

Rose Mary Guimarães Rodrigues

100176114
100176114
100176114
100176114

**DEVER DE CASA E DESEMPENHO ACADÊMICO
NA DISCIPLINA MATEMÁTICA DAS 3^{as} E 4^{as}
SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

DIRBI - UFU MON 00377/97



1000176114

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

- 1996 -

ROSE MARY GUIMARÃES RODRIGUES

77000

**DEVER DE CASA E DESEMPENHO
ACADÊMICO NA DISCIPLINA MATEMÁTICA
DAS 3^{as} E 4^{as} SÉRIES DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira (Ensino e Aprendizagem) sob orientação da Prof^a Dr^a Eulália Henrique Maimoni.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
UBERLÂNDIA - 1996**

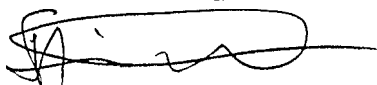
ROSE MARY GUIMARÃES RODRIGUES

**DEVER DE CASA E DESEMPENHO
ACADÊMICO NA DISCIPLINA MATEMÁTICA
DAS 3^{as} E 4^{as} SÉRIES DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Examinadores:



Prof^a Dr^a Eulália Henrique Maimoni (presidente) - UFU



Prof. Dr. Fernando Antonio Leite de Oliveira - UFU



Prof^a Dr^a Terezinha Maria Pancini de Sá- UNESP

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
UBERLÂNDIA - 1996**

*A tarefa não é fácil e várias ordens
de problemas estão aí implicadas.*

*Mas é necessário e importante
tentar encontrar um caminho.*

(WILMA MILLAN ALVES PENTEADO)

Aos meus pais Ademar e Neuza, a quem devo minha existência e grande contribuição no incentivo ao alcance dos meus objetivos;

Ao meu esposo Dilvor, pelo carinho e constante colaboração com o meu trabalho;

As minhas queridas filhas Iara, Marine e Bianca, por existirem e fazerem parte da minha vida, incentivando-me na realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Este estudo não teria sido possível sem a colaboração imprescindível de todas as crianças, professoras, pais de alunos, diretora, vice-diretora e funcionários da escola onde foi realizado o trabalho de campo.

A incansável dedicação, contribuição e carinho de minha orientadora professora doutora Eulália Henrique Maimoni, onde certamente suas contribuições poderão ao longo dos anos serem incorporadas ao nosso aprendizado.

As críticas dos professores doutores Fernando Antonio Leite de Oliveira e Terezinha Maria Pancini de Sá, componentes da Banca de Qualificação, que só fizeram engrandecer e enriquecer o meu estudo.

O apoio e colaboração do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, representado pelas pessoas do Prof. Valder Steffen Junior, Diretor do Cetec, João Augusto Alves Pacheco, Gerente da Divisão de Assuntos Acadêmicos do Cetec, e de todos os demais amigos e colegas de trabalho, solidários e grandes incentivadores para o desenvolvimento deste trabalho.

O incentivo e colaboração dos Professores Dr. Osvaldo de Freitas, Daniel Tostes Oliveira, Edson Pereira Parreira, José Carlos de Oliveira, Silvia de Castro Martins, Edna Mariana Machado, Maria das Graças Cunha Campos, Regina Célia Feltran, Margareth de Assis, Izabel Gervásio, Márcia Crosara, Célia Aparecida Barcelos, Nadir Soares de Faria e Daniela Tomaz de Oliveira.

O estímulo e colaboração de todos os amigos do Centro de Ciências Humanas e Artes e funcionários da biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia.

A colaboração de todos os familiares, parentes, amigos e educadores que, de uma forma ou de outra, contribuíram e participaram do desenvolvimento deste estudo.

O trabalho de revisão da professora Sandra Diniz Costa.

Enfim, agradeço a Deus por ter-me permitido e dado forças para alcançar mais esse objetivo.

De coração, o meu muito obrigada a todos!

Rose Mary

SUMÁRIO

RESUMO -	xx
INTRODUÇÃO -	1
CAPÍTULO I - DETERMINANTES DO RENDIMENTO ESCOLAR -	5
CAPÍTULO II - INFLUÊNCIA DA TAREFA ESCOLAR NO RENDIMENTO ACADÊMICO DO ALUNO -	27
2.1 - O acompanhamento das tarefas de casa pelos pais -	40
2.2 - A influência da tevê na realização da tarefa de casa -	48
2.3 - O acompanhamento em casa e a disciplina Matemática no ensino elementar -	52
CAPÍTULO III - METODOLOGIA -	61
1 - Caracterização da amostra -	61
1.1 - A Escola -	61
1.2 - Os Alunos -	63
1.3 - Os Pais dos alunos -	66
1.4 - As Professoras de Matemática da 3 ^a e das 4 ^{as} séries do 1 ^o grau -	68
1.5 - A Diretora da escola -	69
2 - Procedimentos -	70
1 ^a etapa - Contato com a escola -	70
2 ^a etapa - Estudo Piloto -	72

3ª etapa - As observações -	74
. Observação do aluno -	75
. Observação da professora -	76
4ª etapa - Classificação dos alunos pelas professoras -	78
5ª etapa - As entrevistas -	79
. Entrevista com os alunos -	80
. Entrevista com os pais -	81
. Entrevista com as professoras -	82
. Entrevista com a diretora -	82
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS -	84
1ª parte - Observações -	84
1 - A professora solicita ou não a tarefa de casa -	85
2 - Os alunos realizam ou não a tarefa de casa -	87
3 - A professora corrige ou não a tarefa de casa -	92
4 - A professora age ou não perante o aluno em função de o mesmo ter ou não realizado a tarefa de casa -	93
2ª parte - Entrevistas -	100
1 - Considerando as respostas dos alunos - .	100
1.1 - Opinião dos alunos quanto ao apoio aos seus estudos recebido da família -	101

1.2 - Dados referentes à disciplina Matemática -	105
1.3 - Considerações sobre a escola -	113
1.4 - Considerações dos alunos sobre tarefa de casa -	115
2 - Considerando as respostas dos pais -	123
2.1 - Características da família do aluno -	123
2.2 - Características do acompanhamento familiar das atividades extra-escolares do aluno -	130
2.3 - Características do acompanhamento familiar das atividades escolares -	139
2.4 - Condições em que se realiza o dever de casa -	153
2.5 - O dever de casa de Matemática -	167
3 - Considerando as respostas das professoras -	178
3.1 - Dados da entrevista com as professoras de Matemática sobre a disciplina que ministram -	178
3.2 - Percepção das professoras quanto aos aspectos referentes à aprendizagem da Matemática -	179

3.3 - Percepção das professoras de Matemática quanto ao envolvimento dos pais com a educação escolar dos filhos -	180
3.4 - Influência da televisão nos afazeres escolares segundo respostas das professoras de Matemática -	181
3.5 - A tarefa de casa -	182
4 - Considerando as respostas da diretora da escola -	190
4.1 - Relação família-escola -	190
4.2 - Fatores que mais influenciam a aprendizagem do aluno -	191
4.3 - Aspectos que a escola poderia melhorar para melhor cumprir com o objetivo escolar -	191
4.4 - Tarefa de casa -	192
4.5 - Outros conhecimentos acerca da escola -	193
CAPÍTULO V - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS -	195
CAPÍTULO VI - CONCLUSÃO -	211
BIBLIOGRAFIA -	219

ANEXOS

1 . Ficha - Realização tarefa de casa -	230
2 . Ficha sala de aula -	231
3 . Ficha - aluno x realização da tarefa x ação da professora -	233
4 . Ficha - solicitação tarefa de casa -	234
5 . Ficha - correção tarefa de casa -	235
6 . Roteiro para coleta de dados do aluno -	236
7 . Correspondência de pedido de autorização para entrevista encaminhada aos pais -	237
8 . Roteiro de entrevista com os alunos -	238
9 . Roteiro de entrevista com os pais -	244
10 . Roteiro de entrevista com as professoras -	252
11 . Roteiro para a coleta de dados - estrutura e funcionamento da escola -	259
12 . Cálculo estatístico referente tabelas / figuras presentes no corpo da dissertação -	266

LISTA DE FIGURAS

1 . Dados referentes a momentos de observação da solicitação da tarefa de casa -	86
2 . Porcentagem dos alunos que fizeram toda tarefa -	89
3 . Porcentagem dos alunos que fizeram parte da tarefa -	89
4 . Porcentagem dos alunos que não fizeram a tarefa -	89
5 . Porcentagem de outros alunos -	90

6 . Dados referentes à observação da correção da tarefa de casa -	92
7 . Porcentagem de ações para com os alunos que fizeram toda tarefa -	95
8 . Porcentagem de ações para com os alunos que fizeram parte da tarefa -	96
9 . Porcentagem de ações para com os alunos que não fizeram a tarefa -	96
10 . Porcentagem de ações para com outros alunos -	96
11 . Porcentagem de ações positivas e negativas das professoras de matemática das turmas A, B, C e D -	98
12 . Quem mais auxilia na tarefa de casa -	102
13 . Está satisfeito com o apoio recebido da família aos seus estudos -	102
14 . Percepção dos alunos sobre seu conceito na disciplina Matemática -	107
15 . Sentimento do aluno em relação a dados da Matemática -	111
16 . Aspectos positivos e negativos da escola -	114
17 . O aluno gosta de fazer tarefa de casa -	116
18 . Opinião dos alunos sobre a quantidade de tarefa que a professora de Matemática solicita -	119
19 . Frequência com a tarefa deve ser solicitada segundo os alunos -	119
20 . Nível de dificuldade da tarefa de Matemática -	119
21 . A forma com que a professora de Matemática solicita a tarefa -	120
22 . A forma de a professora de Matemática corrigir a tarefa -	120
23 . Ação da professora para com os alunos que freqüentemente não fazem tarefa segundo os alunos -	120
24 . Tipo de tarefa de Matemática que os alunos mais gostariam de fazer (Class.Weil, P.) -	122

25.. Estado civil dos pais -	124
26 . Nível de escolaridade dos pais -	127
27 . Nível profissional dos pais (Escala de Hutchinson) -	127
28 . Horário de trabalho dos pais -	127
29 . Número de filhos da família -	129
30 . Posição do filho na constelação familiar -	129
31 . Atividades extra-escolares do aluno -	131
32 . Número horas/semana dispensado às atividades extra-escolares -	132
33 . Tipo atividade do aluno no horário de lazer -	133
34 . Comportamento dos pais diante do tempo livre do filho -	133
35 . O aluno assiste televisão -	135
36 . Assiduidade com que o aluno assiste televisão -	135
37 . Programas de preferência na televisão -	137
38 . Interferência dos pais quanto ao horário e programas que o filho assiste na televisão -	138
39 . Horas diárias de sono -	139
40 . Ocasões em que os pais procuram a escola -	140
41 . Atitude dos pais frente ao bom ou mau desempenho escolar do filho -	142
42 . Percepção do pais sobre as características do filho como aluno de Matemática -	144
43 . Percepção dos pais sobre os pontos positivos e negativos da escola -	146
44 . Percepção dos pais sobre a dificuldade do filho em Matemática -	148

45 . Percepção dos pais sobre o conceito do filho em Matemática -	149
46 . Percepção dos pais sobre a importância do dever de casa -	151
47 . Percepção dos pais sobre a quantidade do dever de casa -	151
48 . Formação pré-escolar do aluno -	153
49 . Dados referentes a ajuda dada ao dever de casa -	156
50 . Local de realização da tarefa de casa -	157
51 . Condições do ambiente em que realiza a tarefa de casa -	158
52 . Disponibilidade de material escolar e pesquisa -	158
53 . Outros acompanhantes do aluno -	160
54 . Percepção dos pais sobre a melhor forma de ajudar o filho no dever de casa -	161
55 . Tipo de dever de casa mais proveitoso ao aluno (Class. Weil, P.) -	162
56 . Período do dia em que os alunos realizam a tarefa de casa -	164
57 . Realização do dever de casa em relação à tevê -	165
58 . Realização do dever de casa em relação ao brincar -	165
59 . Condições antecedentes ao dever de casa -	166
60 . Comportamento dos pais durante o dever de casa -	167
61 . Percepção dos pais quanto a quantidade de dever solicitado -	169
62 . Percepção dos pais sobre a correção do dever de casa -	169
63 . Percepção dos pais sobre as conseqüências do não cumprimento do dever de casa -	169
64 . Tempo gasto no dever de casa -	171

LISTA DE TABELAS

1 . Número de sujeitos observados e entrevistados no estudo -	64
2 . Número de alunos observados, idade média, sexo, repetência e classificação por turma -	64
3 . Número de alunos entrevistados, idade média, sexo, repetência e classificação por turma -	65
4 . Número de pais entrevistados por turma e classificação e idade média -	67
5 . Frequências e porcentagens observadas referentes aos dados da solicitação da tarefa de casa nas turmas A, B, C e D -	85
6 . Frequências e porcentagens observadas referentes ao cumprimento (total ou parcial), não cumprimento e outros por turma, das tarefas pelos alunos excelentes, bons/muito bons e fracos nas turmas A, B, C e D -	88
7 . Frequências e porcentagens observadas referentes à correção da tarefa de casa nas turmas A, B, C e D -	92
8 . Frequências e porcentagens observadas referentes à ação da professora para com os alunos excelentes, bons/mb e fracos nas turmas A, B, C e D -.....	95
9 . Frequências e porcentagens observadas referentes às ações positivas e negativas das professoras de Matemática nas turmas A, B, C e D -	98
10 . Frequências e porcentagens referentes às pessoas que mais auxiliam na tarefa de casa e satisfação dos filhos com o apoio recebido dos pais -.....	101
11 . Frequências e porcentagens referentes à percepção do conceito que o aluno tem de si como aluno da disciplina Matemática -	106

12 . Freqüências e porcentagens referentes ao sentimento do aluno em relação à disciplina Matemática -	110
13 . Freqüências e porcentagens referentes aos alunos que têm professor particular de Matemática -	113
14 . Freqüências e porcentagens referentes aos aspectos positivos e negativos da escola segundo opinião dos alunos -	113
15 . Freqüências e porcentagens referentes ao sentimento do aluno em relação à tarefa de casa -	116
16. Freqüências e porcentagens referentes à opinião do aluno sobre a tarefa de Matemática -	118
17 . Freqüências e porcentagens referentes ao tipo de tarefa de Matemática que os alunos mais gostariam de realizar -	122
18 . Freqüências e porcentagens referentes ao estado civil dos pais dos alunos entrevistados da Escola da Rede Federal de Ensino -	124
19 . Freqüências e porcentagens referentes a dados pessoais dos pais entrevistados -	126
20 . Freqüências e porcentagens referentes ao número e posição dos filhos dos pais entrevistados -	128
21 . Freqüências e porcentagens referentes às atividades extra-escolares dos alunos entrevistados segundo os pais -	131
22 . Freqüências e porcentagens referentes a dados sobre o lazer dos alunos entrevistados segundo os pais -	132
23 . Freqüências e porcentagens referentes à assiduidade com que os alunos assistem televisão -	134

24 . Freqüências e porcentagens referentes a informações sobre televisão segundo respostas dos pais dos alunos -	137
25 . Freqüências e porcentagens referentes ao número de horas diárias que os alunos entrevistados dormiam, segundo respostas de seus pais -.....	138
26 . Freqüências e porcentagens referentes à ocasiões em que o pais procuram a escola de seus filhos -	140
27 . Freqüências e porcentagens referentes à atitude dos pais frente ao desempenho escolar do filho, segundo respostas dos pais -	141
28. Freqüências e porcentagens de características dos alunos de Matemática entrevistados, segundo opinião de seus pais -	143
29 . Freqüências e porcentagens referentes à percepção dos pais entrevistados sobre a escola de seu filho -	145
30 . Freqüências e porcentagens referentes à percepção dos pais entrevistados sobre a dificuldade do filho em Matemática -	147
31 . Freqüências e porcentagens referentes à percepção dos pais sobre o desempenho do filho em Matemática, em comparação com a classificação das professoras da disciplina -	148
32 . Freqüências e porcentagens referentes à percepção dos pais sobre a importância do dever de casa -	150
33 . Freqüências e porcentagens referentes a formação pré-escolar do aluno -	153
34 . Freqüências e porcentagens referentes a ajuda dada a realização do dever de casa -	155

35 . Freqüências e porcentagens referentes a dados da realização do dever de casa pelo aluno -	157
36 . Freqüências e porcentagens referentes a outros acompanhantes do aluno entrevistado em suas casas nos períodos da manhã e noite -	159
37 . Freqüências e porcentagens referentes à percepção dos pais sobre a melhor forma de ajudar o filho no dever de casa -	161
38 . Freqüências e porcentagens referentes ao tipo de dever de casa os pais entrevistados consideram mais proveitoso ao aluno (segundo classificação Weil, P.) -	162
39 . Freqüências e porcentagens referentes a realização da tarefa de casa dos alunos, segundo seus pais -	164
40 . Freqüências e porcentagens referentes a momentos de realização de tarefa de casa, segundo respostas dos pais -	166
41 . Freqüências e porcentagens referentes à percepção dos pais quanto a quantidade, correção e não cumprimento do dever solicitado pelas professoras de seus filhos -	168
42 . Freqüências e porcentagens referentes ao tempo gasto pelos alunos no dever de casa, segundo seus pais -	170
43 . Dados referentes ao desempenho do aluno entrevistado e realização de tarefa por turma e classificação -	173

LISTA DE QUADROS

1 . Dados pessoais das professoras das turmas A, B, C e D que compuseram a amostra -	69
--	----

2 . Dados comparativos dos alunos E, B/MB e F pesquisados, baseados nas entrevistas -	175
3 . Dados comparativos dos pais dos alunos E, B/MB e F pesquisados, baseados nas entrevistas -	176
4 . Dados da entrevista com as professoras, relacionados à disciplina que ministram -	179
5 . Dados referentes à percepção das professoras quanto aos aspectos de aprendizagem da Matemática -	180
6 . Dados referentes à percepção das professoras quanto ao envolvimento dos pais com a educação escolar dos filhos -	181
7 . Dados referentes à influência da televisão nos afazeres escolares dos alunos segundo opinião das professoras -	182
8 . Dados referentes ao objetivo da tarefa segundo opinião das professoras -	183
9 . Dados referentes às razões pelas quais as professoras de Matemática consideram que seja importante a solicitação da tarefa de casa -	184
10 . Dados referentes à opinião das professoras sobre o auxílio dado pelos pais à tarefa de casa -	185
11 . Dados referentes à opinião das professoras quanto a avaliar a tarefa de casa -	186
12 . Dados referentes à opinião das professoras sobre a influência da tarefa na aprendizagem e necessidade de tarefa diária -	186
13 . Dados referentes à opinião das professoras quanto às conseqüências para o dever de casa -	188

RESUMO

Esta pesquisa, com características etnográficas, teve por objetivo mostrar a relação entre a realização da tarefa de casa e o rendimento acadêmico do aluno excelente, bom/muito bom e fraco na disciplina Matemática, utilizando a observação direta em sala de aula e a entrevista, como métodos de coleta de dados. A amostra observada era composta de 102 alunos e três professoras de quatro salas, sendo uma de terceira e três de quarta série do ensino fundamental escolhidas aleatoriamente por meio de sorteio. A entrevista semi-estruturada foi realizada com 22 alunos, retirados dessa amostra, suas professoras de Matemática, seus pais e a diretora da escola da Rede Federal de Ensino da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Os dados obtidos evidenciaram que o aluno considerado excelente pela professora, bem como aquele classificado como bom e muito bom, freqüentemente realiza mais tarefas de casa completas do que o aluno considerado como fraco. Ficou evidenciada, também, a relevância das ações das professoras quando do momento da solicitação e correção da tarefa, e dos pais, durante a realização da mesma. De igual forma, que o tempo que se dispensa frente à tevê pode influenciar no rendimento acadêmico do aluno. A análise das ações da professora antecedentes e conseqüentes à lição de casa indicaram a importância que a professora confere a essa atividade, assim como os pais e os alunos reconhecem, por sua vez, a importância da tarefa de casa, apesar de os últimos não gostarem muito de realizá-la, principalmente quando em grande quantidade. A ação dos pais também foi analisada, em termos de como fazem o acompanhamento escolar do filho, incluindo-se aí o arranjo do ambiente do lar, controle dos horários de ver televisão e outros, parecendo que se pode concluir

que os mesmos ainda necessitam de maiores informações a respeito de como ajudar seus filhos nos afazeres escolares, para que assim possam contribuir para os mesmos obterem melhores resultados no seu desempenho acadêmico.

A autora espera que as informações coletadas sejam proveitosas a todos aqueles que de uma forma ou de outra estão envolvidos direta ou indiretamente com a tarefa de casa, uma vez que a mesma parece ser extremamente útil ao aprendizado do aluno, se bem trabalhada na escola, no lar e pelo próprio aluno.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre rendimento da aprendizagem sempre nos chamaram a atenção. Por meio delas buscamos informações sobre o porquê de certas crianças apresentarem melhor desempenho acadêmico que outras. Vivenciando essa questão no dia-a-dia, há oito anos, como mãe, e quatro como educadora, e também nos grupos de convívio, pudemos sentir o grave problema do aluno que fracassa na sua vida escolar e refletir sobre o mesmo. Será que estamos agindo certo ao tentar ajudar nosso filho na escola? É a questão que a mãe se coloca. Será que somos responsáveis pelo seu fracasso? Questiona a professora. Foi a partir dessas preocupações que surgiu o nosso interesse em pesquisar sobre sucesso e fracasso escolar.

