prática pedagógica que já se mostrava polêmica no contexto dos turnos parciais tem suscitado novos debates no âmbito

da escola de tempo integral: os deveres de casa. Compreendidos como atividades pedagógicas prescritas por professores para serem realizadas pelos alunos fora do período de aulas, em geral no contexto doméstico, os *deveres de casa* ou *tarefas para casa* constituem uma prática já tradicional e até mesmo naturalizada no contexto escolar (Paula, 2000). Classicamente considerado um dispositivo pedagógico bastante específico e, assim, pouco focalizado nas pesquisas, o dever de casa tem sido, mais recentemente, tomado como objeto de estudos da Sociologia da Educação, seja como *janela* para a análise das relações família-escola e/ou do currículo escolar, seja como possível fator de impacto no desempenho acadêmico, cuja prescrição tem consequências em termos de equidade ou iniquidade educacional (Carvalho, 2004; Rayou, 2009; Deslandes, 2009; Resende, 2013).

Trata-se, como assinala Carvalho (2004), de uma prática cultural que integra as relações família-escola e a divisão de trabalho educacional entre as duas instituições; afetando a vida dos estudantes fora da escola e sua rotina familiar, articula uma teia de interações entre pais e professores que faz dela um dos principais, senão o principal “meio de interação” (Carvalho, 2004, p. 95) ou “interface de colaboração” (Symeou, 2009, p. 82) entre família e escola. Pode-se afirmar ainda que, ao envolver conjuntamente a família e a escola, os deveres de casa congregam, ao mesmo tempo, as dimensões de complementaridade e de conflito existentes entre ambas. Isso é o que revelam diversos estudos segundo os quais existe, por parte das famílias, uma *adesão crítica* aos deveres, na forma de um consenso ou acordo sobre sua importância, ao lado de uma forte crítica às tensões envolvidas na sua realização (Caillet; Sembel, 2009; Symeou, 2009; Resende, 2013).

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

No atual cenário da ampliação da jornada escolar no Brasil, tais questões têm sido enfrentadas no âmbito de programas que apresentam diferentes formatos e adotam distintas perspectivas curriculares com relação à educação integral (Brasil, 2010). Nesse contexto, as soluções construídas com relação aos deveres de casa também são variadas e investigá-las se reveste de interesse, do ponto de vista científico, sobretudo porque revelam formas diversas de conceber a educação de tempo integral, o currículo, a relação com as famílias e a divisão do trabalho educacional entre elas e a escola.

No que tange aos dois últimos aspectos, os argumentos apresentados nos trechos a seguir são ilustrativos de algumas das tensões que perpassam essa discussão⁴:

A. A filosofia da Escola Integrada não é fazer dever de casa. Não é abraçar responsabilidade de pai, não é fazer papel de babá de luxo. Mostrando nosso trabalho temos conseguido aos poucos que ele seja reconhecido. Levamos o coral da Integrada para cantar no recreio, todos ficam encantados. Nosso papel é trabalhar outros potenciais dos alunos (Professora Comunitária 1, 2009).

B. Será que o aluno deve fazer o dever de casa na escola? Nesse caso, em que momento a família vai acompanhar esse filho? Temos criança que a mochila vai para casa no final de semana e volta do mesmo jeito na segunda, os pais nem olham. Tem mochila que parece uma lata de lixo, de tão desorganizada. Se não tiverem que olhar o dever, o que esses pais vão olhar? (Professora Comunitária 2, 2009).

Nos dois trechos observam-se questionamentos à realização dos deveres de casa no âmbito de projetos de ampliação da jornada escolar (no caso, o Programa Escola Integrada – PEI –, da rede municipal de ensino de Belo Horizonte). No primeiro levanta-se uma discussão relacionada às funções da ampliação da jornada, discussão essa cuja relevância deve ser ressaltada, mas que não é o foco principal deste trabalho. Interessa aqui, especialmente, que em ambos os trechos está presente a ideia do acompanhamento aos deveres como uma *responsabilidade de pai*⁵, que estaria sendo assumida pela escola, no caso de os deveres passarem a ser realizados durante a própria jornada letiva. No segundo trecho observa-se um discurso que acentua a omissão das famílias diante da vida escolar dos filhos, revelando o temor de uma desresponsabilização ainda maior destas se o papel de acompanhamento aos deveres for transferido para a escola. Assim, os deveres a serem realizados em casa, sob a supervisão dos pais, são vistos como uma forma de assegurar certa participação destes na escolaridade da prole.

Tais argumentos são significativos para a discussão proposta neste texto por não constituírem posições isoladas. Quanto ao discurso da omissão parental, embora já fortemente questionado na literatura (Lahire, 1997)⁶, ele continua muito presente entre os profissionais da educação. Cavaliere, Coelho e Maurício (2013) identificam-no entre educadores envolvidos com programas de ampliação da jornada escolar, afirmando ser muito comum, entre eles, a crítica à *transferência de responsabilidades* para a escola e ao *papel substitutivo* assumido por esta em relação à família. Para essas autoras, “[...] a ampliação da jornada em meios populares agrava a postura da escola de culpabilização dos pais” (Cavaliere, Coelho e Maurício, 2013, p. 267). No que tange à perspectiva apresentada no trecho B com relação aos deveres de casa, trata-se de uma visão que acentua a função destes como uma das *tecnologias sociais* para promover o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos (Kryger; Ravn, 2009) – visão essa que também continua muito difundida, apesar dos diversos estudos que apontam a possibilidade de efeitos contrários ao esperado, tendo em vista as desigualdades de

condições de acompanhamento aos deveres pelas famílias (Carvalho, 2004; Deslandes, 2009; Rayou, 2009).