É fartamente sabido que vários são os determinantes responsáveis pelo desempenho escolar, mas optamos pela “tarefa de casa”, por considerá-la como ponto importante na consolidação da aprendizagem, além do que, é uma variável pouco estudada na realidade brasileira. Para tanto, paralelamente ao que existe na nossa literatura de divulgação ou científica consideramos para o presente trabalho, a literatura estrangeira, de fundamental apoio à nossa, em função da pouca divulgação, no Brasil, do tema pesquisado. Porém, seria relevante lembrar que nem sempre aspectos de nossa realidade se identificam com a realidade de países citados.

Assim, é propósito de nossa pesquisa abrir uma discussão sobre o tema “tarefa de casa”, sua relação com a educação escolar, tendo a esperança de que este estudo possa estimular os educadores, pesquisadores e professores a prestarem mais atenção a essa importante variável, que pode ser de fácil manipulação por parte dos professores.

Como não seria possível, no presente caso, um estudo que abarcasse todas as disciplinas escolares, optamos pelo estudo da tarefa de casa da disciplina Matemática. Essa opção se deu em função da objetividade da mesma, o que facilitaria o trabalho de observação da tarefa de casa no caderno do aluno, quando se fosse verificar se o mesmo a teria realizado, e também devido ao fato de a mesma ser considerada comumente como a mais difícil das disciplinas pelos alunos.

Analisamos a “tarefa de casa”, considerando os aspectos cognitivo, afetivo e social, com a pretensão de apreender melhor as situações estudadas, com a finalidade de retratar nosso objeto de estudo, como um fator que pesa muito no processo ensino-aprendizagem, mas não o único responsável por esse processo, pois se assim o considerássemos estaríamos trabalhando com uma concepção muito estreita do mesmo.

A tarefa escolar, tarefa de casa, dever de casa, lição de casa, para casa ou atividade extra-classe foi aqui considerada como qualquer atividade acadêmica solicitada pelo professor ao aluno, para ser realizada fora da sala de aula.

Pensamos que é por meio da tarefa que o professor solicita, e que o aluno tenta fazer, que este último terá oportunidade de saber se entendeu bem, ou não, o conteúdo ministrado pelo professor, que poderá ser revisto na correção. Essa atividade de casa, entretanto, é complexa, pois é um círculo vicioso: por um lado, o professor precisa de passar a tarefa (que quantidade? de que forma solicitar? o que solicitar? motivou ou não? refere-se a conteúdo dado em sala?, explicou o objetivo do conteúdo ao aluno para que ele tenha maior interesse?); por outro lado, o aluno precisa tentar fazê-la (tem interesse? sente-se motivado a fazer a tarefa? o conteúdo lhe chama a atenção? sente-se desmotivado a fazer a tarefa devido à quantidade? não vê necessidade de fazê-la, pois a

professora não confere sua tarefa e também não vale nota? atrapalha a brincar e também a assistir a televisão?) e mais ainda os pais (motivam? organizam local sossegado para resolver a tarefa? sabem se comportar perante as solicitações de pedido de ajuda do filho? como comportar-se perante as dificuldades do filho na tarefa? têm condições para dispor de livros, revistas e atender todas as solicitações da escola?).

Partindo dessas interrogações, a nossa inquietação parece então ter razão de ser, pois são indagações presentes em vários lares e escolas e que procuraremos clarear por meio desse nosso trabalho, tentando focalizar e descrever o mais completamente possível o que ocorre em torno da “tarefa de casa”, conscientes porém, de que nossa pesquisa não mede todos os fatores relacionados aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais que se apresentam. Dessa forma, o objeto desta pesquisa, um estudo de observação considerado segundo ANDRÉ (1995) com características etnográficas, teve como hipótese que fazer tarefa de casa pode provocar um efeito positivo sobre o rendimento escolar do aluno. E como objetivo geral mostrar a relação entre rendimento escolar e tarefa de casa, na disciplina Matemática, ministrada em salas de terceiras e quartas séries do ensino fundamental de uma Escola Pública Federal.

Nosso trabalho será apresentado em seis capítulos:

O Capítulo I apresenta por intermédio de uma revisão da literatura, alguns dos principais determinantes do rendimento escolar, em que se perceberão suas influências positivas e negativas no desenvolvimento acadêmico do aluno.

O Capítulo II tenta buscar, a partir da revisão da literatura, revelar qual a idéia que se tem da influência da tarefa de casa no rendimento do aluno e da importância dada

à mesma; da influência do acompanhamento dos pais na tarefa de casa; da influência e implicação da televisão na sua realização e, finalmente, informações sobre a disciplina Matemática no ensino elementar.

Os Capítulos III e IV se constituem do relato dos procedimentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa e de seus resultados.

O Capítulo V, se constitui das discussões e descobertas surgidas em função dos resultados observados.

Finalmente, o Capítulo VI é uma síntese final do trabalho ou conclusões e sugestões da própria autora sobre os resultados obtidos e proporcionados por este estudo.

CAPÍTULO I

DETERMINANTES DO RENDIMENTO ESCOLAR

O elevado índice de crianças em idade escolar com sérios problemas decorrentes de dificuldade de aprendizagem tem sido um dos grandes desafios para os sistemas educacionais. E essas dificuldades de aprendizagem nem sempre são causadas por deficiência de desenvolvimento intelectual ou mesmo por comprometimento neurológico grave, ou defeitos constitutivos que afetam o processo de aprendizagem. Segundo dados atuais, de 1.000 alunos que iniciam o 1º grau, apenas 220 a 300 conseguem concluir seus estudos neste 1º grau (INEP¹, 1995). E segundo estatísticas recentes, no Brasil, apenas 1% a 3% das crianças - excetuando aquelas portadoras de deficiências visuais e auditivas - têm de fato defeitos constitutivos que afetam o processo de aprendizagem. Preocupante é saber que doze é a média de anos que o aluno brasileiro leva para completar o primeiro grau, conforme demonstrou Ribeiro, em O DETETIVE... (1995, p. 48).

Entretanto, no limiar do século XXI, cada vez menos estudiosos do assunto acreditam que as raízes do problema do baixo rendimento escolar possam ser totalmente encontradas nos limites do pequeno universo individual do aluno, como se pensava tradicionalmente.

¹ INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais.

Falando desse problema de dificuldade na aprendizagem, encontra-se PENTEADO e colaboradores (1980) .

“Em uma sociedade tecnológica, orientada para o conhecimento e que considera a educação como um fator para mobilidade social e para o sucesso, o desempenho inadequado do papel de estudante passa a ser considerado como um sério problema pela escola, pela família e pela sociedade em geral” (p. 357).

Sabendo-se como é difícil determinar o grau de aprendizagem de um aluno, Penteado e seus colaboradores dizem que identificar o tipo de mudanças e o grau em que ocorrerão é uma questão extremamente complexa e depende muitas vezes de infinitas variáveis, sendo que algumas são detectáveis, outras não. Dessa forma, quando um aluno demonstrar que não dominou determinado conteúdo, recomenda-se que sejam analisados quais seriam os fatores que poderiam ter contribuído para isso, antes de tomar qualquer atitude. Segundo Penteado e seus colaboradores, os fatores que podem ser os responsáveis por essa dificuldade detectada geralmente pela escola, podem ser o sistema social, como, por exemplo, o fator sócio-econômico, ou o sistema educacional, dentro do qual estão fatores como a qualidade do ensino, o preparo de professores, as instalações e equipamentos escolares, currículos e programas, carga horária, materiais e oportunidades de ensino, processos de avaliação, falhas metodológicas, inadequação na seqüência e dosagem de conteúdos etc.; ou mesmo o próprio aprendiz, com suas várias dificuldades como, no domínio de diferentes conteúdos, na formação de conceitos, de raciocínio e abstração, de hábitos de estudo, dificuldades específicas de aprendizagem, barreiras emocionais, traumas, bloqueios, problemas de relacionamento

professor-aluno, falta de motivação, problemas de ordem psicomotora, limitações intelectuais causadas por retardo mental e disfunções cerebrais, problemas de atenção e percepção seletivas e outros .

Para SCHIEFELBEIN e SIMMONS (1980), que fizeram um levantamento sobre os determinantes do desempenho cognitivo do estudante, descrevendo as pesquisas e examinando os resultados de vinte e seis estudos nos países em desenvolvimento, algumas crianças aprendem mais na escola do que outras, devido a vários motivos relacionados às características da escola, características dos professores e características dos alunos. Porém, as variáveis relacionadas com as características dos alunos parecem apresentar resultados mais consistentes do que as características do professor ou da escola. Dentro das características escolares, analisaram variáveis relacionadas com a política educacional, incluindo aí tamanho da classe, disponibilidade de manuais e despesas por estudante. Quanto ao tamanho da classe, concluíram que aumentar o seu tamanho pode provocar reação negativa em alguns professores, conduzindo a escores mais baixos. Com referência à disponibilidade de manuais, os autores comentaram que no caso de resultados negativos, seria possível que os manuais não tivessem sido bem elaborados para o ensino da matéria sobre a qual os estudantes foram questionados, ou talvez, fosse o caso de os professores não estarem utilizando eficientemente os livros. Em se tratando de despesas (referente às características da escola) por estudante, citaram a tarefa de casa como uma das variáveis mais importantes para a política educacional, devido a praticamente não implicar em custos financeiros, parecendo também originar um retorno elevado. Nas variáveis relacionadas às características dos professores, as dimensões mais observadas foram a diplomação, experiência e instrução do professor.

Quanto à diplomação do professor, como forma de incrementar a realização do aluno, dizem os autores que é necessário analisar com prudência e buscar mais informações para se tirar conclusões mais significativas. No que se refere ao tempo de experiência do professor, verificaram que pode estar relacionado com tradições culturais ou métodos administrativos, sendo que apenas sete, dos dezenove estudos realizados, demonstraram ser essa variável um expressivo determinante de bom desempenho escolar. Também em outros seis estudos citados por esses autores, cinco demonstraram que o maior tempo de treinamento do professor não está relacionado com o melhor desempenho por parte do aluno. Com referência às características do estudante, Schiefelbein e Simmons analisaram estudos sobre o nível sócio-econômico, a subnutrição, peso corporal e saúde a repetência, e a frequência a jardins de infância. Em 47 casos, eles encontraram resultados significativos, acerca de sua influência sobre o desempenho escolar do aluno ao passo que, em apenas dezessete casos, não se constatou qualquer impacto. As constatações “são particularmente congruentes quanto a variáveis como nível sócio-econômico dos pais, repetência, subnutrição, saúde e educação pré-primária” (p. 55). Analisando a variável nível sócio-econômico dos pais, os autores concluíram que as crianças cujas famílias possuem renda mais elevada podem apresentar tendência a dominar habilidades ou outros comportamentos que acabam sendo recompensados pela escola. Geralmente seus pais são alfabetizados e eles têm mais acesso a livros, brinquedos e outras condições em casa consideradas mais favoráveis, que outros alunos de nível sócio-econômico mais baixo. Porém, se houvesse um treinamento dos pais das crianças mais humildes nesse sentido, talvez se acentuassem algumas vantagens, comentam os autores. Referindo-se à subnutrição, ao peso corporal e à saúde,

concluíram que essas variáveis predizem significativos escores. Assim, apoiar os experimentos que visem a elevar os níveis de saúde, seria uma forma de investir na educação. Com referência aos estudos sobre a repetência, os autores demonstraram que quanto mais vezes repetente for o aluno, mais baixo é o escore, em sete observações dentre oito. Quanto às conclusões acerca da frequência a jardins de infância, os resultados das pesquisas analisadas indicaram impacto significativo sobre o desenvolvimento do aluno se medido de seis a doze anos mais tarde. Revendo estudos sobre as características das escolas, dos professores e dos alunos, esses autores também consideraram significativas para regiões da América Latina outras dimensões das características da escola, além do tamanho médio da classe, disponibilidade de livros didáticos, gastos por aluno e tarefa de casa: instalações escolares, duração do ano letivo e atividades extracurriculares. Dentro dos atributos do professor, nas regiões da América Latina, além da experiência, treinamento e diplomação do professor, existem outras variáveis que foram consideradas como significativas pelos estudos realizados por Schiefelbein e Simmons: habilitação educacional, autoritarismo e rotatividade do professor. Quanto às características dos alunos nas regiões da América Latina, foram consideradas variáveis significativas, além do nível sócio-econômico, da repetência, da subnutrição, do peso corporal e da saúde e frequência a jardins de infância, as seguintes: televisão fora da escola, tamanho da família, aspirações educacionais do aluno e a leitura em casa. Os autores ainda consideraram importantes: a inteligência, o autoconceito, a motivação do professor e a educação dos pais, em relação ao desempenho do estudante.

Ao final dessa revisão dos estudos em países em desenvolvimento, os autores concluem que “os experimentos deveriam usar os alunos, a sala de aula e a escola como

unidade de observação, a fim de apreender efeitos que possam ter sido omitidos ou subestimados em pesquisas anteriores” (p. 64).

ORTEGA (1983), em uma investigação-complemento de J. Escámez, sobre a influência do meio sociocultural no rendimento escolar em alunos da região de Murcia, Espanha, quis verificar se as crianças da classe mais favorecida apresentavam maior rendimento acadêmico que aquelas da classe menos favorecida (com uma amostra de 575 pais), pois, para o autor é praticamente certo que o rendimento acadêmico do aluno não seja afetado somente pelo seu Q.I.. Ainda, após a exposição dos dados da investigação sobre a diferença no êxito escolar das crianças, o autor concluiu que esta deve principalmente à diferença de nível de instrução e cultura dos pais, das categorias profissionais, clima educativo familiar, processo de mobilização, ajuda das famílias e do trabalho escolar dos filhos.

Ortega também mostra a influência das variáveis relativas aos pais dos alunos, concluindo que os mesmos podem constituir-se como elementos facilitadores ou mesmo como sérios obstáculos ao rendimento acadêmico do aluno. O autor observou ainda que, quando os pais estão melhor informados da estrutura interna do sistema educativo, eles se sentem mais dispostos a apoiar seus filhos. Dessa forma, a quantidade e a qualidade de informações relativas ao sistema educativo mostraram-se relevantes. O mesmo autor comenta que parece não bastar que os pais desejem que seus filhos se saiam bem para que sua motivação exerça um efeito positivo e automático sobre o rendimento do seu filho. Seria indispensável que eles orientassem a conduta infantil, esclarecessem seus objetivos concretos, e fazendo com que esses chegassem até eles.

Após fazer um balanço da produção acadêmica sobre a evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981), BRANDÃO e outros (1983), num trabalho de revisão da literatura nacional e estrangeira, agruparam seis aspectos básicos considerados na literatura brasileira: aspectos relativos ao aluno, aspectos relativos ao professor, aspectos institucionais, prática pedagógica, efeitos dos mecanismos de exclusão e seleção da escola, subnutrição e aprendizagem. Quanto aos aspectos relativos ao aluno, esses autores citaram a pesquisa do ECIEL² em cinco países latino-americanos, e ficou concluído que o fator mais importante para compreender os determinantes do rendimento escolar é a família do aluno. Quanto mais elevado o nível de escolaridade da mãe e quanto mais tempo a criança permanece na escola, maior é o seu rendimento. Quanto aos aspectos relativos ao professor, os autores concluíram que o nível de habilitação em relação ao rendimento dos alunos, ainda é uma questão que se apresenta cercada de uma série de questionamentos. As ameaças, castigos e punições, que o professor utiliza para manter a ordem e a disciplina, foram consideradas como práticas inibidoras das manifestações espontâneas dos alunos. A questão salarial dos professores e também o fato de os professores estarem lecionando na sua série de preferência, apareceram como variáveis associadas ao melhor rendimento dos alunos. Referindo-se aos aspectos institucionais, os autores colocaram que “os estudos quantitativos mostraram que há uma maior ênfase nos fatores extra-escolares como preditores de baixo rendimento escolar” (p. 48). Foram ainda apresentados nessa revisão estudos que mostraram a necessidade de rever os programas das escolas, devido ao excesso de conteúdo em relação às horas que os alunos permanecem na escola, pois foi verificado que isso pode baixar o

² ECIEL - Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica da América Latina

aproveitamento do aluno, principalmente em Língua e Matemática. Em se tratando das práticas pedagógicas, Brandão e outros (1983) consideraram a disponibilidade de livros e cadernos, como contribuindo positivamente para o melhor rendimento dos alunos. Sobre os efeitos dos mecanismos de seleção e exclusão da escola, os mesmos autores mostram que um outro mecanismo de influência no rendimento é a falta de condições dos pais para acompanharem as tarefas escolares e o conjunto de atividades escolares do filho. Quanto aos efeitos da subnutrição no desempenho do aluno, apesar das várias considerações a respeito do assunto na literatura brasileira, esses autores consideram que esta questão está ainda em aberto, pois ficou demonstrado que é impossível de se tomar o mau estado nutricional como um alibi para o fracasso escolar do aluno da classe popular. Os autores ainda confrontaram os achados do Brasil com os internacionais, chegando à conclusão de que a distância entre o universo cultural da escola e a cultura de procedência da maioria dos alunos, é identificada nos valores do material escolar e nos padrões de comportamento. Brandão e outros (1983) acabaram por concluir que ainda é pouco o conhecimento sobre os fatores que são responsáveis pelo fracasso escolar das crianças das camadas populares.

CALIXTO (1985) também trata da importância da influência do meio familiar na aprendizagem do aluno. A autora realizou uma investigação empírica em duas escolas, uma localizada na periferia e outra no centro de Múrcia - Espanha, concluindo sobre a existência de uma correlação entre o interesse da família pela educação de seus filhos e o estímulo que esta proporciona por meio de suas atitudes. O número de filhos também surgiu como uma variável a ser considerada, pois foi verificado por HARRIS, citado por CALIXTO (1985) que as pontuações em testes de inteligência mais baixas e médias,

eram mais freqüentes em famílias de mais de três filhos, ocorrendo as pontuações mais altas para filhos únicos ou para alunos cujas famílias tinham de um a três filhos. A partir daí, Calixto concluiu que, se é assim com referência à inteligência, pode ser muito mais claro em relação ao rendimento escolar, sendo este muito mais sensível a influências ambientais. E isso foi realmente constatado por Calixto nesse estudo, sendo que a dependência entre número de filhos e rendimento escolar é mais acentuada nas crianças pertencentes a ambiente sócio-cultural de classe média-baixa. Quanto à profissão dos pais, Calixto comenta que a influência da família é transmitida à criança por meio de estímulos, apoios, condições de vida, classe sócio-econômica, nível de estudo ou categoria profissional a que pertence. Ela concluiu em seu estudo que, em geral, para o conjunto de classe média-baixa e média-alta uma relação semelhante ocorria quanto à profissão do pai e da mãe e o rendimento escolar: à maior categoria profissional correspondeu um melhor nível de rendimento. Essa variável ficou classificada em segundo lugar na relação de influência na maior qualidade de aprendizagem em relação a um melhor rendimento escolar.

Em se tratando do nível de estudo dos pais, a autora considera que não se pode afirmar que o rendimento escolar se dê somente em função do desenvolvimento intelectual da criança, mas têm-se que levar em conta também outros fatores implícitos na atitude cultural da família: o ambiente, a motivação, o nível de linguagem e a afetividade. A conclusão foi a de que existe uma forte dependência entre nível cultural da família e rendimento escolar do aluno, sendo que a influência do nível cultural do pai é superior ao nível cultural da mãe em relação ao rendimento escolar dos filhos. Contudo, a influência do nível cultural da mãe tende a ser maior em relação ao rendimento escolar das crianças

com idade entre oito e nove anos. Considerando o local de estudo, Calixto esclarece que existem certos fatores, por exemplo, do tipo material e outros fatores pessoais, que influem na atividade escolar, favorecendo a aprendizagem ou se tornando um obstáculo para que a mesma se processe. Entre estes últimos, está a inteligência que, em interação com o ambiente, condiciona o rendimento escolar, independente dos recursos materiais, como o local de estudo. Este deverá ser tranquilo e individual, um mínimo de espaço pessoal é essencial tanto para o bem estar físico, como também para o bem estar espiritual ou psíquico. Sem um espaço próprio no lar, não haveria liberdade; seria difícil um crescimento cultural pessoal. Um mínimo de possibilidade de separação, solidão e quietude parecem ser essenciais para o desenvolvimento de nossas faculdades. A partir dos dados obtidos na investigação, Calixto deduziu que as circunstâncias concretas geradoras dos mais altos níveis de rendimento são: dispor de habitação própria e ter um lugar adequado e fixo para a realização das tarefas escolares, desde que haja condições pessoais intelectuais também adequadas. Portanto, níveis mais baixos de rendimento nas crianças, têm origem em primeiro lugar, em não ter ou não utilizar de um lugar adequado e fixo para estudo e, em segundo lugar, em estudar em lugar que se partilha com outro. Finalmente, a autora conclui que a dependência entre as condições materiais de estudo e rendimento escolar, é mais forte no contexto de classe social média-baixa. Com referência às circunstâncias de estudo AVANZINI, citado por CALIXTO (1985), afirma que a família, na medida em que sua instalação o permita, deve assegurar à criança máxima tranquilidade e silêncio durante o tempo dedicado aos deveres escolares, deve protegê-lo das solicitações externas e também das ocasiões de distração. Dos dados obtidos no estudo, a autora deduziu que em geral, as atitudes dos pais para com os

estudos dos filhos têm grande repercussão no rendimento escolar. Observam-se altos níveis de rendimento naquelas crianças cujos pais manifestam, nos seus planos familiares, intenção de que seus filhos não faltem à aula e também que afirmam proporcionar um tempo fixo a seus filhos para a realização de suas tarefas escolares. A repercussão desse fator é mais forte na classe média-baixa.

Essa variável se encontra entre os três primeiros lugares na relação de influência sobre a aprendizagem. Calixto estudou ainda a variável meio material. A repercussão exercida por este fator é maior que qualquer outra (primeira classificada na relação sobre a influência no rendimento escolar) das observadas para os demais fatores considerados no estudo realizado.

É certo que comprar literatura infantil e dispor de outro tipo de publicações e materiais para a realização de tarefas escolares, repercute favoravelmente no rendimento acadêmico. Aquelas famílias que se mostraram contrárias a facilitar leituras a seus filhos ou não consideraram conveniente proporcionar materiais ou textos complementares, foram aquelas cujos filhos tiveram rendimento escolar mais baixo. Tem-se que reconhecer, comenta Calixto, que muitos pais, ou não dispõem destes recursos, ou não tendo plena consciência da importância deles, se negam a exercer esta função, existindo porém aqueles de meios humildes que realizam verdadeiros esforços para se pôr em condições de poder ajudar seus filhos. A autora, a partir da análise dos dados obtidos no presente estudo, deduziu que a atenção e ajuda prestadas às tarefas escolares dos filhos, repercutem muito favoravelmente no seu rendimento escolar. Diz a autora que o diálogo dos pais com os professores também é bastante importante, pois, os efeitos da situação escolar incidem ao nível de família e vice-versa. Este fato possibilita que os

princípios educativos de ambas as instituições se complementem e se apoiem mutuamente sempre que os pais se interessam, junto com os educadores, no processo educativo de autotransformação das crianças. Quanto aos meios de ampliação cultural, a mesma autora coloca que não se pode ignorar o valor do tipo de atividades e diversões que habitualmente, à margem da atividade escolar, oferece a família à criança. A freqüente visita à biblioteca, a leitura assídua, o tipo de leituras que os pais facilitam à criança, o tipo de espetáculos freqüentados, o gênero de emissoras ou audições preferidas pelos pais e, portanto, todo tipo de atividade cultural inscrita no ambiente familiar, vai influir na formação da criança e, conseqüentemente, no desempenho escolar. Conclui a autora que a causa mais determinante na hora de estabelecer diferenças entre o rendimento escolar das crianças deveria ser buscada, mais do que no nível cultural dos pais, no interesse da família pelo desenvolvimento integral da criança, que conseqüentemente se traduzirá em uma série de estímulos e atitudes que facilitarão todo tipo de atividades e meios, que redundarão em benefício para uma melhor qualidade da aprendizagem e, assim, de um adequado rendimento escolar.

SIPAVICIUS (1985) estuda a realidade escolar brasileira com o objetivo de estabelecer o efeito de uma série de fatores no rendimento escolar de alunos de 1ª série, considerando o nível de prontidão do aluno, características do professor tais como experiência docente, atitudes quanto a problemas do aluno e desempenho em sala de aula, bem como troca de professores durante o ano letivo. A autora comenta que há décadas o ensino brasileiro vem se ressentindo de baixo rendimento escolar, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim, sua pesquisa foi desenvolvida em dez escolas da periferia urbana de São Paulo, localizadas na Zona Leste, distritos de São Miguel,

Itaquera e Guaianases, em 24 classes de 1ª série, tendo sido realizadas observações em sala de aula, quanto à atuação do professor, e entrevistas com diretores, coordenadores pedagógicos das escolas trabalhadas e uma amostra representativa dos professores e das famílias dos alunos. Dessa forma, ela procurou avaliar o nível de prontidão das crianças no início do ano, e o rendimento escolar do aluno após o período preparatório, no final do 1º e do 2º semestre. Após análise dos dados, o resultado mostrou grande influência positiva do nível de prontidão, uma influência negativa no tocante à troca de professor durante o ano letivo e praticamente nenhuma relação com as outras variáveis consideradas.

BARDELLI (1986) realizou um estudo numa escola estadual de periferia da zona leste da cidade de São Paulo, buscando conhecer as características dos alunos de 1ª a 4ª série, que, segundo as professoras, apresentavam mau desempenho escolar. A autora constatou que tanto alunos como professores consideraram a família do aluno, problemas de saúde física, falta de motivação e esforço, ausência às aulas, falta de capacidade intelectual e o trabalho que a criança necessitava realizar tanto dentro quanto fora de casa para ajudar os pais, como causas do mau desempenho escolar. As professoras mencionaram algumas causas não citadas pelos alunos, como a falta de maturidade do aluno, os problemas ainda ligados ao processo de alfabetização, a deficiência mental dos alunos, e também a má alimentação da criança. Também os alunos relataram causas que as professoras não consideraram, como a dificuldade da tarefa que tinham que fazer as características pessoais dos professores bem como as suas estratégias psicopedagógicas, a opinião do outro (opinião ou avaliação de outras pessoas) e a "bagunça" dos colegas.

Como resultado, o seu trabalho mostrou que tanto o grupo de professoras como o de alunos colocaram como primeiros responsáveis pelo mau desempenho, os próprios alunos.

Em segundo lugar, as professoras se referiram à família do aluno, ficando a escola em terceiro lugar como causadora do mau desempenho. Quanto aos alunos, em segundo lugar se referiram à escola, ficando em terceiro lugar a opinião do outro, como causadores do seu mau desempenho escolar. Para Bardelli, “um indivíduo pode perceber uma única coisa como inteiramente responsável pelo resultado da realização escolar ou pode atribuir o resultado a uma combinação de causas” (p. 2). A autora, por meio de uma revisão da literatura internacional (B.Weiner, 1979, p. 5; I.H. Frieze, 1976; Bartal e Darom, 1977; e H.M. Cooper e J.M. Burger, 1978), verificou que capacidade (característica relativamente invariável da pessoa não podendo ser diretamente controlada) e esforço (variável motivacional) são consideradas como causas principais do sucesso ou fracasso no desempenho escolar. Em relação à dificuldade da tarefa (atribuição inferida a partir do consenso do grupo) e sorte (causa atribuída a partir das condições de reforçamento anterior), as mesmas foram consideradas com menor frequência como causas principais.

Com referência ao levantamento realizado no Brasil, essa autora citou o levantamento sobre sucesso e fracasso escolar realizado por MALUF e MARQUES (1984), apontando o sistema educacional e todas as implicações do mesmo relacionadas ao aluno e à influência social como categorias causais mais determinantes que capacidade, sorte e dificuldade da tarefa.

Em se tratando do fracasso escolar como consequência do fracasso da escola, têm-se os estudos de CARRAHER e outros (1993), que apresentam um panorama histórico sobre as concepções acerca das causas do fracasso escolar e começam citando alguns estudiosos da chamada privação cultural ou dos indivíduos culturalmente marginalizados, que propunham existirem várias deficiências nas crianças de ambientes desfavorecidos, tanto de natureza cognitiva, quanto afetiva e social. Essas deficiências certamente colaboravam segundo os pesquisadores da época para o seu baixo rendimento como: deficiência nas funções psiconeurológicas, bases para a leitura e Matemática, conceitos básicos, operações cognitivas e linguagem (POPPOVIC e outros, 1975), um autoconceito pobre, sentimentos de culpa e vergonha, problemas familiares, desconhecimento da sua própria cultura (BROOKS, 1966). Esses estudiosos ainda citavam os fatores de ordem biológica, como a nutrição e a saúde nos primeiros anos de vida. Essa postura enfrentou, porém, veementes críticas como as de PATTO (1973), de SILVA (1979) e COIMBRA (1981) e outros, que alegavam que as atribuições de deficiências aos indivíduos que fracassam não podem ser generalizadas a todas as crianças de classe baixa. Hoje, já se analisa, dizem Carraher e outros, o “rendimento escolar em função das características individuais de famílias pertencentes à mesma classe social, sem se levar tanto em consideração os estereótipos criados pelo modelo que enfatiza as deficiências da classe social baixa”, devido a existirem alunos que apesar de pertencerem a esta classe social têm bom rendimento escolar. Os autores ainda colocam que existem outros estudiosos que atribuíam o fracasso escolar à classe social, citando HOGGART (1957), mas a análise que eles se propõem a fazer é sobre a possibilidade de o fracasso escolar não representar o fracasso do indivíduo, da classe ou

mesmo do sistema social, econômico e político. O que os mesmos fazem questão de frisar é que, embora adotando esse enfoque institucional, não estão negando os enfoques antes citados. Mas dentro do contexto em que eles analisam o fracasso escolar, o mesmo aparece como um fracasso da escola, localizado na incapacidade de aferir a real capacidade da criança, no desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento, na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe.

KAMII (1994) complementa a idéia de Carraher e outros, quando coloca que “a escola secundária não ensina os alunos a refletir” (p. 122).

Mantendo-se a preocupação com as variáveis determinantes do rendimento escolar do aluno, MACHADO (1994), em pesquisa realizada em duas escolas em Uberlândia-MG, objetivou verificar o acompanhamento dos pais em relação à vida escolar do aluno, como um dos fatores que influenciam no seu rendimento; concluiu que “os pais, de modo geral, não acompanham satisfatoriamente a vida escolar de seus filhos” (p. 13). Ficou evidenciado que é importante o “acompanhamento dos pais à vida do aluno como elemento de grande influência positiva não só no seu rendimento escolar como no seu desenvolvimento geral” (p. 103). A autora considerou relevante a percepção dos professores e diretores das escolas pesquisadas. Os mesmos insistiram em que se os pais participassem efetivamente desse acompanhamento, os alunos poderiam ter um melhor rendimento.

Além dos dados de pesquisa encontrados na literatura, existem ainda os artigos de divulgação de opinião de educadores a respeito do assunto. Nesse caso, temos o texto

de FERRAZ (1986), que aponta nos pais uma variação de interesse e possibilidade em acompanhar os filhos tanto nos processos de aprendizagem como de crescimento, talvez devido à classe social, nível de conscientização, equilíbrio emocional e grau de escolaridade. Comenta que um grupo de professores de São Paulo fez um levantamento em escolas públicas e particulares, para a Revista Nova Escola, dos perfis mais comuns de pais. Depois, PINHEIRO, citada por FERRAZ (1986), preocupada em aproximar pais - escola, orienta sobre como lidar com alguns desses tipos de pais, conforme o exposto a seguir. Em se tratando de pais presentes, diz que os mesmos colaboram com a escola; são interessados no desenvolvimento do filho; quando têm dúvidas vão à escola; vão às reuniões e entrevistas; não esperam da escola mais do que ela pode dar e respeitam o filho como indivíduo. "Esses pais são o veículo que a escola tem para divulgar sua função na sociedade. Por isso, é importante estimular sua participação e reforçar suas iniciativas de colaborar com a escola e com a função educativa" (p. 48). Quanto aos pais agressivos, os mesmos mostram-se controladores, impacientes, não admitindo falhas e o que importa é a sua verdade. No caso das mães, as mesmas esbravejam na escola e pedem satisfações pela nota baixa do filho. São pais que só buscam a escola, quando o filho vai mal. Duvidam da capacidade do professor e quase sempre colocam seu filho como uma vítima. Pinheiro acha que a melhor forma de tratar com esse tipo de pais é manter a calma; tentar neutralizar a agressividade dos mesmos quando em uma conversa; aceitar o fato de eles serem agressivos, e, na primeira oportunidade, dizer isso a eles; tentar mostrar que esse tipo de atitude interfere negativamente na vida, na aprendizagem e relacionamento social do filho; saber ouvir, para entender a causa da agressão; desarmar qualquer tentativa de palavras ou atos

impensados. O mais importante “é que o professor não perca de vista o seu papel - o de educador” (p. 49). Há também pais ansiosos. Estes esperam muito da escola, em consequência do tanto que esperam dos filhos; têm dificuldade em aceitar o filho como ele é, tentando sempre afastar qualquer possibilidade de frustração; não hesitam em fazer o dever de casa para o filho; também comparam seu filho com outro. A autora aconselha aos que vão lidar com esse tipo de pais que melhor é fazê-los relaxar e isso poderá acontecer por meio da respiração. “Faça-o respirar. Ansiedade e respiração andam juntas” (p. 50). Também pode-se tentar o riso. Assim, poderá acontecer uma conversa tranqüila, na qual seria importante mostrar a esses pais a importância de acreditar no potencial dos filhos e que cada um é um indivíduo diferente, com seu próprio ritmo, limitações, interesses e habilidades. Existem também os pais protetores. Estes exigem boas notas; decidem tudo pelo filho; são participantes nas reuniões, mas preocupados com nota e boa educação. Geralmente têm filhos tímidos, com dificuldade de relacionamento, sempre com medo de errar e dar opinião. “Assim como a ansiedade, a superproteção é uma reação ao descrédito do potencial do outro” (p. 50). A autora recomenda que, numa conversa franca, os pais sejam motivados a mudar de atitude. Outro tipo de pais apontado são os pais ausentes. Estes jamais vão às reuniões e quase nunca atendem à solicitação de entrevista individual; estão distanciados dos interesses das crianças, mas mesmo assim esperam por boas notas. Se são de classe alta pagam o preço que for necessário para não ter problemas e no final poder cobrar do filho. Ao contrário, pais de classe muito baixa, com baixo nível de escolaridade, às vezes ignoram a importância da sua presença para o bom rendimento do seu filho. Pinheiro, porém, acha que em qualquer caso o importante é saber que esse tipo de pais, será cada vez mais

presente, se houver interesse por parte da escola. E também seria muito válido criar a possibilidade do diálogo, por meio do qual a tarefa de educar ficaria bem mais fácil.

Um outro texto de divulgação é o de BARBER (1986), um pesquisador americano da Califórnia, que coloca quatro sugestões aos educadores, que considera importantes. Ele diz que primeiro é necessário dirigir as energias em direção à elaboração de formas de incentivo ao aluno, transformando a escola num lugar mais agradável de se aprender. Sugere que se criem ambientes de aprendizado que conduzam a diferentes formas de estudo, permitindo aos estudantes, progredir por intermédio da escola com seus próprios esforços. Assim, o método de ensino, o falar e ouvir, devem dar lugar a um método mais interessante. Em segundo lugar, defende que estudantes precisam de oportunidade para conduzir um estudo sério na escola antes de acumulá-los de dever de casa. O dever de casa não vai suprir as falhas da escola. Além disso, os estudantes raramente têm a oportunidade de se interagir um com outro na escola, pensar, refletir e dedicar-se a questões, problemas e decisões que são importantes para eles. O autor cita GOODLAD, que comentou ser raro ver os estudantes ativamente envolvidos no aprendizado com outra pessoa ou interagindo com seus professores, concluindo que estudantes gastam a maior parte do seu tempo ouvindo os professores, respondendo a perguntas ou realizando testes ou competição. Em terceiro lugar sugere que se dêem aos estudantes mais liberdade e um maior acesso a recursos das suas escolas e comunidades, não só em termos de visitas a museus e zoológicos. O autor comenta que se se proporcionar aos estudantes mais liberdade para se locomoverem dentro da escola, para que eles possam tomar decisões sobre seu próprio aprendizado e participar em diferentes formas de estudo, as escolas verão que existe uma riqueza de recursos além

daqueles que elas exploram. Por fim, o autor lembra que novas tecnologias necessitam de oportunidade para concorrerem com o aprendizado com base no quadro negro e no ensino expositivo. Infelizmente, lembra Barber, vários educadores relutam em admitir, ou até mesmo em aceitar a hipótese de que o seu modo de ensinar esteja desatualizado.

Outras opiniões, como as de MILICIC (1988) e de VALSASNINI (1990) merecem destaque:

MILICIC (1988) é categórica quando afirma que a influência da família no desenvolvimento da criança é um fator que não se discute. Uma criança que apresenta baixo rendimento escolar pode ser portadora de um transtorno específico de aprendizagem ou também pode ser problema do sistema familiar, que não permite à criança a maturação apropriada para conseguir um bom nível acadêmico.

Considerando o professor como um determinante da aprendizagem, VALSASNINI (1990) enfatiza algumas de suas implicações para o rendimento acadêmico do aluno, compreendendo que a responsabilidade do professor é tão grande nos primeiros anos de ensino, que os mesmos não podem nem se dar ao luxo de fracassar. A autora coloca que é principalmente devido aos professores dos primeiros anos, que se definem as atitudes e motivações frente à aprendizagem de uma determinada disciplina. Ela ainda comenta as contradições que existem entre as exigências e responsabilidade dos professores dessa primeira etapa e o que se oferece a eles. Nem sempre recebem uma boa e sólida formação e nem tão pouco o aperfeiçoamento e a ajuda material de que necessitam para enfrentar com êxito sua tarefa. Menos ainda, o reconhecimento social e econômico que eles merecem. Em relação ao aluno a autora comenta, que quando ele fracassa, começam a atribuir-lhe problemas de atenção, falta de

estudo, carência de habilidade, e outras deficiências. Recomendam-se até reforço especial e em alguns casos exames neurológicos ou tratamento com psicopedagogos. Mas a autora pergunta: deve-se buscar a causa do fracasso somente nos alunos? Ela considera que isso seria um erro.

Considera que todas as crianças com um nível de desenvolvimento mental normal estão em condições de assimilar os conhecimentos exigidos a nível de educação básica e média. Existem por certo, diferenças individuais que definem rendimentos mais altos ou mais baixos, mas fracassos propriamente dito, não deveriam existir. Os problemas se encontram em outras fontes que ao seu ver podem e devem ser controlados. Uma das causas, diz ela, pode ser buscada na metodologia utilizada pelo professor. A metodologia pode não ser apropriada, e isso é demonstrado pelos resultados obtidos pelos alunos. Os avanços na área de psicologia da aprendizagem, da pedagogia em geral, não podem desconhecer, nem tão pouco esquecer as mudanças radicais sofridas pela sociedade. O aluno de hoje vive em um mundo diferente daquele vivido pelos adultos. Assim, não se pode fazer uso de métodos que eles não compreendam, por serem desatualizados. Valsasmini ainda enfoca a importância dos pais na aprendizagem do aluno, destacando a interação que deve existir entre a escola e a casa do aluno. Considera que a educação seja tarefa de todos, e que a colaboração dos pais é indispensável, sendo que está faltando ainda a correta coordenação entre ambas as partes: escola - lar. E se os pais não participam do processo educativo, fica fácil criticar e culpar os professores de todos os problemas. Então, se houver participação dos pais e reforço com materiais simples de usar, com uma metodologia certa, utilizada pelo professor, ela considera que se evitarão grandes problemas, obtendo bons resultados com o ator principal: o aluno. Valsasmini

chama a atenção também para a importância do convívio dos pais dentro do lar. Diz que se há desajuste grave no lar, quem acaba sendo a vítima são os filhos. Ainda mais grave quando os filhos presenciam discussões, que podem causar a insegurança, o medo, a tristeza, bloqueios mentais e até abalar a sua personalidade. O lar desfeito, um dos graves problemas da sociedade moderna, pode vir a causar efeitos traumáticos sobre os filhos, na sua sobrevivência e educação, deixando quase sempre seqüelas de fundo emocional no casal e nas crianças. Tudo isso só pode trazer prejuízo para a educação dos filhos.

Percebe-se pela presente revisão da literatura que vários são os determinantes do rendimento escolar, não se tendo aqui esgotado o assunto. Determinantes do rendimento escolar são aqueles aspectos que podem influenciar de alguma forma na vida acadêmica do aluno, levando-o ao sucesso ou mesmo ao fracasso. Porém, optou-se pelo aprofundamento do estudo sobre a tarefa de casa, como um dos importantes determinantes da aprendizagem, sendo esta objeto de consideração no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

INFLUÊNCIA DA TAREFA ESCOLAR NO RENDIMENTO ACADÊMICO DO ALUNO

Sendo o propósito fundamental de qualquer programa educacional promover a aprendizagem, pensou-se buscar um pouco mais de conhecimento sobre a tarefa escolar, com o objetivo de se verificar a sua importância perante o aprendizado, e se oferecer alguma contribuição ao propósito da educação.

SCHIEFELBEIN e SIMMONS (1980), em revisão da literatura existente na América Latina, concluíram que poucos são os determinantes do desempenho escolar que apresentam proporção tão elevada de resultados significativos, quanto as tarefas de casa. Eles verificaram que os estudantes que têm dever de casa tendem a apresentar melhor desempenho, principalmente se as crianças dispuserem de livros, luz e tranquilidade para fazê-los. E ainda esses autores concluíram que a realização da tarefa escolar pelo aluno pode propiciar um alto retorno, pois os alunos que fazem tarefa de casa têm melhor desempenho que outros. A tarefa de casa, também segundo eles, pode ser considerada como “indicador de tempo de estudo do aluno, treinamento do professor, supervisão cuidadosa ou motivação do professor” (p. 60).