O presente texto busca contribuir para esse debate, discutindo diferentes concepções, perspectivas e práticas em torno dos deveres de casa e da relação família-escola, reveladas por profissionais de escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte que desenvolvem projetos de tempo integral no ensino fundamental. O dever de casa foi tomado como prática que, embora aparentemente periférica ao que seria o *cerne* do processo pedagógico, revela dimensões importantes desse processo, por localizar-se “[...] na encruzilhada de numerosos fenômenos constitutivos do mundo escolar e de suas relações com o resto da sociedade” (Rayou, 2009, p. 10, tradução autoral). No caso deste texto pretende-se, discutindo a questão dos deveres de casa no contexto da ampliação da jornada escolar, focalizar especialmente o fenômeno da relação entre escolas e famílias nesse novo cenário. Tal abordagem será baseada em dados obtidos por meio de uma pesquisa sintetizada no próximo item do texto, após o qual se passará à discussão propriamente dita.

Os Caminhos da Pesquisa

A pesquisa, cujo trabalho de campo aconteceu em 2014, envolveu todos os municípios da região metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) que, de acordo com o Censo Escolar 2012, tinham projetos de tempo integral sendo desenvolvidos em, pelo menos, dez escolas de sua rede pública municipal, e que autorizaram a realização do estudo: Belo Horizonte, Contagem, Ribeirão das Neves, Lagoa Santa, Ibirité, Sabará⁷. Além disso, contemplou também as escolas estaduais do município de Belo Horizonte que participavam do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI).

Em uma etapa exploratória, foram levantadas informações sobre os programas de tempo integral desenvolvidos nessas redes de ensino. Constatou-se que se tratava de programas que, em geral, funcionavam conforme o modelo de *turno* e *contraturno*. Nesse modelo, as escolas mantêm um *turno* de *ensino regular*, organizado tal como antes da implantação do programa, e ampliam as oportunidades educativas, para pelo menos uma parte dos alunos, ao ofertar atividades diversificadas no outro turno (*contraturno*).

Considerando esse formato, foram elaborados três tipos de questionários: (1) para os responsáveis pelo programa de ampliação da jornada em cada escola (professores comunitários, coordenadores do contraturno); (2) para o(s) coordenador(es) pedagógico(s) (ou cargo equivalente) responsável(is), no turno regular, pelos mesmos alunos atendidos no programa de tempo integral (no caso, alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental⁸); (3) para os profissionais que acumulavam essas duas funções na escola.

A aplicação desses três tipos de questionários teve como propósito diagnosticar, em termos gerais, como a questão do dever de casa tem

sido tratada nas escolas participantes da pesquisa, identificando os desafios encontrados e as soluções já construídas pelas equipes escolares, bem como buscando levantar elementos sobre as concepções dos educadores – e confrontando as perspectivas dos responsáveis pelo programa de extensão da jornada com as dos educadores do chamado *ensino regular*. Os questionários foram desenvolvidos em formato digital, utilizando como ferramenta o software *SurveyMonkey*⁹.

Para a aplicação dos questionários, enviou-se uma correspondência digital aos responsáveis pelo turno e pelo contraturno de todas as escolas envolvidas nos programas de ampliação da jornada das redes de ensino participantes da pesquisa. A correspondência, contendo a apresentação da pesquisa e um *link* para o questionário digital, foi enviada para 734 profissionais de 356 escolas¹⁰ entre os meses de março a setembro de 2014. Responderam ao questionário, ao todo, 206 profissionais de 173 escolas, conforme Tabela 1. O município de Belo Horizonte foi o que teve mais forte representação na pesquisa, tanto pelo número absoluto de escolas e de profissionais quanto pelas taxas de resposta, em geral, maiores (Tabela 1). Dentre os profissionais que responderam ao questionário, 109 (52,9%) eram responsáveis pelo programa de tempo integral da escola, 69 (33,5%) eram coordenadores ou supervisores pedagógicos e 28 (13,6%) acumulavam essas duas funções.

Tabela 1 – Número de Escolas e de Profissionais que Receberam e que Responderam o Questionário, por Município e Rede de Ensino. RMBH – 2014

Município Rede de Ensino	Escolas que RECEBERAM o questionário	Escolas que RESPONDÉRAM o questionário	Profissionais que RECEBERAM o questionário	Profissionais que RESPONDÉRAM o questionário
Belo Horizonte Rede Municipal	163	89	348	103
Belo Horizonte Rede Estadual	72	40	150	51
Contagem Rede Municipal	45	18	80	20
Ibirité Rede Municipal	13	5	24	11
Lagoa Santa Rede Municipal	15	7	32	8
Ribeirão das Neves Rede Municipal	32	10	66	8
Sabará Rede Municipal	16	4	34	5
Total	356	173	734	206

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Na segunda etapa da pesquisa de campo, selecionamos algumas escolas para estudos de caso. A partir das respostas ao questionário,

buscamos contemplar instituições com diferentes realidades que apresentassem diferenciais na resolução de problemas com o dever de casa e/ou na dinâmica de comunicação entre suas equipes, e/ou ainda, na articulação entre família e escola. Foram visitadas oito instituições, todas de Belo Horizonte, sendo quatro da rede municipal e quatro da rede estadual de ensino¹¹. Realizaram-se, ao todo, 11 entrevistas – com coordenadores do turno, do contraturno e com outros educadores (professores, diretora) –, além da análise de documentos, observações, contatos informais com oficinairos e com outros profissionais das escolas. Esta etapa da pesquisa de campo ocorreu entre os meses de setembro a dezembro de 2014.

Na Tabela 2 é possível consultar algumas informações sobre as escolas selecionadas para estudos de caso e os bairros onde estão localizadas. Tais informações são apresentadas aqui apenas para efeito de contextualização geral, não sendo possível, nos limites deste artigo, estabelecer relações mais específicas entre as características de cada escola e os dados nela levantados.