WALBERG e outros (1984-85), da Universidade de Illinois, Chicago (USA), mostraram os efeitos do dever de casa na aprendizagem, por meio de uma síntese de quinze estudos, do Canadá e dos Estados Unidos da América do Norte. Esses dados de

países do Primeiro Mundo não foram diferentes daqueles da América Latina. Desde a virada do século, dizem os autores, pais e educadores têm apresentado ambivalência sobre o tema dever de casa, sendo até motivo de debate entre alunos e os primeiros. Mas os autores enfatizam em seu último trabalho, que é em uma síntese quantitativa das pesquisas disponíveis sobre o assunto, que ficaram demonstrados os benefícios da realização do dever de casa e atitudes a respeito. Esses benefícios podem ocorrer principalmente se o dever de casa for comentado ou avaliado. Assim, se o dever de casa é meramente passado para fazer, sem o *feedback* dos professores, a aprendizagem dos alunos tende a aumentar na proporção de 50% para 60%. Mas quando o dever é avaliado ou discutido, essa porcentagem aumenta para 79%. Esse efeito do dever de casa, dizem os autores, está entre as maiores descobertas na pesquisa da literatura educacional. Os alunos americanos, em proporção, dedicam comparativamente pouco tempo ao dever de casa, talvez 1/6 da quantidade de tempo que eles gastam assistindo tevê. O mesmo não acontece com os estudantes japoneses. A realização superior de estudantes japoneses parece ser atribuída não apenas ao tempo de estudo na escola, mas é também extraordinariamente reforçada fora da escola, sendo que as duas totalizam talvez duas vezes mais o tempo que estudantes americanos gastam. Argumentou-se ainda, mas sem claras evidências, que as taxas de suicídio no Japão são atribuídas ao dever de casa. Porém taxas de suicídio entre jovens japoneses diminuíram nas décadas recentes, mesmo tendo o rigor nas provas aumentado, enquanto nos EUA as taxas de suicídio têm aumentado espetacularmente nas recentes décadas com o correspondente aumento do dever de casa. Isso não quer dizer que o dever de casa esteja sendo responsabilizado e pelas taxas de suicídio entre jovens, mas que é um fator a mais contribuindo para a falta

de horas de lazer, que podem auxiliar a reduzir as tensões da vida diária muito competitiva.

JUNGER e REINERT (1989), por sua vez, estudaram essa problemática da tarefa de casa, segundo o "modelo ampliado da motivação" de Heckhausen, com alunos da Alemanha Ocidental, devido a acharem que a aprendizagem contém além da parte cognitiva, também a parte emocional. Assim, pensam que se devem buscar respostas numa investigação motivacional. Seu estudo teve como finalidade descobrir as variáveis que representam condições que expõem em sua totalidade um conceito pedagógico-psicológico de intervenção, cujo objetivo seria melhorar motivacional e emocionalmente a situação das tarefas de casa. Para tornar as tarefas de casa mais prazerosas os autores propõem que elas sejam elaboradas da melhor forma possível, assim como é extremamente necessário que sejam discutidas ou comentadas em classe pormenorizadamente ou pelo menos em parte. Assim, o aluno vai perceber que a tarefa de casa não está sendo dada arbitrariamente e sem fins pedagógicos, e que ela tem a ver com o que foi dado em sala, tendo a oportunidade de experimentar um incremento da aprendizagem, que favoreça preparar-se para outras demandas de rendimento e que possivelmente influem na avaliação emocional de uma tarefa. Os autores investigaram se as tarefas de casa estão em situação de influírem de maneira diferenciada (positiva ou negativa) na valorização emocional das tarefas concretas levadas para fazer em casa. E chegaram à conclusão de que para conseguirem uma avaliação positiva, deveriam tomar medidas psicológicas e pedagógicas, a fim de melhorar a situação dos deveres escolares levados para serem feitos em casa. Quando os alunos estão convencidos da necessidade da tarefa de casa e que vai ajudá-los na sua aprendizagem, eles sentem muito

mais prazer em executá-la. O professor deve, então, preparar o aluno para essa tarefa, tanto do ponto de vista cognitivo, como psicológico, tornando visível o efeito antes - depois da tarefa. Junger e Reinert concluíram que, evidentemente, não é suficiente discutir e comentar na classe as tarefas de casa unicamente do ponto de vista do conteúdo, ao final da hora de aula. Provavelmente, o professor terá que dar um certo tempo para mostrar aos alunos o sentido das tarefas e para mostrar-lhes o aumento de suas capacidades ao fazê-las. Em não considerando a tarefa de casa somente ao nível cognitivo, a investigação de Junger e Reinert mostrou que as tarefas de casa possuem valores emocionais bastante diferentes, pois existem alunos que demonstram prazer ao fazê-las, outros demonstram aversão. Os autores concluem que o fato de o professor ter de dispensar um grande tempo em classe para a preparação da tarefa de casa e sua avaliação, se eles o fazem com boa vontade e de forma mais efetiva, então esse gasto de tempo será proveitoso, pois trará bons resultados. Eles investigaram as condições em que aconteciam as lições de casa entre dezoito alunos, do final do ensino fundamental, nas disciplinas de Língua Pátria, Matemática e Inglês, por meio de um questionário de 12 (doze) itens para cada matéria, a que o aluno respondia.

TAMIR (1985), da Universidade Hebraica de Jerusalém, Israel, desenvolveu um estudo sobre a aprendizagem de Ciências com o objetivo de estudar e analisar os benefícios potenciais e também as desvantagens potenciais do dever de casa, entre outros. O autor teve como ponto de partida os estudos de HURD (1983), que identificou que a falta de dever de casa tem sido apontada como um dos maiores fatores a influenciar a qualidade da educação americana. Os dados de Tamir revelaram que alunos com altos pontos nos testes de aquisição gastam mais tempo fazendo o dever de casa do que alunos

com baixos pontos. Meninas e estudantes americanos de origem asiática gastam mais tempo fazendo dever de casa e ganham maiores notas do que meninos e outros grupos étnicos raciais. Em geral, alunos que relataram fazer mais a tarefa de casa, assistindo menos televisão, fizeram o maior número de pontos na avaliação nacional em Matemática. Tamir cita também, entre outros, KEITH (1982), que verificou os efeitos causais do tempo do dever de casa na realização de estudantes de segundo grau, medida por notas. Ele estudou uma amostra de mais de vinte mil alunos, verificando que o efeito direto do tempo gasto no dever de casa na realização foi o segundo apenas para capacidade intelectual, e que com uma a três horas de dever de casa por semana, a média do aluno de capacidade baixa pode atingir nota comparável com a média do aluno com alta capacidade que não faz o dever de casa. Ele verificou também que a exigência costumeira do dever de casa era um tanto baixa. Baseado nesses achados, ele sugeriu que maior exigência do dever de casa deve aumentar tanto a realização do aluno quanto a confiança nas escolas, reforçando que parece existir uma relação entre o tempo que é gasto nas lições fora da sala de aula e realização do aluno. Keith ressalta, então, que isso significa que professores têm à sua disposição meios relativamente pouco usados correntemente e potencialmente poderosos para elevar a nota e também facilitar a aprendizagem de seus alunos. Lembra, porém, que mais estudos devem ser realizados a esse respeito, pois pouco se conhece sobre o tempo gasto no dever de casa, bem como sobre a natureza desse dever. Só assim vai ser possível fazer recomendações seguras aos professores. Nesses aspectos, segundo Tamir (1985), já em 1973, SCHWAB considerava os quatro lugares comuns para se estabelecer um quadro de referência

conceitual em relação aos deveres de casa: o assunto da matéria, alunos, professores e o ambiente.

Schwab considerou, segundo esses quatro aspectos, os efeitos positivos e negativos do dever de casa. Referente ao assunto da matéria esse autor considerou como pontos positivos: aumentar a quantidade de conteúdo aprendido além do que foi estudado em classe, aumentar as oportunidades de aprendizagem de diferentes fontes, fornecer oportunidades para aplicação do material aprendido, reforçar o entendimento do material já estudado em classe; melhorar a qualidade do aprendizado preparando para o estudo de novos materiais em classe, e como pontos negativos: aumentar as noções errôneas devido à não supervisão no aprendizado e também devido a criar confusão como resultado de obter mensagens conflitantes. Quanto aos alunos, o autor considerou como efeitos positivos: desenvolver a habilidade de estudar e raciocinar sozinho, aproveitar a oportunidade de aprender sem a pressão do professor ou de colega, sem nenhum constrangimento de tempo, desenvolver a habilidade de resolver problemas, desenvolver a habilidade de comunicação, compensar-se de baixa capacidade ou falta de preparo por doença, aproveitar a oportunidade para aprender ou ser ajudado por agentes não escolares (exemplo: pais), trabalhar em projetos individuais freqüentemente associados com interesses individuais, trabalhar em um grupo ao desempenhar tarefas grupais, desenvolver atitudes positivas em relação a uma disciplina em particular. Os efeitos negativos, referentes aos alunos, seriam: promover uma rotina de treinamento para o aprendizado e trabalho árduo, aumentando a ocorrência de fraude (*cola*), sobrecarregar os alunos com tarefas às custas de sua vida social, diminuir o tempo disponível para desenvolver talentos (exemplos: artes, música), facilitar o

desenvolvimento de atitudes negativas diante da escola e do aprendizado, aumentar a desvantagem de alunos que não podem ser ajudados em casa.

Com referência aos professores, ainda SCHWAB, citado por TAMIR (1985), considera como efeitos positivos do dever de casa: fornecer fora da aula oportunidades de aprendizagem para seus alunos, aumentar sua capacidade para cobrir o currículo ordenado, aumentar sua capacidade para tratar em profundidade com tópicos escolhidos em aula enquanto deixam outros tópicos para os alunos estudarem sozinhos, obter um retorno sobre a *performance* dos seus alunos, esforços e dificuldades, aumentar suas oportunidades de aprendizagem emparelhada com as habilidades e talentos dos alunos, aumentar suas oportunidades em medir o aprendizado dos interesses dos alunos, usar o dever de casa como uma ponte entre as lições. Esse autor aponta, com referência aos professores, os seguintes efeitos negativos: aumentar a sobrecarga do professor, devido à necessidade de projetar e avaliar o dever de casa, aumentar o perigo de que os professores tenderão a ensinar menos em classe; aumentar a competição entre professores de diferentes matérias quanto ao tempo do aluno após a hora na escola; aumentar a probabilidade de serem criticados pelos pais, aumentar a tensão e discussões entre professores e seus alunos, usar o dever de casa como punição. Com referência ao ambiente, os efeitos positivos seriam: fornecer oportunidades para aprender usar os recursos comunitários, fornecer oportunidades para experiências associadas com o ambiente natural, fornecer aos pais oportunidades de compartilhar as experiências de aprendizado de seus filhos, construir uma ponte entre a escola e a vida fora da escola; fornecer informações e experiências relacionadas com carreiras e ocupações e fornecer oportunidades para o desenvolvimento de cidadania. Com relação aos efeitos negativos

do ambiente, o autor citou: diminuir a disponibilidade dos alunos para atividades comunitárias e sociais, aumentar a influência da orientação escolar às custas de outras orientações e aumentar a tensão e discussão entre alunos e seus pais.

Analisando esses efeitos, Schwab concluiu que as mesmas questões podem ser ao mesmo tempo benéficas ou prejudiciais, e que também outros efeitos podem ser considerados, demonstrando assim que esse não é um estudo conclusivo. O importante é que mesmo sendo o dever de casa um fator relevante na produção do sucesso escolar do aluno, os aspectos negativos apontados por Schwab devem servir de alerta a qualquer pesquisador sobre o assunto.

Artigos de divulgação foram publicados nos últimos anos, expressando a opinião de educadores brasileiros.

Em 1982, SCHROEDER já lembrava que o que mais se ouve em reuniões de pais e mestres, é a recomendação de que “os pais devem acompanhar as tarefas dos filhos de muito perto” (p. 21). Considera-se este como um ponto que, sem dúvida nenhuma, merece bastante atenção. A autora coloca uma série de indagações a respeito do problema. Será que os pais não são analfabetos? Eles têm realmente condições de acompanhar as tarefas de casa ou mesmo apenas olhar os cadernos? As tarefas feitas são verificadas pelos professores na aula seguinte, ou jamais são analisadas? Ela comenta que: ‘Fazer por fazer’ não agrada nem aos adultos” (p. 21). Ainda cita dois efeitos importantes das tarefas de casa ao serem consideradas como avaliação ou fixação do aprendizado:

- “1 - levam o professor a avaliar se o trabalho desenvolvido em classe está sendo aproveitado pelos alunos ou se ele deve mudar o seu método;
- 2 - o aluno tem condições de verificar se está compreendendo a mensagem transmitida pelo professor, a ela respondendo de maneira correta, fixando-a de tal maneira que a seqüência do programa não lhe trará dificuldades. A tarefa escolar deve ampliar horizontes e remover os obstáculos porventura existentes” (p. 20-1).

Também existe o aspecto ligado ao planejamento dos deveres de casa. Estes, segundo a autora têm que ser objetivos e sobretudo integrados, pois os educadores não ignoram que o acúmulo de obrigações martiriza e leva tanto o aluno como os pais a autênticas torturas, ao invés de levar o aluno ao aprendizado. Schroeder lembra que seria deprimente se a educação buscasse o pensamento daqueles que acham que enquanto as crianças estão estudando, elas dão sossego aos pais. Apesar de a tarefa de casa eliminar parte da hora de lazer do aluno, e a autora considerar que tanto a criança como o jovem, tem direito ao mesmo, ela “tem o seu lugar de destaque e a sua inegável importância dentro do processo educacional. “O seu porquê” é que caracteriza o profundo valor de que se reveste”, considera SCHROEDER (p. 21).

Em LIÇÃO... (1987) TOLENTINO fez também esse alerta, assim como Schwab quando comenta que a tarefa de casa pode ajudar o aluno a fixar e desenvolver o que aprendeu em sala de aula, mas não pode ser cansativa, monótona e nem ser solicitada como castigo. Ainda para Tolentino, a lição de casa como vem sendo pedida nas escolas, não tem nenhum sentido, e a maioria dos alunos, fazem-na por fazer, sem nenhum interesse, por pura obrigação, para não levar castigo. Para ela, a tarefa de casa que é

solicitada sem os devidos cuidados, acaba sendo um recurso falho do ponto de vista pedagógico:

“Por causa do tempo restrito em sala de aula para cumprir o programa, o professor muitas vezes transfere para a lição de casa o momento da fixação que deveria ser vivido pela criança na escola. Transferida para a lição de casa, a fixação acaba se perdendo, gerando dúvidas e conflitos que nem sempre são devidamente avaliados e trabalhados posteriormente, na hora da correção” (p. 27).

Lamenta que a correção da tarefa de casa seja precária na maioria das escolas. E complementa afirmando que se a tarefa de casa for para ampliar a aprendizagem, então é necessário que a correção seja parte obrigatória na aula do professor. Mas esclarece que lição de casa não poderá ser dada de forma autoritária, e vinculada ao certo / errado e ao fez e não fez.

BARRETO ainda no mesmo artigo, além de concordar com Tolentino, complementa sua idéia, enfatizando que “não adianta passar uma tarefa tentando suprir o que não ficou bem explicado em sala de aula” (p. 27). Sua proposta é a de que a tarefa de casa seja apenas um reforço para o que foi dado em classe e que pode também ajudar o aluno a assumir responsabilidades no seu processo de aprendizagem. O aluno tem que percebê-la como um trabalho importante para sua vida escolar, razão pela qual não pode a mesma servir de castigo.

Para exemplificar que é possível para o aluno ter gosto pela tarefa de casa, GUERRA (1988) relata a existência de uma escola particular em Belo Horizonte, fundada há cinquenta e nove anos, com duzentos e sessenta alunos, onde os mesmos

aprenderam a gostar da tarefa de casa. Um aspecto para o qual a autora chama a atenção é o de que, nessa escola, as professoras sempre corrigem a lição de casa que acaba sendo um bom recurso de verificação.

“Aqui e ali, uma correção da professora, como em todo caderno de lição de casa: às vezes, uma bronca bem explicada ou um belo elogio com ponto de exclamação. Mas nunca, nunca mesmo, alguma página com aquele ‘visto’ indiferente e sem graça, rabiscado no canto da folha” (p. 60).

Para isso, é preciso, que o professor saiba preparar o dever de casa, além de ter de se atentar sempre para a quantidade, lembra a autora. Ainda é necessário que seja realizado sozinho pelas crianças. Se estas tiverem dúvidas, é necessário levá-las para a professora, para que a mesma repasse a matéria. Assim, os pais não devem fazer a lição de casa para os filhos. Porém, é necessário o incentivo e a segurança por parte deles.

FAGUNDES (1991), trata de um outro aspecto do dever de casa, distinguindo entre a função materna e a de professor. Pra ela, nutrir, proteger, acompanhar e cuidar do filho de acordo com suas necessidades seriam considerados como função materna. Ensinar e corrigir os deveres de casa não compete à mãe. Suas funções seriam verificar se o filho fez as tarefas de casa, ajudando-o a encaminhar as dúvidas de volta à professora, propiciar um local de estudo adequado e também orientá-lo quanto à organização e ao uso dos materiais escolares. Mas Fagundes acha que de uma maneira geral, têm-se exigido além dessas, também outras incumbências da mãe. Ela considera isso meio complicado, porque às vezes as mães desconhecem as filosofias da educação, as técnicas de ensino e métodos de alfabetização. Além do que manter-se bem

informado e atualizado hoje em dia não é tarefa fácil. Por isso ela indaga sobre o para quê e o para quem, é o dever de casa.

Em outro artigo de divulgação, MAXIMILIANO (1991) autor chileno, considera que se realmente se espera produzir resultados significativos para o aluno, então é conveniente refletir sobre a unidade educativa, como um local onde se leva a aprender. Neste processo de aprender, um recurso importante é a tarefa escolar. Além disso, deve haver uma distinção entre formas de trabalho (estudo dirigido) e tipos de tarefas que são mais relevantes. Assim, a tarefa escolar seria uma atividade que nasce dos conteúdos do programa desenvolvidos pelo professor em sua disciplina ou curso. Lembra que existem três tipos de tarefa escolar: tarefas motivadoras, tarefas de exercitação e tarefas de extensão. Todas têm propósitos determinados de acordo com os conteúdos tratados. As tarefas motivadoras são as mais utilizadas na ação docente: leituras, experimentos, coletar dados, etc.. Pretendem motivar antes de empreender os estudos dos conteúdos em aula. É importante que não acumulem informação, sem que cumpram os propósitos como um bom processo de aprendizagem. Tarefas de exercitação são aquelas que facilitam a assimilação de matérias, mediante a repetição ou exercícios. São empregadas em maior intensidade em educação básica para adquirir destrezas em cálculo, leitura e escrita. As menos usadas são as tarefas de extensão, por meio das quais os alunos devem ampliar seus conhecimentos. Este tipo de tarefa de casa o aluno elege e realiza sua tarefa segundo seus interesses, aplicando e transferindo conhecimentos adquiridos em outras disciplinas. É uma modalidade interessante, que estimula e leva a conduzir o sujeito a ir além do que está investigando. Maximiliano ainda recomenda que uma tarefa deve ser significativa, previamente planejada e com a participação do aluno.

Outro brasileiro, SÁ TELES (1993), diz que a tarefa de casa terá validade se atender a três condições:

“a) se o menino puder receber em casa ajuda proporcional; b) se não forem atribuídas propositadamente ao garoto como objeto de castigo; c) se tiverem relação com a matéria de estudo e a motivação do educando, de modo a induzi-lo ao esforço e ao trabalho” (p. 36-7).

Assim, seria irresponsabilidade do professor se solicitasse tarefa para casa, simplesmente por solicitar, sem a conotação didático-pedagógica de avaliar, julgar e acompanhar. O autor lembra ainda que é importante atentar para a quantidade da tarefa solicitada, pois a criança tem também que viver como criança, “para que possa ser homem e cidadão integrado no dia de amanhã” (p. 37).

Se o dever for bem orientado e organizado, poderá se tornar um recurso para o professor obter a participação do aluno, pois o mesmo vem facilitar a aprendizagem de qualquer assunto, como afirma WEIL (1993), constituindo-se em uma experiência e atividade pessoal do educando. Devido a esses fatores, o mesmo autor enfatiza que seria necessária também a distinção entre tipos de dever de casa: o dever de repetição, que consiste em fazer o aluno repetir em casa exercícios iguais ou análogos ao que ele fez na escola; dever de aplicação, que consiste colocar em prática a teoria aprendida na escola, sob a forma de problemas ou exercícios; e o dever de preparação, que implica em submeter o aluno a exercícios ou a problemas a seu alcance, cuja parte teórica ainda não foi estudada em aula, mas que será objeto de estudo no dia seguinte ao dever. Segundo opinião desse autor, o ideal seria dar um dever de preparação da aula seguinte e um dever

de repetição da aula passada, assim o professor teria como controlar a eficiência da aprendizagem e proceder à dosagem do mesmo em função da compreensão dos alunos. Importante lembrar é que “os deveres só refletem as dificuldades dos alunos quando feitos realmente por eles e não pelos pais” (p. 141).

A partir dessa afirmação, considera-se também necessário colocar as questões:

Qual a função dos pais no que se refere à tarefa de casa? Devem fazê-la para os filhos? Devem explicar como fazê-la? Ou ainda, não devem intervir?

Esse assunto será objeto do próximo item deste capítulo do trabalho.

2.1 - O acompanhamento das tarefas de casa pelos pais

Viu-se anteriormente que, segundo FAGUNDES (1991), os pais e mais especificamente as mães têm funções relacionadas ao dever de casa do seu filho.

Quanto a isso, WEIL (1993) esclarece que aquele pai que faz todo o dever para o filho, restando ao segundo apenas copiá-lo, o resultado poderá ser desastroso, pois a criança provavelmente não terá aprendido nada. Por outro lado, se os pais também não tomam conhecimento do dever de casa, ficando este inteiramente sob a responsabilidade do filho, isso também pode trazer prejuízo ao aluno:

“quando estes são bem dotados e acompanham regularmente a escola não há problemas, principalmente quando as crianças têm hábito de estudos pessoais; mas quando pelo contrário, os filhos em vez de fazerem os deveres escolares ficam brincando na rua ou olhando televisão, haverá sérias dificuldades” (p. 142).

O autor ressalta que também existem pais que substituem os professores, quando os filhos estão fazendo os deveres. Explicam ou mesmo reexplicam tudo ao filho. Poderá até dar resultado, se os pais tiverem paciência com os filhos; do contrário, há a possibilidade de surgir aversão pelos estudos, como por exemplo, quando os pais se limitam a castigos, em função de o filho não querer fazer a tarefa de casa ou mesmo quando traz más notas. Existem outros que esperam os filhos não entenderem determinado conteúdo, para dar-lhes as explicações necessárias. "Qual a solução certa? Qual deve ser o papel dos pais no que se refere aos deveres escolares?" (p. 143), indaga o autor.

A partir de então ele coloca alguns princípios básicos:

1º) Cabe aos pais criar, o mais cedo possível, o hábito de estudar em hora determinada; em geral, depois da hora de lazeres e de jogos a fim de evitar que a criança pense em brincar durante o estudo; criança acostumada a sentar todos os dias à mesma hora no mesmo lugar para fazer os deveres não criará muitos problemas quanto ao tomar a iniciativa de realizar o trabalho.

2º) A intensidade e a freqüência com a qual os pais devem intervir nos deveres, depende da criança; é evidente que nos dois ou três primeiros anos a ajuda será maior; no entanto, é conveniente fazer com que, o mais cedo possível, a criança estude sozinha. O papel dos pais deve limitar-se, em caso de dificuldade, em fazer com que a criança chegue à solução ou à conclusão por si mesma; pode-se mostrar o caminho, mas evitando dar a solução sem colaboração ativa por parte do filho.

3º) Se houver dificuldade de tal ordem que se tornar impossível a realização dos deveres, então será necessário contato com o professor a fim de verificar se isto também acontece na escola; provavelmente isto significará a existência de algum problema a encarar com seriedade, porém, sem desespero. Aconselha-se a consulta a um serviço especializado em Psicologia Aplicada" (p. 143).

Assim, vale ressaltar as conclusões de BRANDÃO e outros (1983), citadas no Capítulo I, de que a falta de condições dos pais para acompanharem as tarefas escolares e o conjunto de atividades do filho, seria um alguns dos mecanismos de seleção e de exclusão do aluno da escola.

Essa afirmação encontra apoio nos estudos de ORTEGA (1983) citado anteriormente, em que foi verificado que as crianças das famílias de maior nível de estudo recebem mais estímulo para suas tarefas escolares e têm melhor ambiente para a realização das mesmas. Por outro lado, constatou uma preocupação geral em todas as famílias de todas as classes sociais, em dar a seus filhos todo o tempo necessário, para a realização de suas tarefas escolares em casa. A autora deduziu ainda, a partir de sua investigação na região de Múrcia-Espanha, que a ajuda prestada às tarefas dos filhos, repercute muito favoravelmente no rendimento escolar, principalmente se for de uma forma constante e flexível. A ajuda que é dada de forma inquisidora ou mesmo excessivamente controladora ou pouco conveniente inibe os desejos de trabalho da criança.

Em função do crescente número de problemas familiares também na realidade norte-americana, têm surgido a necessidade de programas que auxiliem pais no acompanhamento escolar dos filhos. Segundo WALBERG e outros (1984-85), os programas cooperativos, envolvendo professoras antigas, que visitam os lares das crianças, coordenando escola e casa com o intuito de aumentar a quantidade e a qualidade do estudo da criança, em vinte e nove estudos controlados de tais programas, durante a década de setenta, 91% deles favoreceram as crianças dos grupos de controle. Esses programas se estendem ao estudo regular dos alunos na escola, além dos deveres

de casa convencionais, oferecendo suporte social e material, aliado ao procedimento a ser seguido por pais, para tutorarem e encorajarem os filhos em casa, e para os professores na escola.

CALIXTO (1985) faz algumas considerações sobre a importância da supervisão e vigilância das tarefas escolares por parte da família. A autora afirma que a criança, salvo algumas exceções, não é capaz de organizar ela mesma seu trabalho por pouco que seja o que tenha de fazer em casa, talvez porque não tenha alcançado a força de vontade nem a agilidade necessárias para a realização de tarefas que exijam certa constância. Igualmente, não tem a experiência necessária para saber o tempo que gastará, por isso é difícil prever e também organizar o horário dos deveres. É, pois, muito conveniente exercer uma certa vigilância com a finalidade de que o esforço do filho não se perca, ajudando-o e assegurando-se de que realiza suas tarefas. Este fato deveria ser levado em conta, pois em muitos casos não merece a atenção devida por parte do professorado, que exige do aluno tarefas que impliquem um grau de maturidade e organização que, de nenhuma maneira, uma criança normal possui, levando dessa forma ao fracasso escolar, particularmente aquela criança que não encontra ajuda complementar na família. A vigilância ou supervisão das tarefas dos filhos não pode ser abusiva de tal maneira que possa conduzir a incapacitá-los para autodirigirem-se no futuro; deve sim, não somente facilitar a busca da informação de que eles necessitem para a tarefa, mas também proporcionar que a mesma seja feita com ordem e dentro do tempo disponível. Além do mais as manifestações de agrado ante os bons resultados, assim como a reprovação de condutas indolentes com relação ao trabalho, condicionam favoravelmente o rendimento escolar. Ficou também demonstrado pela mesma que, quando os pais delegam

responsabilidade a outra pessoa ou instituição, não é a mesma coisa, do que quando é o caso de serem os próprios pais que se envolvem com as atividades escolares de seus filhos. Contudo é sempre mais efetiva a ajuda que vem de alguma pessoa ou instituição especializada, que a exercida por qualquer membro do âmbito familiar diferente dos pais.

Em todos os casos o melhor é a boa disposição ou o estar disposto a prestar ajuda, em caso de observar falhas no rendimento dos filhos. Da mesma forma que Ortega (1983) Calixto (1985) considera, a esse respeito, conveniente prestar ajuda nas tarefas escolares dos filhos de uma maneira constante, porém flexível, atentando para que não seja de forma inquisidora ou excessivamente controladora, pois, se for pouco conveniente ou exagerada, inibe os desejos de trabalho da criança. Essa variável se coloca em quarto lugar quanto à importância na escala dos fatores que influenciam no rendimento escolar do aluno, segundo os resultados obtidos pela autora.

BRASIL, E. B. de. (1987) chega a uma conclusão em sua pesquisa:

“os ambientes tolerantes e democráticos encorajam a curiosidade, a experiência, a expressão de idéias e sentimentos, enquanto os controlados, em contrapartida, desencorajam estas mesmas características, que são aprendidas e fortalecidas na família, mas se generalizam ao passar a criança do lar para a escola” (p. 13).

A autora constatou em sua investigação junto a 20 famílias da classe média com filhos de ambos os sexos e de idade entre seis e dez anos, matriculados numa escola particular de 1º grau de Porto Alegre - RS, que “o desempenho dos pais na realização de tarefas, o prazer destes em vencer etapas, o estímulo a uma competição sadia, prazerosa,

levam a criança a se beneficiar com suas próprias realizações obtidas por meio da aprendizagem” (p. 90).

Um outro estudo realizado no Brasil por FREITAS e outros (1994) não encontrou relação entre nível sócio-econômico e cultural dos pais e envolvimento na vida escolar do aluno. Entretanto, conforme esse estudo, à medida em que o filho cresce, diminui esse envolvimento dos pais, ou seja, estes acompanham mais o filho pequeno.

Na nossa realidade brasileira, o estudo de MACHADO (1994) demonstrou que os alunos com baixo rendimento escolar realmente são os menos acompanhados pelos pais. A partir daí, evidenciou a importância do acompanhamento dos pais à vida do aluno, como elemento de grande influência positiva não só no seu rendimento escolar como no seu desenvolvimento geral, tema já discutido em capítulo anterior deste trabalho. Seu estudo abrangeu doze escolas da rede estadual de ensino de Uberlândia - MG.

Artigos de divulgação de opinião de educadores merecem ser aqui também citados, reforçando a importância do acompanhamento escolar dos alunos pela família.

DIAS (1986) comenta que são diversas as vivências, quando a escola entra no lar, por meio da lição de casa. Considera que essa possa ser uma forma de oportunizar um entrosamento e cooperação entre pais e filhos, mas deve-se cuidar para não se constituir de momentos conflituosos e tensos. Pode até vir a causar o desinteresse e alheamento de uns pelos outros.

“Crianças em idade escolar. Uma época de correrias, horários a serem cumpridos, trabalhos, pesquisas, provas, boletins e lições de casa. Uma lista enorme de responsabilidades que as crianças precisam desempenhar, de desafios constantes para pais e filhos. Entre eles destaca-se a lição de casa. Um momento significativo, no qual a escola e o lar se encontram” (p. 9).

Entre outros está BASTOS, citada por DIAS (1986), “Os pais devem ter, nesse momento, a atitude de um colega que está disposto a aprender junto, não de uma autoridade que dá ordens e faz cobranças, e mostrar para a criança o lado agradável e gostoso do estudo” (p. 10). A autora pensa que os pais devem sim é se colocar disponíveis ao atendimento das solicitações dos filhos, respondendo dúvidas, dando opinião, compreendendo e aceitando as limitações e dificuldades dos mesmos. Ela ainda lembra que o exemplo constitui o melhor incentivo. Por isso, os pais que gostam de ler e estudar, passam mesmo que informalmente e inconscientemente, a boa vontade de estudar, aos filhos. Dessa forma, enfatizando a participação dos pais, essa autora considera que a mesma, diante da tarefa de casa, tem de ser dosada adequadamente: por meio dessa difícil incumbência, os pais têm de cuidar para não cair em omissão, superproteção ou severidade, além de entender que os filhos têm a necessidade de tranquilidade e segurança. Se a integração da vida escolar com a educação do lar, ocorrer harmoniosamente, “o dever de casa se tornará uma tarefa divertida e agradável para todos” (p. 11).

Já MOUTH mostra, no mesmo artigo, que existem duas atitudes extremas comuns aos pais: ou são omissos ou são demasiadamente ansiosos, superprotetores e

exigentes, tanto em relação à vida em geral, e quanto às atividades escolares dos filhos. Conclui que tanto uma atitude como outra são prejudiciais. Seria necessário a criança desenvolver seu próprio senso de responsabilidade. Assim, o melhor é deixá-la cometer erros para aprenderem a ser sujeitos de seu próprio desenvolvimento.

FERRAZ (1988) cita entre outros GROSSI que diz: "Limpendo a mesa da cozinha e ajudando a criar hábitos de estudo, a família dá uma grande ajuda" (p. 15). A autora acrescenta ainda a importância de os pais entenderem que o dever de casa é uma tarefa exclusiva da criança. É um momento especial, onde ela vai trabalhar o que já aprendeu na classe. Só ela pode concluir a tarefa. TADA complementa no mesmo artigo a idéia de Grossi, quando considera que "Colocar a criança na cama mais cedo, para que ela não chegue à escola com sono, providenciar o material escolar necessário, desligar a tevê na hora da lição de casa, fiscalizar se a lição está sendo feita, esse sim é o papel da família" (p. 15). E CAIXETA, analisa ainda no mesmo artigo, o porquê de certas atitudes dos pais.

"Hoje está havendo uma inversão total das funções: a mãe quer ser professora e a professora virou babá. Acho que a família não está mais confiando no trabalho da escola por causa dos desacertos com a política educacional e do despreparo dos professores"(p. 15).

Considera-se, pois, para o objetivo do presente estudo que o acompanhamento familiar deva se dar de forma flexível e estimulante para a aprendizagem do aluno, quando os pais tentam proporcionar um ambiente democrático, para facilitar a hora do estudo, quando procuram resolver seus problemas conjugais fora do horário de estudo

dos filhos, quando estão atentos ao cumprimento dos seus deveres de casa, respeitando diferenças individuais, sabendo encaminhar as dúvidas ao professor e ajudando-o a buscar o material de que o filho necessita e que não tem em casa, quando facilitam a instalação do hábito de estudo nos filhos, atentando ao local e horário adequados para realizarem seus deveres e quando estão atentos também às necessidades de descanso e de diversão dos filhos, criando uma rotina diária bem equilibrada.

Considera-se também para o presente trabalho, que família é segundo SÁ TELES (1993) “uma comunidade constituída por um homem e uma mulher, unidos por laços matrimoniais, e pelos filhos nascidos dessa união” (p. 18).

A constante referência, na bibliografia citada, à televisão, como elemento de distração e de impedimento para a realização do dever de casa, coloca algumas questões, que serão objeto de estudo na próxima parte deste capítulo.

2.2 - Influência da tevê na realização da tarefa de casa

Provavelmente integrada ao ambiente familiar, e influenciando na forma como os pais acompanham a vida escolar de seus filhos, estará ela, a tevê, que freqüentemente é causa de preocupação para alguns pais, que lamentam seus filhos fazerem suas tarefas de casa diante dela, mesmo que somente como pano de fundo.

Considerando que a tevê possa ser causa de transtornos no horário dos afazeres escolares, buscou-se enfatizar sua interferência na realização da tarefa de casa, questão tratada na nossa realidade de modo pouco sistemático.

ALMEIDA e SILVA (1981) fizeram um levantamento para verificar as preferências e os hábitos diários de crianças, na faixa etária dos sete aos doze anos, com relação ao uso da televisão, pertencentes a 145 famílias de diversas classes sociais da cidade de Ribeirão Preto / SP. Concluíram, conforme o resultado da pesquisa, que as crianças dedicam diariamente, mais de quatro horas à televisão, sendo preferido o período da tarde e tendo os desenhos animados, filmes de aventura e policial e as novelas como programas preferidos. Constataram também que os pais não controlam os horários, o tempo e nem os programas preferidos ou assistidos pelos seus filhos. Os autores citam a questão do curto período que as crianças brasileiras permanecem na escola, sendo em média de quatro horas diárias, em comparação com as crianças do ensino primário americanas ou européias que passam integralmente seu tempo na escola, tornando-as menos cativas ao vídeo que as crianças brasileiras. Almeida e Silva ainda comentam que “caso o sistema educacional primário fosse modificado, aumentando o tempo de permanência das crianças nas escolas primárias, a rotina da criança brasileira seria fundamentalmente alterada com maior proveito para a sua formação básica” (p. 12). E concluem que é quase certo que o hábito de assistir tevê possa dificultar o desenvolvimento cognitivo da criança, “porque lhe oferece uma facilidade aparente de aprendizagem com estímulos que sensibilizam a audição e a visão, mas que não facilitam processos complexos de aprendizagem que pedem elaboração e tempo” (p. 121-2).

BASTOS (1988) observa, em seu estudo sobre o papel que a televisão representa junto a 296 alunos brasilienses de nove a quatorze anos, que mesmo as crianças preferindo ver programas matutinos e vespertinos, os mais adequados a elas, a frequência maior delas diante da tevê é no período noturno, quando se acham

desincumbidos de suas tarefas escolares e domésticas. A autora faz uma observação interessante sobre o papel da televisão, que ela acredita não ser tão importante.

“O papel que a televisão ocupa na vida das crianças não se manifesta tão importante como muitos crêem. A sua audiência se faz concomitantemente com a realização das tarefas escolares e trabalhos domésticos ou quando estão brincando e conversando, mais como um pano de fundo sonoro e visual a preencher os vazios de suas atividades cotidianas” (p. 104).

A autora conclui que a média horária do tempo de audiência dispensado à televisão pelas crianças é de 4.23 horas / dia, sendo que o tempo dos meninos é maior do que o das meninas. Considera-se ainda bastante relevante a notificação da autora quando coloca que “a eficiência escolar não parece ser afetada pela presença da criança diante da televisão, exceto no caso em que esta audiência seja muito constante, quando vem a provocar nela cansaço físico e mental” (p. 105). Aí sim terá de ser desestimulado esse hábito de ficar diante da tevê, porque do contrário poderá ser prejudicial à sua saúde.

MACHADO (1994), citada anteriormente, também analisou este aspecto de interferência da tevê e vídeo game na aprendizagem dos alunos. Deduziu, a partir dos seus dados, que o excesso de tempo dedicado pelas crianças diante da tevê pode vir a interferir no rendimento do aluno. Tanto os pais, como os professores entrevistados pela pesquisadora apontaram aspectos positivos e um maior número de negativos dessa influência sobre a aprendizagem dos alunos. Quanto ao número de horas dispensado pelos alunos diante da tevê, a autora encontrou que são dispensadas mais de quatro horas dispensadas, no dia-a-dia das crianças, das duas escolas pesquisadas, confirmando

dados de Bastos (1988) nesse aspecto, e quanto ao horário de assistir à televisão. "A maioria dos alunos das duas escolas brincam e assistem mais TV à noite, segundo os pais. Numa porcentagem menor, eles fazem os deveres também neste horário" (p. 71).

Dentre os artigos de divulgação, temos FISCHER (1988) que pensa terem os adultos uma vontade enorme de achar o culpado e de encontrar a fonte das dificuldades da criança em casa e na escola. Reclama-se das crianças, diz-se que estão indisciplinados, que não querem fazer os deveres de casa e que ficam horas e horas frente à tevê. A autora acha que se deve mudar o foco dessas preocupações, analisando e pensando em mudanças de base na família e também na escola, apesar de que para os pais com suas vidas agitadas, a televisão represente uma solução; "aliás, uma agradável solução: eles estão cansados e irritados, melhor é as crianças calarem a boca e ficarem vidradas na telinha" (p. 55). Continuando sua análise Fischer considera que, para os professores, a televisão é uma ameaça. Afinal, como competir com "professores" tão mais bonitos e sedutores "como os artistas que se apresentam nela?" (p. 55). Concluindo, a autora diz que "é uma injustiça, da pior espécie, entregar a criança à TV e depois culpar essa mesma TV porque a criança está agressiva, desobediente e desleixada com os deveres de casa" (p. 57). Assim, considera necessário uma maior atenção tanto da parte dos pais quanto dos professores em relação a esse aspecto da atividade infantil, planejando-a melhor, para atender às mudanças que aí estão; do contrário, principalmente as crianças poderão ser educadas tanto por comunicadores como por grandes empresários dos meios de comunicação de massa.

REZENDE e REZENDE (1989) concluíram em sua investigação sobre a natureza do signo televisivo, as distorções da comunicação tevê-telespectador e a perspectiva do

telespectador crítico, que a escola não reconhece a televisão como um meio didático. Talvez seja por esse motivo que a censura de diversões públicas adverte os pais, chamando sua atenção para a impropriedade de certos programas para determinadas faixas etárias.

SÁ TELES (1993), comentando sobre a televisão, diz que seria bom estabelecer horário e regulamentação verbal quanto ao uso da TV em casa “para não prejudicar a formação moral, os afazeres de rotina e o estudo das crianças” (p. 80). Considera ainda que principalmente nos lares com mais recursos, as crianças devido ao empolgação com os aparelhos de jogos e vídeo-games de alta motivação recreativa, passam horas e horas absorvidas ali, “com reflexos prejudiciais sobre a sua saúde, obrigações rotineiras de estudos e dever escolar” (p. 81).

Melhor seria um estudo mais aprofundado da influência da tevê e vídeo-game na realização da tarefa de casa, o que não constitui o nosso objetivo de pesquisa. O mesmo pode-se dizer das conseqüências dos microcomputadores, estes podem até ser de auxílio nas tarefas escolares, se professores e pais souberem orientar os educandos nesse sentido.

2.3 - O acompanhamento em casa e a disciplina Matemática no ensino elementar

É bastante discutida hoje a importância de se obterem conhecimentos matemáticos. Diz-se da sua importância até mesmo para o desenvolvimento do pensamento da criança. Assim, apesar de a disciplina Matemática estar sendo aqui

estudada em função da tarefa de casa, não se poderia deixar de esclarecer alguns pontos a seu respeito.

Muitos pais lamentam hoje em dia não poder ajudar seus filhos, principalmente nos conhecimentos matemáticos ensinados na escola, que se distanciam do seu conhecimento cotidiano. Assim, pensando no auxílio à tarefa de casa que os pais muitas vezes gostariam de dar aos seus filhos, fica mais difícil, pois, mesmo tentando fazer alguma coisa nesse sentido, podem buscar meios de ajudá-los nem sempre pedagogicamente acertado ou correto. VALSASNINI (1990) citada anteriormente, diz que isso pode trazer muitos problemas entre pais e filhos, assim como, entre professores e alunos. Se a maneira de ensinar for diferente, então o aluno se sente perdido, sem saber em quem acreditar. Desta forma, poderá até perder a confiança em um deles.