Tabela 2 – Características das Escolas Selecionadas para Estudo de Caso

Escola	Rede	IDEB da escola (2013) ¹²	NSE da escola (2013) ¹³	IDHM do bairro (2010) ¹⁴	% de vulneráveis à pobreza no bairro (2010) ¹⁵	% de crianças em domicílios em que ninguém tem fundamental completo no bairro (2010) ¹⁶
A	Municipal	3,8	4,6 (médio-baixo)	0,637 (médio)	34,3	31,7
B	Municipal	5,6	5,2 (médio)	0,681 (médio)	32,5	33,5
C	Estadual	5,9	5,1 (médio)	0,748 (alto)	18,9	19,8
D	Estadual	6,0	5,4 (médio-alto)	0,851 (muito alto)	5,4	8,4
E	Estadual	6,6	5,8 (médio-alto)	0,830 (muito alto)	7,5	15,1
F	Estadual	6,8	5,3 (médio)	0,764 (alto)	17,6	19,0
G	Municipal	7,1	6,1 (médio- alto)	0,882 (muito alto)	4,8	9,7
H	Estadual	*	*	0,851 (muito alto)	5,4	8,4

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados obtidos em QEDU (2013) e no Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (2010).

Notas: *O IDEB e o NSE dependem de informações da Prova Brasil, aplicada no ensino fundamental apenas aos alunos do 5º e do 9º ano. Por esse motivo, escolas que possuem menos de 20 alunos matriculados nesses anos não têm esses indicadores calculados.

Nota-se uma grande variabilidade no IDEB das escolas (de 3,8 a 7,1 – em uma escala de 0 a 10), e uma menor variação no nível

socioeconômico de seus alunos (de médio-baixo a médio-alto, conforme NSE calculado pelo GAME/UFMG). Os entornos das escolas também apresentam diferentes realidades socioeconômicas (com IDHM variando de médio a muito alto), de tal forma que há escolas que se localizam em bairros em que aproximadamente 1/3 da população está vulnerável à pobreza e outros em que menos de 5% se encontram nessa situação. Há escolas que se localizam em bairros onde 1/3 das crianças moram em domicílios em que ninguém possui ensino fundamental completo, enquanto outras se situam em bairros onde apenas 8,4% das crianças se encontram na mesma condição.

O Tratamento Dado ao Dever de Casa e a Relação Escolas-Famílias nos Programas de Tempo Integral Investigados

Dentre as escolas que responderam o questionário, a grande maioria desenvolve projetos de ampliação da jornada nos quais as crianças permanecem 7 ou mais horas diárias em atividades escolares, podendo essa jornada ultrapassar as 9 horas¹⁷. Nesse contexto, observam-se diversas situações em relação à realização dos deveres de casa pelos alunos, como indica a Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Situação das Crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental que Frequentam o Programa de Tempo Integral da Escola, em Relação ao Dever de Casa, Segundo os Profissionais que Atuam no Programa. RMBH - 2014*

Situação em relação aos deveres de casa	Nº de respostas	%
As crianças não têm deveres de casa.	1	0,5
As crianças fazem os deveres em casa.	10	7,5
As crianças fazem os deveres no contraturno.	43	31,5
As crianças fazem alguns deveres no contraturno, outros em casa.	37	27,0
Somente algumas crianças e/ou turmas fazem os deveres de casa no contraturno.	31	22,5
Nenhuma criança faz dever no contraturno, mas não sei informar se as crianças têm deveres ou não.	6	4,5
Não responderam a questão ou respostas anuladas	9	6,5
Total	137	100,

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

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

Observa-se que houve supressão dos deveres de casa em apenas uma escola. Em geral, as demais prescrevem deveres e, na maior parte dos casos, acontecem momentos de realização destes no contraturno escolar, seja por todos os alunos que participam do programa de ampliação da jornada (31,5% das respostas), seja por alguns deles (22,5%), ou seja, ainda, em alternância com a realização de deveres no

espaço doméstico (27%). É muito reduzido o número de respondentes segundo os quais os deveres são realizados sempre em casa (7,5%). Tal situação já indica, para as instituições retratadas nesta pesquisa, certa reconfiguração na divisão do trabalho educacional entre família e escola, no que tange aos deveres de casa e ao acompanhamento à escolaridade por parte da família que eles, tradicionalmente, pressupõem. Interessou-nos investigar as percepções dos educadores escolares com relação a essas mudanças.

Alguns itens do questionário buscavam averiguar essas percepções, propondo afirmações que sinalizam diferentes perspectivas a respeito dos deveres de casa na escola de tempo integral¹⁸. Diante de cada afirmação, o (a) respondente deveria manifestar sua concordância ou não. Os resultados obtidos, expressos na Tabela 4 (a qual agrega as porcentagens de respostas dos três tipos de questionários)¹⁹, indicam que há concordância da grande maioria apenas com relação aos itens que afirmam a importância dos deveres de casa e de sua realização no espaço doméstico, mesmo quando a criança fica na escola em jornada ampliada (itens A, B e C, sendo que em todos eles a porcentagem de respostas condizentes com essa perspectiva foi superior a 80%). Ou seja, o consenso ou acordo com relação à importância dos deveres de casa, já mencionado na literatura no que se refere às famílias (Caillet; Sembel, 2009; Symeou, 2009; Resende, 2013), parece vigorar também entre os profissionais escolares, mesmo no contexto da escola de tempo integral. Com relação aos demais itens, muitos dos quais envolvem concepções a respeito da relação com as famílias, as opiniões são muito mais divergentes.

Assim, se nas respostas aos itens D e E as maiores porcentagens são de profissionais que parecem favoráveis à realização de deveres de casa no contraturno (47% e 43%, respectivamente), tal posição não chega a ser majoritária, havendo grupos significativos que indicam o contrário ou que assinalam *não concordo nem discordo*. Observa-se, nesse caso, uma diferença de concepções quanto às funções do contraturno, entre aqueles que veem nele a possibilidade de reforçar conteúdos do turno regular, inclusive por meio da realização de deveres (posição defendida por quase metade dos respondentes) e os que acreditam que a ampliação da jornada deve priorizar atividades e linguagens diversificadas em relação àquelas já trabalhadas no ensino regular – não cabendo, portanto, a realização de deveres de casa nesse contexto. Nesse aspecto, a polêmica em torno do dever de casa contribui para sinalizar uma questão central dos processos de ampliação da jornada escolar, que é a dos objetivos e funções dessa ampliação, a qual, não sendo objeto deste trabalho, tem sido discutida por diversos autores (Cavaliere, 2007; Coelho; Portilho, 2009; Miranda; Santos, 2012). Aponta, ainda, para a questão da divisão e/ou do compartilhamento de tarefas e responsabilidades entre os chamados: *turno e contraturno*, bem como para a articulação frequentemente deficiente entre ambos (Felício, 2011; Matos, 2014; Braga, 2015). Confirma-se assim, como anteriormente defendido, que as questões em relação ao dever de casa

não se esgotam em si mesmas; nesse caso, elas acabam denunciando as condições em que vêm sendo implementados diversos projetos de ampliação da jornada escolar, condições essas que têm consequências para além das dificuldades relativas aos deveres.

Tabela 4 – Opiniões dos Profissionais a Respeito dos Deveres de Casa na Escola de Tempo Integral. RMBH – 2014

Afirmações	Opinião dos respondentes* (em % de respostas)		
	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo
A. Se a criança permanece em atividades escolares em tempo integral, os deveres de casa se tornam desnecessários.	89,3	5,9	4,8
B. As atividades escolares do tempo integral NÃO substituem os deveres de casa.	10,7	7,0	82,4
C. Os deveres para serem feitos em casa são essenciais para desenvolver a autonomia e/ou hábitos de estudo do aluno.	7,5	5,9	86,7
D. Uma das funções do contraturno é reforçar os conteúdos do ensino regular, inclusive por meio da realização de deveres.	37,4	15,5	47,0
E. Os deveres de casa não são tarefa do contraturno porque este deve priorizar atividades e linguagens diversificadas para a formação integral da criança ou jovem.	43,3	23,5	33,1
F. Realizar os deveres no contraturno é uma estratégia válida para enfrentar as desigualdades de condições entre os alunos/famílias.	19,8	12,3	68,0
G. Não se pode cobrar das famílias o acompanhamento aos deveres quando elas não têm condições para isso.	54,6	15,5	29,9
H. Promover a realização dos deveres na própria escola é substituir o papel das famílias.	37,5	23,5	39,0
I. A realização dos deveres no contraturno prejudica o acompanhamento da vida escolar dos filhos pela família.	46,0	21,4	32,6

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

* Coordenadores do ensino regular, coordenadores dos programas de ampliação da jornada escolar e profissionais que acumulam as duas funções na escola (total de 187 respostas).

Obs.: A escala originalmente de cinco pontos – discordo totalmente, discordo, nem concordo nem discordo, concordo e concordo totalmente – foi agregada em apenas três pontos para melhorar a visualização.

No que tange à relação com as famílias, a única afirmação que obtém uma maioria mais expressiva de concordâncias (68%) é a de

que a realização dos deveres no contraturno é uma estratégia válida diante das desigualdades de condições entre os alunos/famílias. Já as respostas ao item G, embora apresentem uma variabilidade maior, sinalizam que os respondentes não parecem relativizar o papel da família no acompanhamento aos deveres, uma vez que a maioria (55%) discorda da afirmação de que não se pode cobrar das famílias este acompanhamento quando elas não têm condições para realizá-lo. E, com relação às afirmativas H e I, os respondentes se mostram ainda mais divididos.

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

O questionário também oferecia a possibilidade de inclusão de observações dos respondentes e muitos detalharam suas opiniões, permitindo esclarecer alguns pontos de vista expressos acima. Isso também foi possível durante a realização das entrevistas para os estudos de caso. Embora se tenha tido nuances que não será possível aqui contemplar, foi possível identificar algumas posições mais recorrentes, que serão apresentadas a seguir.

Uma primeira posição vai ao encontro dos argumentos das professoras comunitárias apresentados na introdução deste trabalho (trechos A e B), bem como dos achados de Cavaliere, Coelho e Maurício (2013) em sua pesquisa. Trata-se de uma perspectiva que questiona a realização dos deveres de casa na escola, alegando que essa não é uma função da ampliação da jornada e que isso significaria substituir o papel da família, cuja *omissão* ou *negligência* é enfatizada nesses discursos:

Acho necessário o acompanhamento dos pais ao dever de casa. O filho passa nove horas na escola e este é o momento que os pais têm para acompanhar o filho no seu processo de aprendizagem. O objetivo do Programa Escola Integrada não é continuar o processo de ensino da escola regular e sim dar ao aluno novas perspectivas de aprendizagem no que diz respeito a sua formação integral como ser humano e cidadão (Coordenadora do contraturno, rede municipal, Belo Horizonte, 2014).

O dever de casa aproxima a família da escola e configura uma possibilidade de os pais acompanharem e atuarem junto à escola no desenvolvimento cognitivo do aluno. Transferir mais esta responsabilidade para a escola e os programas afasta a família da escola e das suas obrigações frente à vida escolar dos filhos. Há algumas regiões em que a composição das famílias é moderna – família mosaico, mesmo assim há alguém responsável por esta criança. O que se precisa pensar é em uma aproximação/formação para os pais que são negligentes com a vida escolar dos filhos: como fazer? (Coordenadora do contraturno, rede municipal, Contagem, 2014).

As famílias precisam assumir suas responsabilidades e se organizar para priorizar a educação dos filhos. É absurdo um discurso de que os projetos de educação integral devam assumir as responsabilidades da família (Coordenadora do ensino regular, rede municipal, Belo Horizonte, 2014).