Acontecendo desta forma a ajuda dada ao dever de casa poderia até ser considerada negativa, pois, não estaria em absoluto favorecendo ao ensino-aprendizagem.

A educação é tarefa de todos e a colaboração dos pais é também indispensável ao ensinar uma determinada disciplina, principalmente em se tratando desta disciplina, que segundo a autora é a aquela em que os alunos apresentam as maiores dificuldades, e o nível de rendimento alcançado é o mais baixo. O que se tem a fazer é buscar a correta coordenação entre a escola e a família, pois assim os pais poderão ajudar os filhos na tarefa de casa de forma acertada.

Quanto ao modelo matemático, Piaget, concluiu que ele "é o próprio modelo do desenvolvimento da inteligência da criança"³ (BRASIL e seus colaboradores, 1977, p. XVII), e que a criança só pode aprender aquele conhecimento que não estiver acima de

sua capacidade operacional. Assim, mesmo que os pais façam um acompanhamento adequado em casa, se o conteúdo não estiver de acordo com as etapas do desenvolvimento infantil, o seu rendimento na Matemática ficará prejudicado.

Em torno da discussão do ensino da Matemática está FRAGA (1988), que considera que tanto os pais, quanto alunos e professores estão insatisfeitos com relação à matemática elementar, pois ela é encarada como difícil, sendo o fracasso admitido até como natural e muitas vezes até irreversível. A autora chama a atenção para o fato de que geralmente os problemas são ditos como inerentes ao próprio aluno ou à própria situação familiar ou social, e o aluno acaba por assumir a culpa dos seus fracassos. Por esses e outros motivos a mesma discute a importância do professor do curso primário, mostrando que é por meio dos fundamentos construídos nessa fase, que será possível obter uma boa estrutura matemática posterior. Outro ponto relevante no processo de aquisição de conhecimento para a autora, é a relação professor-aluno, pois o aluno depende muito da disponibilidade afetiva do professor. Fraga ainda considera que o professor poderá ajudar o aluno a superar a sua própria dificuldade, ajudando-o a localizar seu próprio erro.

“Os erros cometidos pelos alunos não podem, de modo algum, ser assinalados, riscados ou substituídos pela resposta certa. Pesquisando o raciocínio do aluno na elaboração da solução é que se pode encontrar o modo pelo qual encaminha seu raciocínio, o ponto ótimo em que se encontra e onde se obstaculizou a construção do conhecimento” (p. 119).

³ Desenvolver a inteligência para Piaget “é levar o comportamento motor e o pensamento ao modelo operacional do ‘grupo’ matemático.

Fraga diz ainda que, como antigamente, hoje é presenciada a utilização de caminhos automatizados, relacionados com a falta de dinâmica também do professor, que deixa de lado a descoberta do fato pelo aluno, vindo assim a influenciar inclusive no seu desenvolvimento cognitivo.

Convém ser lembrado aqui o Método Montessoriano, aplicado por meio de materiais de primeiro grau, mas que tem um alto custo, de acesso apenas a escolas particulares com melhor poder aquisitivo. O preparo do professor para aplicá-lo também aumenta o seu custo.

Apesar de o professor do ciclo básico nem sempre receber uma boa e sólida formação matemática, aperfeiçoamento, ajuda material e reconhecimento pelo seu trabalho, são considerados de suma importância o seu ensino nessa fase elementar.

Também são buscadas as causas na metodologia implantada pelo professor, e há aquele que crê, como CASTILLO (1988), que os pais podem também afetar as atitudes de seus filhos no conhecimento da Matemática, tanto pelos seus estímulos, como por suas expectativas acerca do rendimento dos mesmos. Sendo assim, o acompanhamento que os pais dão às tarefas de casa de Matemática pode também ser afetado. Daí a importância de se pesquisar a respeito desse assunto.

Com a esperança de melhorar a imagem da disciplina Matemática, LIMA e VILA (1993) da Secretaria Estadual de Minas Gerais, elaboraram uma nova proposta curricular, pela qual o aluno a todo instante deve ser colocado em situação desafiadora, tendo o professor como um incentivador da aprendizagem, que o levará a descobrir, construir e organizar o próprio conhecimento. Essa atitude deveria ser desenvolvida igualmente

nos pais, em reuniões de formação proporcionadas pela escola, a fim de que os mesmos não realizem as tarefas no lugar dos seus filhos.

Interessante o que ressaltam Lima e Vila, na sua esquematização do que acontece com o ensino da Matemática:

“Sendo considerada uma obra mestra e natural da mente humana, é inexplicável o fato

A maioria dos seres humanos

Teme	Odeia	Não entende

|
A Matemática

|
E logo, por aversão, não a aprende

de a Matemática aparecer como algo estranho para tantos cérebros” (p. 22).

O espírito que guia esta proposta curricular, tem como sugestão sugerir aos professores de Matemática das séries iniciais, ajudar a promover mudanças como as de transformar a escola em estabelecimento de aprendizagem, a sala de aula em oficina de aprendizagem e o professor em um incentivador de aprendizagem, levando assim o aluno a ser um construtor ativo. E tem no objetivo de ensinar Matemática, incentivar o aprender a aprender, incentivar o raciocínio abstrato, incentivar o gosto pela Matemática e o gosto pelo seu conhecimento. Fazem também uma observação preocupante de que ao “procurarmos saber da utilização da Matemática na vida diária, ficaremos

decepcionados: a parte dela que se utiliza é mínima e, em verdade, é na vida real que aprendemos a resolver os problemas numéricos que nela aparecem” (p. 34). Os autores ainda postularam que “o grosso da população” tem relativa capacidade de aprender Matemática. Lima e Vila definiram Matemática como “uma ciência formal” (p. 12) ao nível da comunidade científica. Mas a reconhece como uma forma de atividade humana. E na sala de aula, o professor que ensina Matemática não poderá distinguir essa Matemática formal da Matemática enquanto atividade humana. Mas o ensino desta disciplina não tem considerado o conhecimento que o aluno traz de fora, sendo tratado como se nada soubesse sobre conteúdos ainda não ensinados.

Com relação a essa utilização da Matemática na vida diária, CARRAHER e outros (1993) realizaram um estudo ao longo de quase dez anos e chegaram a um resultado surpreendente, pois foi notória a discrepância entre a performance em contexto informal e em contexto escolar. A partir daí, concluíram que existem múltiplas lógicas corretas na resolução de cálculos. Se a escola os seguir corretamente, os procedimentos formais funcionam, mas foi demonstrado pelas crianças e também pelos adolescentes, por meio desse estudo, que, apesar de utilizarem métodos de resolução de problemas totalmente corretos, eles não são aproveitados pela escola. Assim, esses autores lembram que se deve tomar muito cuidado, quando se diz que determinados alunos têm dificuldade em Matemática, mesmo aqueles ditos de classe baixa, pois pode ocorrer que os mesmos alunos cometam erros absurdos na escola, mas sabem muito bem a Matemática de que precisam para sobreviver. Não se pode pois, culpar as crianças pelos seus fracassos escolares, porque antes disso, a escola precisará descobrir o conhecimento que crianças utilizam nos seus cálculos matemáticos fora da escola e

expandi-los, ao invés de reprimi-los. Faz-se necessária essa observação, já que, no Brasil, existe a crença de que a disciplina Matemática pode classificar os alunos em mais ou menos inteligentes, sem se atentar para o fato de que a Matemática escolar é apenas uma das formas de se fazer Matemática.

Isso se confirma na publicação de GÓMEZ-GRANELL (1994), em que ela menciona um trabalho de SCRIBNER sobre uma prática aritmética entre os trabalhadores de uma central de leite, pela qual os mesmos não cometiam erros em seu trabalho, mas acertavam somente uma média de 64% resolvendo uma prova formal sobre o mesmo conteúdo.

VIEIRA (1994) também acredita que a escola deveria considerar a história do conhecimento matemático construído pelo aluno na sua vivência, pois também acha que a Matemática não é vivida na escola.

Mas depois de um grande período de ensino basicamente formal, tenta-se incentivar no Brasil a introdução de materiais concretos na sala de aula e de baixo custo. E sobre isso CARRAHER e outros já diziam em 1993, que esse incentivo se deu a partir da noção de que as crianças durante um determinado período (7/8 a 11/12 anos - período das operações concretas) raciocinam com mais facilidade sobre problemas abstratos, utilizando-se da manipulação do concreto. E apesar de os autores concluírem que a idéia de concreto e abstrato não tenha recebido a merecida análise por parte das escolas brasileiras, alguns poucos estudos mostraram que já existem certos estados brasileiros e escolas, que já iniciaram o ensino da Matemática, incentivados por um projeto em que não há lugar para as fórmulas prontas e a memorização pura e simples. Têm-se ouvido

relatos de professores que falam com entusiasmo do projeto que tem feito a Matemática deixar de assombrar os alunos.

OLIVEIRA (1994) diz que "eles descobriram como ela pode ser instigante e prazerosa" (p. 47).

Com base nos relatos dos autores, espera-se então que o ensino da Matemática não fique centrado somente nas técnicas transmitidas pelos professores, mas que se expanda o projeto de incentivo da prática com materiais concretos, buscando o desenvolvimento do pensamento da criança, e dando a ela oportunidade de trazer a sua experiência matemática extracurricular para dentro da sala de aula. Nesse particular, a participação dos pais se faz necessária; a fim de que eles também possam contribuir, observando as atividades de seus filhos que envolvem a Matemática, incentivando-os a trabalharem também em casa com o concreto, mantendo constantes os intercâmbios entre lar e escola. Dessa forma, talvez eles se sintam mais motivados a acompanharem seus filhos nas tarefas escolares, modificando até mesmo suas crenças sobre a dificuldade dessa disciplina, transmitindo-lhes atitudes mais positivas em relação ao seu conteúdo.

Após conhecer algumas das tantas variáveis que podem estar relacionadas direta ou indiretamente com a tarefa de casa e influenciando no rendimento acadêmico do aluno, estabeleceram-se objetivos específicos, com a finalidade de facilitar o alcance do objetivo geral da pesquisa:

a) Relacionar a frequência com que o aluno faz a tarefa de casa de Matemática, bem como as características dos alunos que têm maior ou menor

dificuldade para fazer a tarefa toda, como o seu rendimento escolar na disciplina em estudo.

b) Comparar a frequência com que a professora de Matemática solicita a tarefa para casa, bem como as ações que a mesma desenvolve para com os alunos que fazem ou não essas tarefas, com o rendimento do aluno nessa disciplina.

c) Relacionar o conceito dado pela professora de Matemática ao aluno, com a frequência na realização da tarefa de casa pelo aluno, e o ambiente de sua casa, incluindo horas diante da televisão.

d) Relacionar o tipo de acompanhamento dado pelos pais aos alunos excelentes, bons / muito bons e fracos, a opinião dos mesmos sobre tarefa de casa e o tipo de tarefa preferido por eles, segundo WEIL (1993): repetição (aluno repete em casa exercícios análogos ou iguais aos efetuados na escola); aplicação (aluno desenvolve por meio de exemplos práticos em casa o conteúdo que o professor deu na escola); preparação (aluno é submetido a resolver exercícios não estudados em sala, mas que serão objeto de estudo no dia consecutivo ao dever), com o rendimento escolar do aluno na disciplina Matemática.

e) Comparar o nível de escolaridade e profissional dos pais com a forma de acompanhamento dada ao aluno em casa, nas tarefas de Matemática e o rendimento dos mesmos na disciplina.

A fim de atender a esses objetivos foi elaborado e executado um planejamento metodológico, como se segue no Capítulo III.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

A seguir, será apresentado o relato do percurso realizado pela pesquisadora para desenvolver a pesquisa sobre “tarefa de casa”, em termos metodológicos, com a caracterização da amostra e os procedimentos adotados.

1 - Caracterização da amostra

A pesquisa de cunho exploratório foi realizada no ano de 1995, com alunos, pais, professoras e diretora de uma escola da Rede de Ensino Federal de Uberlândia, Minas Gerais - Brasil, que oferece o pré-escolar e 1º grau.

1.1 - A Escola

Fundada em dois de março de mil novecentos setenta e sete (02-03-1977) pela Universidade Federal de Uberlândia, tendo como entidade mantenedora o Ministério da Educação e Cultura - MEC, a escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. No matutino, de 7:00 às 11:30 horas, oferece o ensino de 1º grau de 5ª a 8ª série; no vespertino de 13:00 às 17:30 horas, do pré-escolar à 4ª série do 1º grau; e de 15:00 às 17:30 horas, algumas turmas do supletivo de 5ª a 8ª série e ainda no turno noturno de

19:00 às 21:30 horas, outras turmas do curso supletivo, criado para atender aos funcionários da Rede Pública Federal, seus dependentes e comunidade em geral, se houver vaga.

Quanto à estrutura física, a escola tem uma média de 3.000 m² de construção, tendo seus três pavimentos funcionando com vinte e sete salas de aula com 36 m² cada, uma biblioteca com 216 m² equipada com livros didáticos e de literatura, multimeios, televisões, gravadores, microsystem e máquina de datilografia, um anfiteatro com palco, dez salas de professores, uma sala de Diretor e uma de Vice-diretor, uma sala de especialistas, duas de secretaria, uma cantina, um almoxarifado, uma sala de áudio, uma sala de mecanografia, uma sala de xerox, uma sala primeiros socorros, uma sala de odontologia, dois gabinetes odontológicos, quatorze sanitários, uma sala de pessoal técnico administrativo, quatro salas ambiente de Língua Estrangeira, quatro salas ambiente de Artes Plásticas, dois laboratórios de Ciências, um laboratório de Computação, um laboratório de Geografia, um laboratório de História e uma sala de Vivências. Ao longo de seus pavimentos encontram-se largas rampas e escadas interligando as dependências. Todas estas dependências e materiais nela existentes se apresentam em bom estado de conservação.

Quanto aos recursos humanos, a escola conta com um Diretor, dois vice-diretores, três Orientadores, setenta e oito professores, um Bibliotecário, três professores eventuais, três Psicólogos Educacionais, treze serventes escolares, quatro cantineiras, dois guarda-noites, dois porteiros e nove outros funcionários também de nível superior e médio, divididos entre Assistente Social, Técnico em Assuntos Educacionais, Secretários,

Datilógrafos e Controladores de Convênio e Material Permanente, todos cumprindo 40h ou 40h/DE (quarenta horas dedicação exclusiva) de trabalho por semana.

Os professores possuem escolaridade variando de Graduação a Mestrado. A instituição atende a 468 crianças no turno matutino; 595 no turno vespertino, totalizando-se 1.063 alunos, excetuando-se os do supletivo, que se compõe ao todo de 120 alunos. O fato de o corpo discente pertencer às mais diversas classes sociais, pois atende a filhos de funcionários com funções variando da classe de apoio à mais alta hierarquia (conforme a tabela de cargos e salários), assim como a outros habitantes da comunidade que não trabalham na Universidade, foi uma das razões da escolha dessa Escola para este estudo.

Assim, analisando algumas características da escola, pode-se verificar que a mesma não é uma escola típica da Rede Pública brasileira. Se por um lado, isso limita a generalização dos dados colhidos nela, por outro, controla algumas das variáveis que poderiam estar sendo responsáveis pelo fracasso escolar nas escolas típicas, como, por exemplo, falta de recursos materiais ou má formação dos docentes.

1.2 - Os Alunos

Inicialmente, foram sorteadas classes de 3^{as} e 4^{as} séries, por serem nessas séries que a lição de casa da disciplina Matemática começa a ser mais enfatizada e sistematizada.

A tabela que se segue mostra o número de sujeitos observados e entrevistados no estudo.

TABELA 1
NÚMERO DE SUJEITOS OBSERVADOS E ENTREVISTADOS NO ESTUDO

Séries	Nº Turmas	Total de sujeitos observados		Total de sujeitos entrevistados				
		alunos	profs.	Alunos	%	pais	profs.	diretora
3ª e 4ª	1 + 3	102	3	22	21,57	22	3	1

Fonte: Escola da Rede Federal de Ensino

Conforme a Tabela 1, os alunos observados faziam parte das quatro turmas aqui denominadas de A, B, C e D, que foram sorteadas entre as oito turmas das 3^{as} e 4^{as} séries da escola.

Caracteriza-se a amostra dos alunos observados na Tabela 2.

TABELA 2
NÚMERO DE ALUNOS OBSERVADOS, IDADE MÉDIA, SEXO, REPETÊNCIA E CLASSIFICAÇÃO POR TURMA

Turma	Qtde.	Idade Média	Número de alunos									
			Sexo		Repetentes		Classificados					
			Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Excelente		Bom/MB		Fraco	
						Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
A	24	11a 4m	14	10	3	1	0	2	9	4	5	4
B	26	11a 4m	15	11	3	1	3	3	5	7	7	1
C	25	11a 2m	14	11	4	0	2	2	5	6	7	3
D	27	10a 4m	17	10	1	1	2	0	10	8	5	2
Total	102	11a	60	42	11	3	7	7	29	25	24	10

Fonte: Escola da Rede Federal de Ensino

A tabela acima mostra que os 102 alunos observados apresentavam-se com uma média de idade de onze anos. Destes, 60 eram do sexo masculino e 42 do sexo feminino, sendo que onze alunos do sexo masculino e três do sexo feminino eram repetentes, sete alunos do sexo masculino e sete do sexo feminino eram considerados excelentes, 29 alunos do sexo masculino e 25 do sexo feminino eram considerados bons e muito bons e 24 alunos do sexo masculino e dez do sexo feminino eram considerados fracos pelas suas professoras.

A caracterização e número de alunos entrevistados podem ser observados na

Tabela 3.

TABELA 3
NÚMERO DE ALUNOS ENTREVISTADOS, IDADE MÉDIA, SEXO, REPETÊNCIA E CLASSIFICAÇÃO POR TURMA

Turma	Qtde.	Idade Média	Número de alunos									
			Sexo		Repetentes		Classificados					
			Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Excelente		Bom/MB		Fraco	
				Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
A	6	10a 10m	1	5	0	0	0	2	0	2	1	1
B	6	11a 2m	2	4	0	1	1	1	0	2	1	1
C	5	11a	2	3	0	0	1	0	1	1	1	1
D	5	10a 3m	3	2	0	1	3	3	1	7	4	4
Total	22	10a 10m	8	14	0	1	3	3	1	7	4	4

E = excelente, B/MB = bom e muito bom e F = fraco

Fonte: Escola da Rede Federal de Ensino

Para as entrevistas, foram selecionados 24 alunos, sendo inicialmente: dois excelentes, dois bons/muito bons e dois fracos de cada turma, conforme classificados pelas suas professoras.

Devido a dois pais de alunos excelentes não terem permitido a entrevista, a amostra dos alunos entrevistados ficou caracterizada conforme mostra a Tabela 3.

A tabela mostra que 22 alunos foram entrevistados, estando os mesmos com uma idade média de dez anos e dez meses. Quanto ao sexo, oito deles eram do sexo masculino e quatorze, do sexo feminino. Apenas uma aluna entre os vinte e dois entrevistados era repetente. Três alunos do sexo masculino e três do sexo feminino eram considerados excelentes, um aluno do sexo masculino e sete do sexo feminino eram considerados bons e muito bons e quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino eram considerados fracos pelas suas professoras. A maioria dos alunos entrevistados moravam com sua família (pai, mãe e irmão).

1.3 - Os Pais dos alunos

Quanto à amostra dos pais, entrevistaram-se os 22 pais dos alunos escolhidos para o estudo.

Dados referentes aos pais entrevistados encontram-se na Tabela 4.

TABELA 4
NÚMERO DE PAIS ENTREVISTADOS POR TURMA E CLASSIFICAÇÃO E
IDADE MÉDIA

Turma	Pais Entrevistados										
	Pai			Mãe			Pai e Mãe			Idade Média	
	E	B/MB	F	E	B/MB	F	E	B/MB	F	Pai	Mãe
A	1	0	0	1	1	1	0	1	1	44a4m	36a
B	0	0	0	2	2	2	0	0	0	-	38a10m
C	0	0	0	1	2	2	0	0	0	-	40a10m
D	0	0	0	1	2	2	0	0	0	-	34a10m
Total	1	0	0	5	7	7	0	1	1	44a4m	37a7m

Fonte: Pais de alunos entrevistados da 3ª e 4ª série da Escola da Rede Federal de Ensino

Conforme se nota na tabela, dos 22 pais entrevistados, foi feita uma entrevista com pai, dezenove entrevistas com mães e duas entrevistas com pai e mãe. A idade média dos pais entrevistados é de 44a4m (quarenta e quatro anos e quatro meses), sendo de 37a7m (trinta e sete anos e sete meses) a idade média das mães entrevistadas.

Dos pais entrevistados, uma mãe era solteira, dezenove eram casados, um desquitado e um divorciado; quatro pais tinham o 1º grau incompleto, um tinha o 1º grau completo, um o 2º grau incompleto, cinco o 2º grau completo, quatro o 3º grau incompleto e seis o 3º grau completo. Quanto às mães, quatro tinham o 1º grau incompleto, duas o 1º grau completo, quatro o 2º grau completo, três o 3º grau incompleto e nove o 3º grau completo.