Uma segunda posição, porém, é a de profissionais que, embora reafirmando a responsabilidade dos pais em relação ao acompanhamento da vida escolar dos filhos, enfatizam as dificuldades desse acompanhamento pelas famílias, de modo geral, na sociedade contemporânea e, mais particularmente, pelas famílias mais desfavorecidas do ponto de vista socioeconômico; diante disso, defendem a realização dos deveres na escola. Nesses casos não se encontra uma culpabilização das famílias, mas um reconhecimento da realidade social por elas enfrentada, parecendo haver disposição para um compartilhamento mais flexível de responsabilidades:

O dever de casa deve ser obrigação da família, mas existem casos em que os familiares não têm capacidade para ensinar seus filhos, pois não estudaram e também muitas vezes [quando] chegam em casa o filho já está dormindo e quando saem os filhos ainda não acordaram, por isso e por alguns outros motivos é válida a oficina de Para Casa na Escola Integrada (Coordenadora do contraturno, rede municipal, Belo Horizonte, 2014).

Concordamos que os deveres feitos em casa com o apoio e ajuda da família seria o ideal, não só para melhoria da aprendizagem, criação de hábitos de estudo, como também um momento de criar laços com os filhos e envolvimento com a vida escolar. Mas a realidade que vivemos é bem diferente. Famílias, na grande maioria, sem a menor condição de ajudarem os filhos, por vários motivos, e que deixam a cargo da escola todas as funções. Sendo assim, entendemos, que mesmo feito na escola, os deveres de casa têm função importante no hábito de estudo e essa oficina de 'para casa' nos ajuda como um reforço escolar e avaliamos como positivo, mesmo com as dificuldades encontradas para colocá-la em prática (Coordenadora do ensino regular, rede municipal, Belo Horizonte, 2014).

Alguns desses profissionais argumentam que os pais têm outras formas de acompanhar a escolaridade dos filhos, que não a supervisão direta da realização dos deveres de casa:

O *Para Casa* é uma oportunidade de a criança aprimorar seu conhecimento e exercitar o que aprendeu em sala. Uma das vantagens que percebo em que a criança faça o Para Casa no contraturno é que ela tem a possibilidade de mediação entre pares e uma segunda opinião, no caso, o monitor. A família não fica impedida de acompanhar a vida escolar do filho, o acompanhamento ganha o toque de demonstração do que ele fez e como está fazendo, ele não é obrigado a fazer tudo em casa, pode terminar ou começar no PEI e terminar em casa ou mostrar para os pais conferirem e dar o visto, o elogio, mandar sugestões, aperfeiçoar no horário mais adequado, etc. (Coordenadora do contraturno, rede municipal, Belo Horizonte, 2014).

A realização dos *para casa* no PEI [Programa Escola Integrada] é importante, pois muitas crianças não conseguem fazê-lo após chegar em casa (motivos: cansaço, adulto chega tarde, etc.). Este fato não deve tirar

a responsabilidade da família em verificar se o aluno conseguiu realizar toda atividade e com qualidade. O acompanhamento da família deve ser diário. A criança deve receber atenção e sentir por parte da família o interesse em sua educação e, se necessário, intervir. Os pais/responsáveis devem manter o material necessário adequado e organizado para realização dos *para casa* (Coordenadora do contraturno, rede municipal, Belo Horizonte, 2014).

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

Com relação ao papel das famílias, acredito que a escola deve apresentar para as mesmas sua proposta de trabalho e possíveis instrumentos que viabilizem ao aluno condições de aprendizagem que possam garantir que uma das funções da escola, a saber, a aquisição de conhecimentos sistematizados, possa ser garantida. Uma vez que procuramos entender o perfil de famílias que são atendidas pela escola e reconhecer suas possibilidades de auxílio, é com estas possibilidades que devemos trabalhar. Se a mãe ou o responsável assume o compromisso de olhar o caderno ou agenda e entendemos que esta é a forma que temos de auxílio e isto contribui para que o aluno desenvolva hábitos e rotina, recorremos a estes, uma vez que as possíveis sanções serão compartilhadas com a família (Coordenadora do ensino regular, rede municipal, Belo Horizonte, 2014).

É importante destacar que algumas escolas, promovendo a realização dos deveres de casa no contraturno, mencionam alternativas encontradas para estimular a participação dos pais na vida escolar dos filhos: prescrição mensal de pesquisas a serem realizadas junto com a família; solicitação de visto semanal nos cadernos das crianças; realização de reuniões de pais mais frequentes (os respondentes de duas escolas mencionaram reuniões mensais); facilitação dos contatos com os filhos quando estes estão na escola integral (telefonemas, desburocratização das visitas, etc.), dentre outras. Segundo 73,8% dos coordenadores do contraturno que responderam ao questionário, as medidas de aproximação entre escolas e famílias se intensificaram após a ampliação da jornada escolar, citando-se predominantemente as reuniões e conversas com os pais. Duas coordenadoras destacaram o convite às mães que demonstram bom acompanhamento dos deveres dos filhos para serem voluntárias ou contratadas pela escola para fazer esse trabalho com os demais alunos.

Conforme indicado na Tabela 3, apresentada anteriormente, em muitas instituições há uma alternância de realização de deveres em casa e na escola e, em outras, somente algumas crianças fazem deveres na escola. As respostas abertas evidenciaram que, em parte desses casos, a realização de deveres na escola é opcional para os alunos e suas famílias, sendo que alguns profissionais mencionam famílias que fazem questão de que os filhos realizem os deveres em casa, após a jornada letiva ampliada.

Finalmente, uma escola não prescreve deveres de casa aos alunos, sendo que eles foram suprimidos após a implantação do programa de ampliação da jornada escolar. Essa escola foi incluída nos estudos de caso e, em entrevista, uma das professoras justificou a medida, sinalizando, por um lado, uma ressignificação das atividades escolares de modo a cumprir a função de *reforço* esperada dos deveres de casa e, por outro lado – como no depoimento anterior –, apontando a construção de novos tipos de acordos com as famílias, tendo em vista a sua participação na vida escolar dos filhos:

Aí, eu mandava o *para casa*. Às vezes, nós do... do regular, nós extrapolamos muito nesses *para casa*. Sabe? Esses *para casa*, eu acho assim, que é sacrificar a criança. Eu acho que como a criança está o tempo todo aqui na escola, nós temos como fazer um trabalho legal com ela, tirando essa pressão de *para casa*, porque assim, eu acho que *para casa* pra muita família chama-se conflito. Hoje, o sistema está cobrando da gente muito, *muuito*. E eles estão cobrando conhecimento muito grande da criança, entendeu? [...] os pais que não estão estudando, que não têm uma vida acadêmica formada, eles não dão conta de ensinar esse *para casa* aos meninos. Sabe, eles cobram hoje de uma criança de seis anos o que é uma sílaba intermediária. O pai lá fora vai saber? Não. Entendeu? [...] os pais não têm tempo, chegam à noite é que vão ensinar esse *para casa* para os filhos, aí, começa o conflito familiar. Entendeu? Então, nós abolimos esse *para casa*, a gente dá continuidade, sim, ao que está sendo passado no regular, mas de uma forma mais lúdica, de uma forma mais prazerosa. [...] Aí, cortamos o *para casa*, à tarde as atividades assim, eles adquirem um conhecimento, sim. Sabe, os meninos sabem o que é entrar em um *Google* hoje e pesquisar sobre um conto infantil, eles sabem pesquisar *uma continha*, como diz eles, né, e ali eles resolvem tudo... tudo *online*. Sabe? Eles têm prazer na hora em que eles vão clicando e resolvendo aquelas contas, formando uma palavra que aparece um palhacinho lá e dá um sorriso para eles na hora que eles acertam tudo. Então, assim, a melhor coisa que aconteceu aqui na escola foi ter tirado esse *para casa* mesmo, sabe? [...] E assim, não é que nós somos largados, nós mandamos o caderno todo final de semana para casa, para os pais terem um acompanhamento, o pai que é responsável tem um acompanhamento do que está sendo trabalhado com a sua criança o dia inteiro (Professora do ensino regular e do programa de tempo integral, rede estadual, Belo Horizonte, 2014).

Considerações Finais

Nogueira (2006) destaca três processos que marcam as metamorfoses nas relações entre escolas e famílias na contemporaneidade: a aproximação entre as duas instâncias, com multiplicação de contatos formais e informais e de modos de comunicação entre elas; a individualização da relação, com o aumento das interações face a face; e a redefinição dos papéis ou da divisão do trabalho educativo entre as duas partes, com a escola estendendo sua ação a aspectos corporais, emocionais, morais do desenvolvimento do aluno e a família reivindicando seu direito de interferir nas questões pedagógicas e disciplinares da escola. A autora ressalta, entretanto, que tais processos não se dão sem dificul-

dades, tensões e contradições, insistentemente verificadas pela literatura sociológica, não obstante a ideia de parceria seja a tônica principal dos discursos. Observando pela *janela* dos deveres de casa, pode-se afirmar que esses três processos tendem a ser intensificados com a ampliação da jornada escolar, também não sem conflitos e resistências, ou, nas palavras de Silva (2003), não sem *armadilhas*.

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

Essa abordagem pode fomentar algumas reflexões a partir da discussão que se buscou realizar, neste texto, sobre o tratamento dado aos deveres de casa em escolas que implantam projetos de *tempo integral* e sobre as diferentes concepções que permeiam tal processo, especialmente no que tange à relação das escolas com as famílias.

Assim, a implantação de programas de tempo integral nas redes públicas de ensino, tendo a realidade social das famílias como uma de suas motivações, pode funcionar como uma *armadilha* que reafirme ou mesmo intensifique a visão depreciativa sobre essas mesmas famílias. Tal armadilha está presente quando se argumenta contra a realização de deveres de casa na escola com base na ideia de omissão familiar, mas também quando se argumenta a favor dessa realização como *compensação* para as dificuldades familiares. Em ambos os casos, a ampliação da jornada pode vir a se caracterizar como uma *mudança da escola* (pelo menos em uma de suas dimensões, o tempo) a partir de uma relação com as famílias que em nada mudou, porque se mantém baseada em visões autoritárias a respeito dessas famílias e de suas necessidades e não em processos que as tomem como interlocutores válidos, capazes de, a partir de suas realidades próprias, exercer de modos singulares a corresponsabilidade pelo processo educacional.

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

Evidentemente, como também afirma Silva (2003, p. 378), as armadilhas “[...] não constituem nenhuma fatalidade”, podendo ser evitadas “[...] se houver uma boa informação sobre os *perigos* que *espreitam*”. Isso pôde ser observado, nesta pesquisa, no contato com algumas escolas que parecem avançar no sentido de travar um

diálogo mais democrático e estabelecer uma interação mais profícua com as famílias, compreendendo suas realidades de modo isento de culpabilização e buscando construir com elas novos acordos quanto à divisão de responsabilidades relacionadas à educação das crianças. Essas escolas sinalizam um caminho mais promissor para a ressignificação da relação com as famílias – de modo geral e, especialmente, no contexto da ampliação da jornada.