Quanto ao nível profissional dos pais, três deles se encontravam no nível dois, cinco no nível quatro, seis pais no nível cinco e seis no nível seis da escala de Hutchinson. Quanto às mães, seis delas não trabalhavam fora, uma se encontrava no nível dois, oito no nível 4, duas no nível 5 e cinco no nível 6 da escala de Hutchinson,

conforme a escala ocupacional de Hutchinson, citada abaixo, conforme aparece em MACHADO (1994).

1. Trabalho braçal não especializado
2. Trabalho braçal especializado
3. Supervisão de mão de obra braçal
4. Trabalho burocrático
5. Pequeno proprietário
6. Médio proprietário
7. Grande proprietário

1.4 - As Professoras de Matemática da 3^a e das 4^{as} séries do 1^o grau

Por meio do Quadro 1, podem ser observados alguns dados pessoais das professoras de Matemática que compuseram a amostra: série que leciona, idade, sexo, estado civil, número de filhos, formação acadêmica, tempo de magistério, tempo como professora de Matemática, tempo de 1^a à 4^a série e tipo de regime de trabalho.

QUADRO 1
DADOS PESSOAIS DAS PROFESSORAS DAS TURMAS A, B, C e D QUE
COMPUSERAM A AMOSTRA

PROF ^ª	SÉRIE QUE LECIONA	IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL	Nº DE FILHOS	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO MAGISTÉRIO	TEMPO PROF ^ª MATEMÁTICA	TEMPO 1 ^ª a 4 ^ª SÉRIE	REG. TRABALHO
P1	3 ^a e 4 ^a série	36 anos	Feminino	Casada	01	Pedagogia/Especialização	16 anos	10 anos	10 anos	40 DE
P2	4 ^a série	41 anos	Feminino	Casada	02	Pedag./Adm. Empresa/Especialização	20 anos	12 anos	20 anos	40 DE
P3	3 ^a série	42 anos	Feminino	Divorciada	02	Letras/Pedagogia/Especialização	23 anos	12 anos	12 anos	40 DE

Fonte: Entrevista aplicada às professoras das turmas A, B, C e D da Escola da Rede Federal de Ensino

As professoras denominadas neste trabalho de P1 (professora da turma B), P2 (professora das turmas A e C) e P3 (professora da turma D), encontram-se numa faixa etária entre 36 e 42 anos de idade, sendo duas casadas e uma divorciada e todas com curso de pós-graduação lato-sensu, com um mínimo de dezesseis e um máximo de 23 anos de magistério. Desse tempo, as mesmas vêm lecionando Matemática há mais de dez anos e trabalhando 40 horas/semana num regime de dedicação exclusiva (40DE).

1.5 - A Diretora da escola

Possui uma experiência de 25 anos na área de educação, dez deles como diretora desta escola.

2 - Procedimentos

Coletaram-se os dados desta pesquisa durante o ano de 1995, sendo que no 1º semestre (02-02 a 30-06-95) aconteceram as observações diretas em sala de aula e no 2º semestre (01-08 a 01-12-95) as entrevistas. Todas as etapas foram desenvolvidas por uma única pesquisadora.

1ª etapa - Contato com a escola

Desejava-se que o trabalho de campo se iniciasse paralelamente ao início das aulas de 1995. Assim,, procedeu-se ao primeiro contato com a direção da escola em dezembro de 1994, quando se expôs sobre o interesse e a justificativa de coletar os dados para a pesquisa naquela escola, assim como o tipo de trabalho que seria desenvolvido e a justificativa da escolha da disciplina. A diretora da escola colocou-se à disposição dizendo que a escola era receptiva a este tipo de trabalho e em seguida delegando os encaminhamentos à vice-diretora do turno, que estaria acompanhando o trabalho mais de perto e à disposição para quaisquer esclarecimentos. Marcou-se então uma entrevista com a vice-diretora; no dia estipulado, ela solicitou fosse apresentado um pedido formal do Orientador da pesquisa, esclarecendo o objetivo do estudo, para que pudesse passar pela apreciação do Conselho da Escola. Tendo o Conselho aprovado a solicitação, passou-se em seguida ao próximo passo. Marcou-se uma reunião com todos os professores de 1ª a 4ª série da disciplina Matemática da escola. A mesma aconteceu já em fevereiro de 1995, com a presença da diretora, coordenadora de 1ª e 2ª séries e

professores de Matemática de 1^a a 4^{as} séries. Naquela reunião justificou-se aos professores o motivo da opção pela disciplina Matemática, conforme conhecido na Introdução do trabalho. Em seguida, justificou-se a opção pelo trabalho de 1^a a 4^a série, que se deu em função de se querer conhecer melhor a realidade da tarefa de casa a partir do básico. Após troca de idéias, percebeu-se que o trabalho de pesquisa seria mais proveitoso se realizado apenas nas 3^{as} e 4^{as} séries devido à argumentação das professoras das 1^{as} e 2^{as} séries, de que a tarefa de Matemática nestas séries não aconteciam tão regularmente no início do semestre. Assim, marcou-se outra reunião, desta vez somente com as professoras de 3^{as} e 4^{as} séries de Matemática; na ocasião, com a presença das mesmas, da diretora e vice-diretora, foi marcado o início das observações, que se deu em treze de março de mil novecentos e noventa e cinco (14-03-95), após o carnaval, conforme solicitado pela vice-direção do turno, em função de a escola ainda estar recebendo alunos novatos em fase de adaptação até aquela data. Também foi exposta a forma de observação em sala de aula, já que se havia realizado o sorteio entre as oito turmas existentes das séries, e feito opção por cinquenta por cento delas, optando-se assim por quatro séries entre as existentes, devido a se considerar que com 50% delas seria possível conhecer a realidade aproximada de toda a população existente nas oito séries.

Solicitou-se das professoras de Matemática e foi concedida a permissão para que se pudesse ter acesso às notas bimestrais dos alunos, assim como à média final nessa disciplina, por se necessitar de trabalhar com esses dados.

2ª etapa - Estudo Piloto

Iniciaram-se as observações com o conhecimento prévio da professora da turma, sendo a mesma informada de que durante a primeira semana apenas os formulários estariam sendo testados, quando se poderia também conhecer os alunos e a forma de a professora trabalhar com a tarefa em sala. Assim,, os alunos e a professora também se acostuariam com a presença da observadora no meio deles, tendo também apresentado aos alunos o motivo da presença da observadora na sala de aula. Todas as turmas, excetuando esta primeira, tinham a presença da observadora na sala durante dois dias, antes mesmo de iniciar a observação propriamente dita, com o objetivo citado acima. A professora era sempre avisada previamente do início da observação, assim como os alunos esclarecidos do trabalho.

Passou-se depois ao teste da metodologia que se queria utilizar na observação, explicando anteriormente aos alunos, a necessidade da sinceridade nas respostas a respeito da tarefa de casa. Inicialmente foi distribuído um mini-questionário (duas questões: 1 -fez toda tarefa, parte da tarefa ou não fez a tarefa e 2 - acertou toda a tarefa, parte da tarefa e não acertou nada da tarefa) para os alunos responderem com um "X", diariamente no início da aula. Após a entrega do mesmo ao final da aula e checando-se a veracidade das respostas com observações feitas, chegou-se à conclusão de que nem todos estavam sendo honestos em suas respostas. Desta forma, tentou-se trabalhar com o mesmo mini-questionário, só que apenas com parte da turma, facilitando o controle das observações sobre as respostas dos alunos; mas novamente não houve sinceridade total dos mesmos. Concluiu-se assim que a pesquisadora teria de colher

pessoalmente as informações, inclusive referentes ao dever de casa, desistindo, porém, de saber se o aluno tinha ou não acertado a tarefa, pois não daria tempo de verificar, antes do término da correção da tarefa realizada pela professora. Desta forma, decidiu-se verificar, se o aluno tinha realizado toda a tarefa, parte da tarefa ou não a tinha realizado; assim como a ação da professora para com os alunos que tinham ou não realizado a tarefa de casa.

Quando se verificava se o aluno tinha realizado toda tarefa, parte da tarefa ou não a tinha realizado, notou-se que se deveria criar uma outra categoria que atendesse a casos não situados nos anteriores. Assim,, criou-se uma outra categoria chamada de "outros", onde se incluíram as situações: esqueceu o caderno, faltou, faltou o dia em que foi passado a tarefa, fez outra tarefa por engano, saiu mais cedo, não havia tarefa para correção e aluno suspenso. Assim, chegou-se à forma final da "Ficha Realização Tarefa de Casa" ANEXO 1 referente a observação do aluno. Quanto à "Ficha Sala de Aula", ANEXO 2, que seria utilizada para observar o trabalho sobre a tarefa de casa da professora durante a aula, também foi concluída paralelamente à do aluno, pois no decorrer da semana do estudo piloto, decidiu-se que se verificariam os dados referentes à solicitação e correção da tarefa. Assim, pensou-se estar fechando as questões envolvidas em torno da tarefa de casa, pois a professora solicita ou não a tarefa, o aluno realiza ou não a mesma, a professora age ou não em função desta realização quando a corrige ou não.

Foi organizada uma lista das ações da professora, observadas em sala de aula, e numeradas, a fim de facilitar o seu registro pela observadora (ANEXO 3). Igual procedimento foi utilizado para o registro das observações referentes a como a

professora solicitava o dever de casa, ANEXO 4, e a como fazia as correções (ANEXO 5).

Testaram-se os roteiros de entrevista com os alunos e com os pais. Para essa testagem, foram entrevistados pais e alunos da escola, que não fariam parte da amostra de sujeitos. Algumas questões tanto da entrevista dos pais como dos alunos foram complementadas e outras tiveram suas formulações mais claras, para que houvesse melhor compreensão das questões, principalmente por parte dos alunos.

3ª etapa - As observações

Foi utilizado este método de coleta de dados, procedendo-se anteriormente a um planejamento. Preparou-se rigorosamente para se trabalhar somente com “o que” e “o como” observar. Para isso delimitou-se bem o objeto de estudo antes de entrar em campo.

Quanto ao tipo de observação, decidiu-se que se atuaria dentro do modelo “participante como observador” que, segundo JUNKER, citado por LUDKE (1986), “não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende” (p. 29). Decidiu-se por esse tipo de observação, com o propósito de não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado.

Após tomados esses cuidados e de posse dos formulários já elaborados, as aulas eram assistidas, com o objetivo de verificar acontecimentos acerca da tarefa de casa, envolvendo aí os alunos e as professoras.

A ordem seguida para a observação das salas de aula foi também sorteada.

Dessa forma, procedeu-se aos doze dias de observação nas salas de aula, sendo que cada aula era de 60 minutos. As observações da professora e do aluno davam-se durante toda a aula. As respectivas observações, ocuparam quase todo o primeiro semestre letivo de 1995, de quatorze de março a vinte e um de junho de mil novecentos noventa e cinco (14-03 a 21-06-95).

Optou-se por esse número de dias para que as observações não se aproximassem muito do final do semestre, quando os alunos e também as professoras estariam muito envolvidos com avaliações. Totalizaram-se 48 dias de observação propriamente ditos, nas quatro salas observadas uma por vez, resultando-se em 1.224 observações, considerando-se 12 h/a por aluno da sala, com 1.124 tarefas de casa solicitadas pelas três professoras (P1, P2, P3) às quatro turmas (A, B, C e D).

Iniciaram-se as observações referentes aos alunos: realização tarefa de casa e observações referentes às professoras: solicitação e correção de tarefa e ação da professora para com os alunos, no mesmo dia. Desta forma, às vezes se observa diferença entre o número de solicitações de tarefa e o número de correção e realização de tarefa pelos alunos, em função de algumas solicitações não terem sido corrigidas, conforme mostra a Tabela 7.

. Observação do aluno:

Ao início de cada aula, passava-se verificando se o aluno tinha realizado toda, parte ou não realizado a tarefa, e também atentando aos que se encontravam suspensos,

faltosos, haviam esquecido o caderno, saído mais cedo ou mesmo feito outra tarefa por engano, que foram classificados como "outros", antes mesmo de a professora proceder à correção da mesma, anotando na Ficha - Realização Tarefa de Casa. Isso ocorria às vezes juntamente com a professora, o que facilitava verificar sua ação frente ao aluno que tivesse feito ou não a tarefa de casa. Do contrário, também eram anotadas as ações da professora para com os alunos, apenas quando esta tomava conhecimento da realização da tarefa. Após o término da aula, todas as informações referentes à realização e ação da professora eram transcritas para a ficha de registro Aluno x Realização da Tarefa x Ação da Professora. Ao terminar este trabalho, a observadora continuava na sala de aula, para verificar dados referentes a correção da tarefa, inclusive às vezes observando ações da professora para com o aluno, observando que algumas vezes a professora pegava durante o transcorrer da aula o caderno do mesmo para verificar se ele tinha realizado a correção da tarefa corretamente. Observavam-se também as dificuldades mais evidentes apresentadas pelos alunos nos conteúdos ministrados pela professora, a interação aluno-professor, método utilizado e forma da professora solicitar ou não a tarefa de casa, o que normalmente se dava ao final da aula.

. Observação da Professora:

A observação da professora se dava especialmente quando se referia à tarefa de casa. Anotavam-se as observações na Ficha Sala de Aula, com a finalidade de transcrevê-las para as fichas de Solicitação Tarefa de Casa, e Correção Tarefa de Casa.

Quanto à solicitação, verificava-se se a professora tinha ou não solicitado tarefa para casa, se ela havia ou não justificado a solicitação da tarefa, se a tarefa era referente ou não à aula dada naquele dia, se ela justificava esse fato, se a professora motivava o aluno a fazer a tarefa e de que forma isso se dava.

Considerava-se que a professora tinha solicitado tarefa para os alunos, quando a mesma estabelecia aos alunos o que teria de fazer em casa em relação ao conteúdo da disciplina. Quanto à justificativa, considerava-se assim, quando a mesma citava ou mesmo deixava entendido o motivo pelo qual ela estava solicitando aquela tarefa.

A motivação era observada em relação à solicitação, se ela motivava fazer toda tarefa, parte da tarefa, ou se não motivava fazê-la. Eram consideradas motivações, todas as ações da professora utilizadas para chamar a atenção do aluno para a importância de fazer aquela tarefa.

Quanto à correção da tarefa, verificava-se se a professora corrigia ou não a tarefa, se ela justificava ou não aquela correção, se a correção era ou não referente a aula passada e de que forma ocorria aquela correção. Considerava-se que a professora tinha corrigido a tarefa, quando ela desenvolvia algum tipo de ação que chegava até o conhecimento dos alunos sobre a tarefa que ela tinha solicitado, observando sempre se aquela correção era referente ou não à tarefa solicitada na aula anterior. Quanto à justificativa, considerava-se assim quando ela comentava ou deixava entendido o motivo da correção. Verificava-se a forma que a professora utilizava para corrigir ou não a tarefa, observando a ação dela para com a tarefa solicitada.

Considerava-se ação, tudo o que a professora falava ou fazia em relação ao aluno, que o fazia perceber que seu ato de fazer ou não a tarefa estava correto ou errado.

4ª etapa - Classificação dos alunos pelas professoras

Ao iniciar o 2º semestre de 1995, procedeu-se à segunda parte da coleta de dados com o objetivo de se conhecer melhor a realidade que envolvia a tarefa de casa. Partindo-se da amostra anterior, ou seja, dos cento e dois alunos, foram buscados dados sobre o rendimento dos mesmos. Para isso, solicitou-se às três professoras das quatro turmas, que, em primeiro lugar, citassem as características mais comuns dos seus alunos (como aluno da disciplina Matemática), para que posteriormente se pudessem conhecer as características positivas e negativas apresentadas por eles. Após esta caracterização, solicitou-se ainda que as mesmas professoras conceituassem seus alunos em Excelentes, Bons e Muito Bons e Fracos, com o objetivo de se utilizarem essas informações para análise posterior e ainda organizar uma amostra dos mesmos para a entrevista. A razão de termos feito as comparações dos alunos partindo da classificação das professoras baseou-se no estudo de MAIMONI e MOTA (1994), que mostra o quanto o julgamento da professora se prende a comportamentos de envolvimento com a tarefa de casa apresentados pelo aluno, em sala de aula.

Essas informações foram colhidas por meio de duas perguntas feitas às professoras em separado, conforme se verifica no formulário "Roteiro para Coleta de Dados do Aluno", ANEXO 6, em dia e horário estabelecidos anteriormente com elas.

Verificou-se, nas entrevistas com as professoras que a classificação dada aos alunos por elas não era baseada só em notas, mas também em outros aspectos colocados pelas mesmas, como pelo seu desempenho e atitudes, assim como o interesse, disciplina e participação apresentados por eles. Ou ainda, o aluno era considerado fraco quando lhe

faltava pré-requisito, considerado bom e muito bom quando apresentava alguma deficiência que lhe dificultava atingir o conceito excelente e o aluno excelente era assim considerado quando fazia os deveres e não lhe faltava pré-requisito.

A partir desses dados, verificou-se que apenas dois alunos de duas salas eram considerados como excelentes. Esse número foi tomado como base para a decisão de quantos seriam os alunos e os pais a serem entrevistados. Desta forma, quando estão sendo consideradas as classificações dos alunos, sabe-se que é segundo a classificação das professoras, critério utilizado como ponto de referência.

Seria oportuno lembrar as limitações da avaliação, pois, por mais objetiva que ela seja ela ainda é subjetiva, desta forma se se tomasse como critério a avaliação dos alunos ou das professoras, talvez a pesquisa tivesse tomado outra direção.

5ª etapa - As entrevistas

Utilizou-se deste outro método de coleta de dados, com o objetivo de se obter um maior aprofundamento das informações colhidas nas observações. Optou-se pela entrevista semi-estruturada pelo fato de esta não impor de uma ordem rígida de questões, permitindo uma interação maior entre entrevistado e entrevistador, além de um maior conhecimento do assunto em pauta, comparando-a ao questionário. Porém, a entrevista dificulta um pouco a catalogação dos dados quando da presença de questões abertas, apesar de as mesmas permitirem a captação imediata e corrente da informação desejada, levando ao aprofundamento de pontos levantados, devido às adaptações que ela permite.

Foram tomados cuidados, desde quanto ao horário e local da entrevista, até a garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante. As respostas eram anotadas no momento da entrevista e no final, lidas para o entrevistado, para sua confirmação.

Buscou-se realizar a entrevista primeiramente com os alunos, e depois com os pais, em função das informações que se poderiam obter com os alunos sobre as características familiares, serem confirmadas ao se entrevistarem os pais. Após a classificação das professoras, foram sorteados dois alunos entre os excelentes, dois entre os bons e muito bons e dois alunos entre os classificados pela professora como fracos, tendo-se, portanto, seis alunos por sala, para a realização das entrevistas, perfazendo um total de 24 alunos. Desses, permaneceram 22 conforme relatado anteriormente. Portanto, foram entrevistados 22 pais e igual número de alunos. Além destes, também entrevistaram-se as três professoras das turmas observadas e a diretora geral da escola, perfazendo um total de 48 entrevistas, buscando-se, dessa forma, cercar todo o tipo de envolvimento de pessoas com a tarefa de casa.

Observa-se que algumas falas dos entrevistados são citadas ao longo da pesquisa, devido à relevância das mesmas para o momento; o que não significa que algumas entrevistas sejam mais importantes que outras.

. Entrevista com os alunos

As entrevistas com os alunos somente aconteciam se anteriormente, fosse autorizada a entrevista com seus pais, o que se tentou conseguir por meio de uma carta, ANEXO 7, encaminhada por intermédio do próprio filho. Houve dificuldades para se

obterem algumas autorizações, muitas vezes havendo a necessidade de se proceder a outros sorteios para substituir alunos, o que não foi possível para os alunos considerados excelentes de algumas turmas, pois não havia número de aluno suficiente à substituição.

As entrevistas com os alunos, ANEXO 8, se realizavam ora na escola em uma sala vazia, ora no horário da aula de Matemática, com a prévia permissão de sua professora, ou fora do horário, na escola ou em sua casa, quando da entrevista com o representante de sua família, em horário combinado anteriormente. Constava de 24 questões entre abertas e fechadas com duração de aproximadamente 15 min. (quinze minutos), havendo questões referentes a dados pessoais, dados referentes ao aprendizado e à tarefa de casa.

. Entrevista com os pais

As entrevistas com os pais se realizavam na própria casa da família, na escola ou mesmo na sala da entrevistadora, em horário combinado anteriormente, tendo a duração de 40 minutos aproximadamente. Era uma entrevista com 54 questões entre abertas e fechadas ANEXO 9, constando questões referentes a dados pessoais (adaptado de CAMPOS, 1994), dados referentes a acompanhamento familiar e à tarefa de casa.

Quando o pai não residia com a família (mas interferia na educação do filho), era solicitado à mãe que informasse os dados referentes à profissão e ao grau de escolaridade do mesmo.