Finalmente, cumpre ressaltar que, mesmo nessas escolas, cujos profissionais parecem se aproximar de uma visão mais compreensiva – no sentido sociológico – da realidade das famílias, as menções à omissão de muitos pais também se fizeram presentes nas entrevistas, como no depoimento abaixo:

Que hoje, né, gente, hoje tudo se resolve dentro da escola. Tudo se resolve dentro da escola. [Enfatizou] A escola hoje está assumindo um papel que não é dela, não é dela. Eu nem sei qual vai ser o futuro da escola daqui pra frente, porque a parte acadêmica, a parte pedagógica, a parte... nessa parte do ensinar, da cultura, das vivências mesmo de mundo-aluno, eu vou falar a verdade, a escola está se perdendo nisso aí, porque ela tem que cuidar de tanta coisa. Ela tem que cuidar do emocional do menino, ela tem que cuidar se o menino não está enxergando, porque a mãe não percebeu, é a escola que percebe. Ela tem que cuidar da parte dentária, o menino está aqui morrendo de dor de dente, a mãe não... né. Então, a escola, hoje... a gente tem que dar conta da Bolsa-Família pra mãe ir lá receber. Então assim, eu acho que a escola hoje vivencia muita coisa que não é dela, e é... mas é ela que tem que resolver. A escola hoje é uma minissociedade, tudo que a gente vive aí fora que não é legal, está dentro da escola. E eu falo *gente, os meninos aqui, eles têm a nossa cara*, porque olha pra você ver, eles ficam aqui de segunda a sexta o dia inteiro. A gente entrega esse menino pra mãe sexta-feira uma gracinha, ela devolve ele pra gente segunda-feira impossível. Então, segunda-feira aqui vocês não têm noção como que é um caos. Ele não dormiu porque ele ficou... a mãe não controlou o horário, aí segunda-feira ele morre de sono, ele tem dor de barriga porque comeu todas as porcarias, ele chega aqui triste porque a mãe brigou com o pai, brigou com a avó, o pai bebeu. Então, como que a segunda-feira nossa aqui é diferente, [enfatizou] é diferente, sabe? (Diretora de escola estadual, Belo Horizonte, 2014).

Tal observação parece alertar para uma *armadilha* no âmbito da própria produção científica sobre as relações família-escola: para desconstruir o *mito da omissão parental* (Lahire, 1997), corre-se o risco de, no discurso especializado, construir outro possível mito: o de que nenhuma família se omite, simplesmente desqualificando como *estereótipo* esse discurso dos profissionais escolares que, de tão insistente e generalizado, talvez mereça uma atenção maior nos estudos.

Recebido em 23 de fevereiro de 2016
Aprovado em 30 de maio de 2016

Notas

- 1 Este trabalho deriva de pesquisa financiada pelo acordo CAPES-FAPEMIG (Edital 13/2012 FAPEMIG) e pelo OBEDUC/CAPES, por meio do Observatório da Educação (Edital CAPES OBEDUC 2012).
- 2 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 17 nov. 2015.
- 3 Disponível em: <http://pgi.gov.br/pgi/indicador/pesquisar/filtrar?textoLivre=&numeroPaginaCorrente=1&campoOrdenacao=&abaSelecionada=0&hiddenTematica=4&hiddenClassificacao=204794&esconderIndicadores=false&esconderPaineis=false&enableColArvoreFiltros=&enableColCesto=&dat_indicador_ultimaatualizacao=&dsc_indicador_primeirareferencia=#>. Acesso em: 23 mar. 2015.
- 4 Os trechos foram registrados durante um Seminário de Educação Integral realizado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em 2009. Constituem reproduções das falas de duas *professoras comunitárias* – profissionais que coordenavam, nas escolas, as atividades do programa de ampliação da jornada escolar do município (Programa Escola Integrada) –, durante uma Roda de Conversa sobre o tema do *acompanhamento escolar*.
- 5 Apesar da utilização de termos genéricos como *pai*, *pais* e *família* por parte dos agentes escolares, ainda recaem prioritariamente – quando não exclusivamente – sobre as mães as responsabilidades e cobranças pelo acompanhamento escolar dos filhos. Santos e Carvalho (2010) sugerem que a utilização do masculino genérico (pai) nos discursos e comunicados escolares acaba por disfarçar ou invisibilizar as cobranças informais realizadas pelas escolas às mães cotidianamente.
- 6 Segundo Lahire (1997, p. 334), “o tema da omissão parental é um mito”. Para ele, os professores deduzem essa omissão a partir da ausência ou invisibilidade dos pais nos espaços escolares e dos comportamentos e desempenhos escolares dos filhos. Contudo, o autor argumenta que essas famílias se preocupam com a escolarização da prole, mas partindo de uma lógica diferente da escola, o que resulta em formas próprias de participação na vida escolar dos filhos.
- 7 O município de Betim, embora contatado, não foi incluído na pesquisa porque a autorização não foi fornecida em tempo hábil pela Secretaria Municipal de Educação.
- 8 O foco em turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental foi definido por se tratar de um momento da escolaridade no qual, de forma geral, os deveres são prescritos sistematicamente e, ao mesmo tempo, as crianças ainda tendem a ter pouca autonomia para realizá-los, necessitando da supervisão de adultos.
- 9 Ver página disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com>>. Acesso em: 17 nov. 2015.
- 10 Havia escolas com mais de um coordenador pedagógico para o 1º ciclo (podendo essa divisão de trabalho acontecer por área, por turno, por turmas, etc.) e escolas em que uma única pessoa acumulava as funções de coordenador pedagógico e de coordenador do tempo integral.
- 11 A circunscrição ao município de Belo Horizonte foi resultante tanto da aplicação dos critérios mencionados para a seleção das escolas quanto de questões operacionais (aceite da escola, compatibilização de agendas, organização dos deslocamentos, etc.).

- 12 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) busca mensurar a qualidade do ensino básico no Brasil através do uso de informações de aprovação escolar e aprendizado em português e matemática. Esse índice varia de 0 a 10, em que valores próximos a zero indicam uma baixa qualidade e valores próximos a dez, uma excelente qualidade da educação. As metas do Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, mas com o objetivo de que o país alcance uma média de 6 pontos até 2022, pontuação correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Mais informações em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 17 nov. 2015.
- 13 O indicador de nível socioeconômico (NSE) sintetiza informações de escolaridade, ocupação e renda das famílias dos alunos. O indicador varia de 0 a 10, sendo que quanto mais próximo de 0 menor o nível socioeconômico da clientela da escola e quanto mais próximo de 10, maior. Mais informações em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1468/o-nivel-socioeconomico-das-escolas-de-educacao-basica-brasileiras/>>. Acesso em: 17 nov. 2015.
- 14 O indicador de desenvolvimento humano municipal (IDHM) agrega três dimensões – expectativa de vida, educação e renda – como medida do grau de desenvolvimento humano do município e, no caso das regiões metropolitanas do Brasil, de suas regiões e bairros. O IDHM varia de 0 a 1: quanto mais próximo de 0, menor o desenvolvimento humano na região, quanto mais próximo de 1, maior. Mais informações em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/desenvolvimento_humano/>. Acesso em: 17 nov. 2015.
- 15 Proporção de indivíduos com renda domiciliar per capita igual ou inferior a 1/2 salário mínimo.
- 16 Proporção de crianças de até 14 anos que residem em domicílios em que nenhum dos moradores possui ensino fundamental completo.
- 17 Considerando as escolas cujos profissionais responderam a questão sobre a duração da jornada letiva (n= 137), 97 % têm jornadas com 7 ou mais horas diárias, todos os dias da semana, sendo que em 23,5% dos casos a jornada tem 9 ou mais horas letivas por dia.
- 18 Tais afirmações foram elaboradas de modo a tentar sintetizar perspectivas já identificadas entre educadores, em contatos anteriores (em projetos de pesquisa e de extensão universitária) e/ou por meio da literatura pertinente.
- 19 A comparação entre os resultados dos três questionários para essa questão não será aqui realizada por questão de espaço e de foco do trabalho.

Referências

- BRAGA, Cibelle de Souza. **Estudo Sobre as Interações/Colaborações Entre Docentes e Profissionais da Educação Integral em Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral / Educação Integrada e(m) Tempo Integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Brasília: MEC/SECAD, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: 12 set. 2015.

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996, P. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 set. 2015.
- 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, 26 jun. 2014. P. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 12 set. 2015.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; RICOLDI, Arlene Martinez. Família e Trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 93-123, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 out. 2015.
- CAILLET, Valérie; SEMBEL, Nicolas. Points de Vue et Pratiques des Partenaires du Travail Hors la Classe: enseignants, parents, élèves. In: RAYOU, Patrick (Org.). **Faire ses Devoirs: enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. P. 33-70.
- CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de; ALMEIDA, Paulo Henrique de. Família e Proteção Social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 109-122, abr./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392003000200012&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- 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, jan./abr. 2004.
- CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (Org.). **Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO; MEC, 2009.
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.
- CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Implicações da Ampliação do Tempo Escolar nas Relações entre Família e Escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. P. 257-277.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação Integral, Tempo e Políticas Públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. P. 89-99.
- DESLANDES, Rollande (Org.). **International Perspectives on Student Outcomes and Homework: family-school-community partnerships**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2009.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. Para Entender a Relação Escola-Família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, abr./jun. 2000.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. A Integração Curricular na Educação em Tempo Integral: perspectivas de uma parceria interinstitucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais... Natal: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2011. P. 178-179.
- KRYGER, Niels; RAVN, Birte. Homework in Denmark: what kind of links between family and school? In: DESLANDES, Rollande (Org.). **International**

Perspectives on Student Outcomes and Homework: family-school-community partnerships. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2009. P. 7-24.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares:** as razões do improvável. Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. Interrelação entre os Turnos na Educação (em Tempo) Integral: estudo de caso. **UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 231-238, out. 2014.

MIRANDA, Marília Gouvea de; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de Tempo Integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, set./dez. 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, 2006.

PAULA, Flávia Anastacio de. **Lições, Deveres, Tarefas, para Casa:** velhas e novas prescrições para professoras. 2000. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

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

RESENDE, Tânia de Freitas. Pela 'Janela' do Dever de Casa, o Que se Vê das Relações entre Escolas e Famílias? In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). **Família & Escola:** novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013. P. 199-219.

SANTOS, Anita Leocádia Pereira dos; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O Currículo Escolar e a Culpabilização Materna. **Revista Espaço do Currículo**, Pernambuco, v. 2, n. 2, p. 196-207, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/viewFile/4280/3237>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

SILVA, Pedro. **Escola-Família, uma Relação Armadilhada:** interculturalidade e relações de poder. Portugal: Afrontamento, 2003.

SYMEOU, Loizos. Mind the Gap! greek-cypriot parents and their children's homework. In: DESLANDES, Rollande (Org.). **International Perspectives on Student Outcomes and Homework:** family-school-community partnerships. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2009. P. 76-94.

Tânia de Freitas Resende é doutora em Educação – Professora de Sociologia da Educação e pesquisadora do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
E-mail: taniaresbr@gmail.com

Mariana Gadoni Canaan é bacharela em Ciências Sociais (2009) e Mestra em Educação (2012) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é doutoranda em Educação pela UFMG e membro do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE/UFMG).
E-mail: mari_canaan@yahoo.com.br

Laís da Silva Reis é graduada em Pedagogia (2016) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é mestranda em Educação pela UFMG e membro do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE/UFMG).
E-mail: laisreis@hotmail.com

Dever de Casa e Relação com as Famílias na Escola de Tempo Integral

Roberta Alves de Oliveira é graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e membro do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE/UFMG).
E-mail: robs1993.rao@gmail.com

Tereza Cristina Starling de Souza é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1989), com duas pós-graduações lato sensu na área de Educação. Atualmente é Professora da Faculdade Única de Contagem, no curso de Pedagogia, e professora da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Foi professora pesquisadora pelo OBEDUC/CAPES, no projeto que deu origem a este artigo.
E-mail: terezacristinasouza@yahoo.com.br