. Entrevista com as professoras

Quanto à entrevista com as professoras, ANEXO 10, a mesma constava de 39 questões entre dados pessoais, dados referentes ao aprendizado, dados referentes à profissão e à tarefa de casa. As professoras foram entrevistadas em dias e horários fixados anteriormente. A entrevista se dava na sala da área de Matemática, com uma duração de aproximadamente 30 minutos.

Devido ao número reduzido de professoras da amostra, optou-se por conhecer melhor suas características, para considerar sua possível interferência no ensino-aprendizagem, mas mesmo assim seus dados às vezes não são considerados em função desse número.

. Entrevista com a diretora

Em se tratando da entrevista com a diretora da escola, ANEXO 11, a mesma constava de questões referentes à estrutura e funcionamento da escola, com roteiro extraído de MACHADO (1994), e de aspectos referentes ao ensino-aprendizagem. O primeiro roteiro da entrevista foi entregue à diretora, que o preencheu e devolveu em data estipulada. O último, constando de onze questões realizou-se na sala da diretora, tendo sido a entrevista previamente autorizada, acontecendo em aproximadamente vinte minutos.

Finalizaram-se as etapas dos procedimentos, ao término do ano letivo, quando se levantaram as notas do último bimestre, média final e situação de aprovação de cada aluno das turmas observadas, na disciplina Matemática.

Em vista do número reduzido de salas de aula ($N = 4$) e de alunos entrevistados ($N = 22$) neste estudo, a sua validade externa é limitada, razão pela qual os dados serão apresentados em forma de frequência e porcentagem a exemplo de JUNGER e REINERT (1989). Esses dados encontram-se nas tabelas e, como ponto de apoio a estas, utilizaram-se figuras com percentuais, para facilitar a compreensão e comparação. As frequências e porcentagens foram calculadas a partir das respostas dos entrevistados, que foram organizadas em categorias de fala, e a partir do que se observou em sala de aula. Sendo assim, não se utilizaram provas estatísticas de significância, tratando-se, portanto, de uma estatística descritiva, conforme se verifica-se no ANEXO 12.

Com referência aos critérios relacionados às porcentagens, estabeleceu-se o seguinte: Até 69,9% as porcentagens serão consideradas baixas, médias de 70% a 79,9% e alta de 80% a 100%.

Os itens que aparecem nas legendas como "Parte", foram considerados para fins de cálculo de frequência e porcentagem como "Sim".

Para fins dos cálculos do nível de escolaridade, nível profissional e horário de trabalho dos pais, utilizaram-se dados somente daquele pai ou mãe que realmente interferia na educação escolar do filho.

Assim, sendo, não se considerou em relação aos alunos bons, um pai cujo estado civil era divorciado. Em relação aos alunos fracos, considerou-se o padrasto de uma criança deixando de considerar o pai de outra, cujo estado civil era solteiro.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados são aqui apresentados obedecendo à mesma ordem proposta quanto aos métodos de coleta de dados, considerando-se como 1ª parte as observações e como 2ª parte as entrevistas.

1ª parte: Observações

Apresentam-se aqui os resultados obtidos nas observações dos alunos e das professoras da disciplina Matemática das turmas A, B, C e D, com relação ao dever de casa.

Verificou-se que há três momentos a serem considerados: um que antecede o dever de casa e se dá em sala de aula, correspondendo ao como a professora solicita o dever, justificando-o e motivando os alunos a fazê-lo; outro que ocorre também em sala de aula e corresponde às ações da professora no momento da correção do dever, envolvendo as conseqüências fornecidas pela mesma e pela escola ao aluno; e um terceiro momento, em que o aluno realiza em casa o dever.

Os dados, no entanto, aparecem na seqüência em que ocorrem na realidade: 1 - a professora solicita ou não a tarefa de casa, 2 - os alunos realizam ou não a tarefa de casa

e 3 - a professora corrige ou não a tarefa de casa, desenvolvendo ou não ações junto aos alunos.

1 - A professora solicita ou não a tarefa de casa

Observam-se pela Tabela 5 e Figura 1 dados por turma, resultantes das observações, referentes aos momentos da solicitação de tarefa de casa pelas professoras.

TABELA 5
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS OBSERVADAS REFERENTES AOS DADOS DA SOLICITAÇÃO DA TAREFA DE CASA NAS TURMAS A, B, C e D

OBSERVAÇÕES REFERENTES AOS MOMENTOS DA SOLICITAÇÃO DA TAREFA	FREQÜÊNCIA E PORCENTAGEM / TURMA								Nº DIAS OBSERVADOS
	A		B		C		D		
	F	%	F	%	F	%	F	%	
A professora solicitou tarefa para casa	10	83,33	10	83,33	12	100,00	12	100,00	12
A professora justificou a solicitação da tarefa de casa	10	100,00	7	70,00	9	75,00	9	75,00	12
A professora motivou fazer a tarefa de casa	7	70,00	7	70,00	4	33,33	8	66,67	12

Fonte: Observação direta realizada nas turmas A, B, C e D na Escola da Rede Federal de Ensino

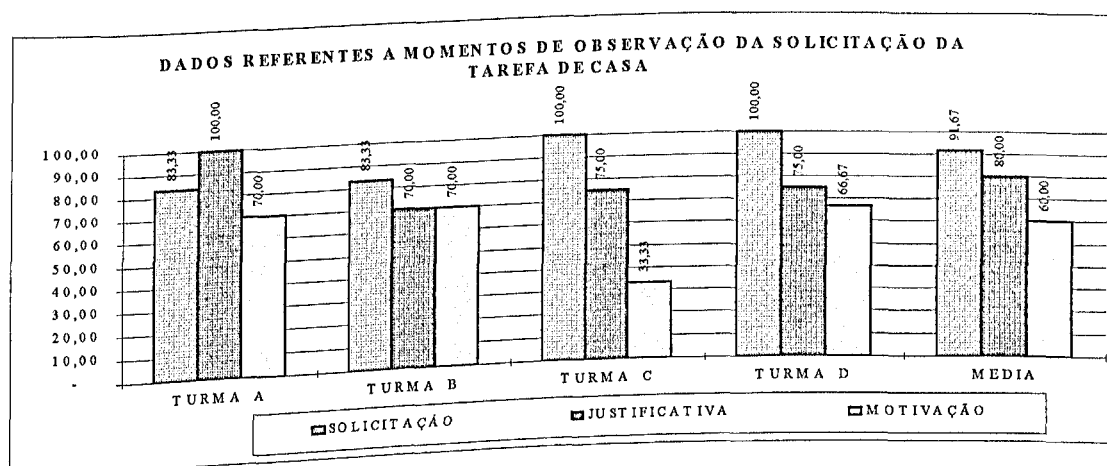


Figura 1

Os resultados mostram que as professoras das quatro turmas da disciplina Matemática freqüentemente **solicitam** tarefa (conforme mostra a média de 91,67%), sendo que, naquele período de observação, as professoras das turmas C e D é que solicitaram a maior porcentagem de tarefa, ou seja, nos doze dias de observação, em relação às turmas A e B.

Analisando-se a **justificativa da solicitação** da tarefa de casa, observa-se que apenas a turma A conheceu a justificativa da tarefa de casa todos os dias solicitados, sendo a turma B aquela que menos conheceu a justificativa da solicitação da tarefa de casa em comparação às outras turmas. Resultou isso em uma média considerada alta de 80% de justificativas de solicitação de tarefa entre as quatro turmas.

Quanto ao item **motivação**, nota-se que as turmas A e B foram as mais motivadas a fazerem suas tarefas de casa em relação às turmas C e D, enquanto a turma C foi a que recebeu menos motivação em relação às outras turmas, podendo ser considerada baixa a porcentagem. Resultou isso numa média de 60% de motivação das professoras às turmas observadas, que pode ser considerada baixa.

2 - Os alunos realizam ou não a tarefa de casa

Pela Tabela 6 e Figuras 2, 3, 4 e 5, conhece-se o número de vezes por turma, em que os alunos classificados como excelentes, bons e fracos pelas professoras, **realizaram toda, parte ou não realizaram a tarefa de casa e ainda os chamados "outros"**⁴.

Analisando os resultados dos alunos que **fizeram toda a tarefa de casa**, têm-se que foram os alunos excelentes que fizeram uma maior porcentagem de toda a tarefa de casa em relação aos alunos bons e fracos da turma A.

Na turma B também os alunos excelentes fizeram uma maior porcentagem de toda tarefa de casa em relação aos alunos bons e fracos.

Pode-se notar também que apesar de apresentar porcentagens baixas, o mesmo acontece na turma C: 66,67% dos excelentes fizeram toda a tarefa em relação aos 63,64% dos alunos bons e 42,5% dos alunos fracos.

Quanto à turma D: 91,67% dos excelentes, 93,98% dos bons e 85,71% dos fracos fizeram toda tarefa de casa. Nota-se nesta, uma pequena porcentagem a mais dos alunos bons realizando toda a tarefa em relação aos excelentes e também que todos os alunos apresentaram uma alta porcentagem de realização de tarefa, inclusive os alunos fracos. Porém, nota-se que a média maior de realização de toda tarefa entre as quatro turmas é dos alunos excelentes com 82,08%, em relação a 79,87% dos bons e 58,51% dos fracos.

⁴ Conforme especificado na Metodologia, "outros" são alunos que no período de observação se encontravam suspensos, faltosos, ou saíram mais cedo, esqueceram o caderno ou fizeram outra tarefa por engano.

TABELA 6

FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS OBSERVADAS REFERENTES AO CUMPRIMENTO (TOTAL OU PARCIAL), NÃO CUMPRIMENTO E "OUTROS" POR TURMA DAS TAREFAS PELOS ALUNOS EXCELENTES, BONS/MB E FRACOS NAS TURMAS A, B, C e D

CLASSIF. DA PROF ^a	TURMA	QTDE. ALUNOS CLASSIF.	TAREFAS SOLICITADAS	FREQ. E PORC. DE TAREFA DE CASA							
				FEZ TODA		FEZ PARTE		NÃO FEZ		OUTROS	
				F	%	F	%	F	%	F	%
EXCELENTES	A	2	20	17	85,00	1	5,00	0	-	2	10,00
BONS/MB		13	130	101	77,69	12	9,23	6	4,62	11	8,46
FRACOS		9	90	48	53,33	17	8,89	15	16,67	10	11,11
TOTAL		24	240	166	69,17	30	12,50	21	8,75	23	9,58
EXCELENTES	B	6	60	51	85,00	7	11,67	0	-	2	3,33
BONS/MB		12	120	101	84,17	15	12,50	2	1,67	2	1,67
FRACOS		8	80	42	52,50	17	21,25	8	10,00	13	16,25
TOTAL		26	260	194	74,62	39	15,00	10	3,85	17	6,54
EXCELENTES	C	4	48	32	66,67	15	31,25	0	-	1	2,08
BONS/MB		11	132	84	63,64	32	24,24	9	6,82	7	5,30
FRACOS		10	120	51	42,50	36	30,00	26	21,67	7	5,83
TOTAL		25	300	167	55,67	83	27,67	35	11,67	15	5,00
EXCELENTES	D	2	24	22	91,67	0	-	0	-	2	8,33
BONS/MB		18	216	203	93,98	5	2,31	0	-	8	3,70
FRACOS		7	84	72	85,71	6	7,14	1	1,19	5	5,95
TOTAL		27	324	297	91,67	11	3,40	1	0,31	15	4,63
EXCELENTES	TOTAL	14	152	122	80,26	23	15,13	0	-	7	4,61
BONS/MB		54	598	489	81,77	64	10,70	17	2,84	28	4,68
FRACOS		34	374	213	56,95	76	20,32	50	13,37	35	9,36
TOTAL		102	1124	824	73,31	163	14,50	67	5,96	70	6,23

Fonte: Observação direta realizada nas turmas A, B, C e D na Escola da Rede Federal de Ensino

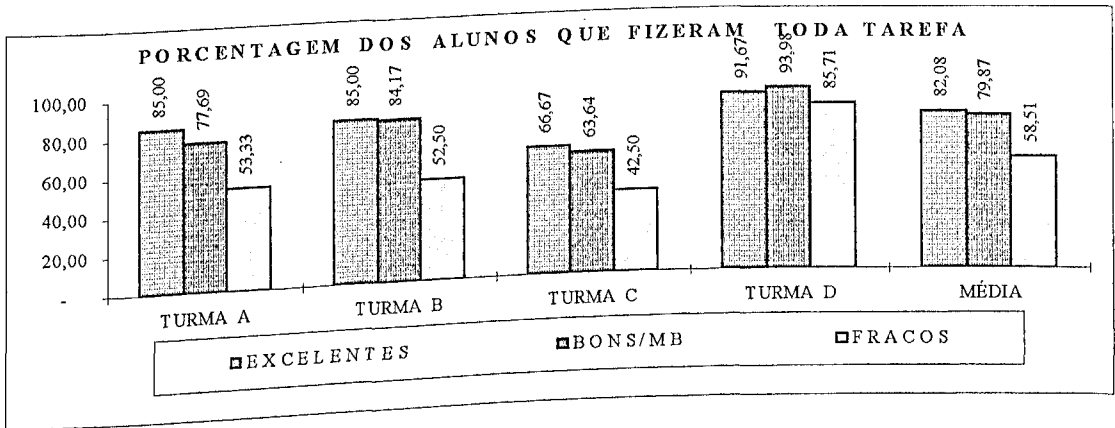


Figura 2

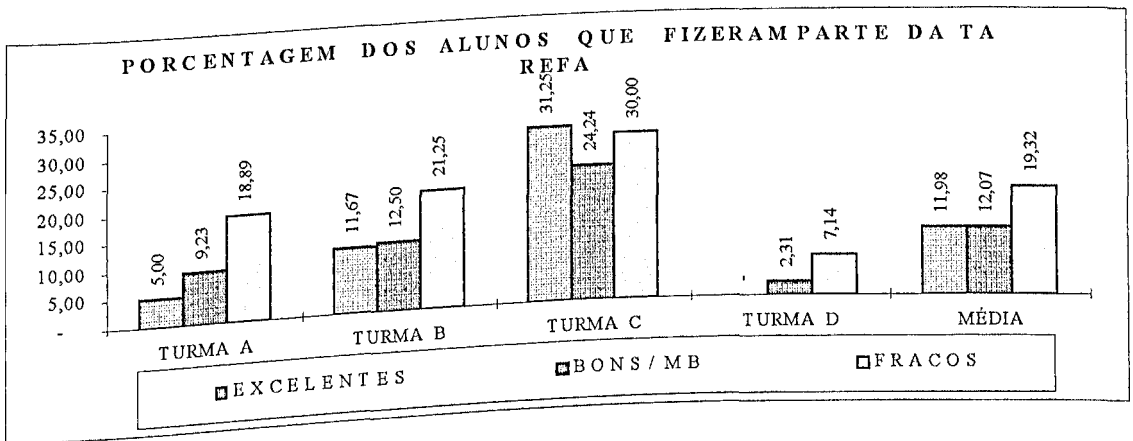


Figura 3

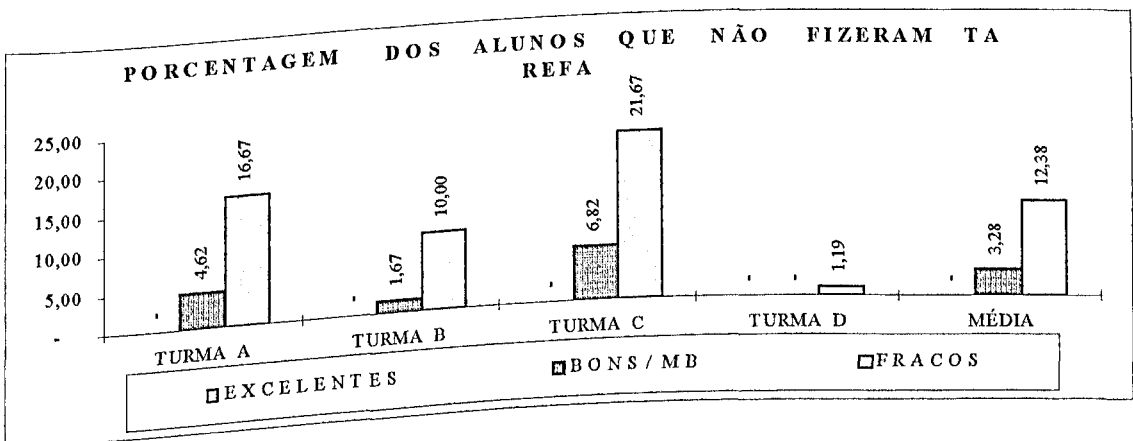


Figura 4

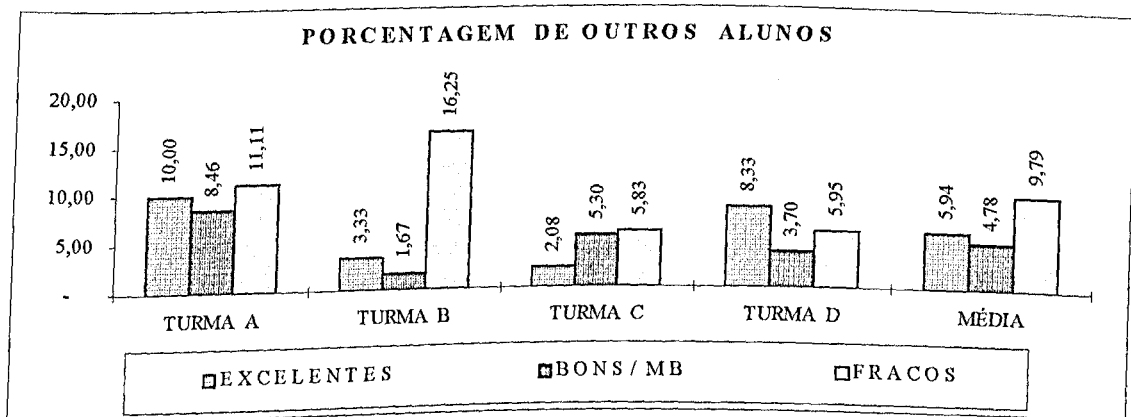


Figura 5

Referindo-se à **parte de realização de tarefa** realizada pelos alunos, têm-se que na turma A os alunos classificados como fracos foram aqueles que fizeram uma maior percentagem de parte da tarefa (18,89%), apesar de considerada muito baixa.

Na turma B, também os alunos fracos fizeram uma maior percentagem (21,25%) de parte da tarefa, em relação aos outros tipos de alunos.

Na turma C os alunos excelentes é que fizeram uma percentagem maior de parte da tarefa (31,25%) em relação aos outros.

Quanto à turma D, nenhum aluno excelente realizou parte da tarefa, tendo sido os alunos fracos que mais (7,14%) realizaram parte da tarefa, em relação aos outros.

Observa-se ainda na Figura 3 a média de realização de parte da tarefa de casa, sendo os alunos classificados como fracos aqueles que fizeram uma percentagem maior de parte da tarefa de casa entre as quatro turmas observadas.

Quanto a **não realização da tarefa de casa**, observa-se que os alunos classificados como excelentes nunca deixaram de realizar sua tarefa de casa (sempre realizando parte ou total) conforme percebe-se em todas as quatro turmas.

Quanto à média entre as quatro turmas da não realização da tarefa de casa, nenhum aluno excelente deixou de realizar sua tarefa porém observa-se uma porcentagem maior (12,38%) de alunos classificados como fracos deixando de realizar suas tarefas de casa, naquele período de observação em relação aos demais.

Portanto, mais alunos excelentes fizeram toda lição em três turmas (A, B e C) e os bons na turma D com pequena diferença para os excelentes; mais alunos fracos é que fizeram parte da tarefa, com exceção da turma C, em que os excelentes os superam, por pequena margem de diferença e, por fim, tem-se que mais alunos fracos é que deixaram de realizar suas tarefas de casa, conforme verifica-se em todas as turmas.

Referindo-se à porcentagem de **"outros alunos"**, tem-se conforme se verifica na Figura 5 que nas turmas A, B e C existiu uma maior porcentagem de alunos fracos suspensos, faltosos, esqueceram o caderno, saíram mais cedo ou fizeram outra tarefa por engano, ocorrendo o oposto somente na turma D, onde a maior porcentagem acontece entre alunos excelentes. Portanto, mais alunos fracos estavam suspensos, ou tinham faltado à aula, ou não trouxeram o caderno com a lição ou saíram mais cedo da aula, ou ainda fizeram outra tarefa por engano, por ocasião das observações, conforme mostra a média.

3 - A professora corrige ou não a tarefa de casa

Por meio da Tabela 7 e Figura 6, verificam-se momentos da correção da tarefa de casa, observados nas turmas A, B, C e D.

TABELA 7
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS OBSERVADAS REFERENTES À
CORREÇÃO DA TAREFA DE CASA NAS TURMAS A, B, C e D

OBSERVAÇÕES REFERENTES AOS MOMENTOS DA CORREÇÃO DA TAREFA	FREQÜÊNCIA E PORCENTAGEM / TURMA							
	A		B		C		D	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Houve correção da tarefa de casa	9	90,00	8	80,00	11	91,67	12	100,00
Houve justificativa da correção da tarefa de casa	7	77,78	8	100,00	3	27,27	3	25,00

Fonte: Observação direta realizada em sala de aula nas turmas A, B, C e D na escola da Rede Federal de Ensino
Nº Solicitações de tarefa: A= 10; B= 10; C= 12; D= 12

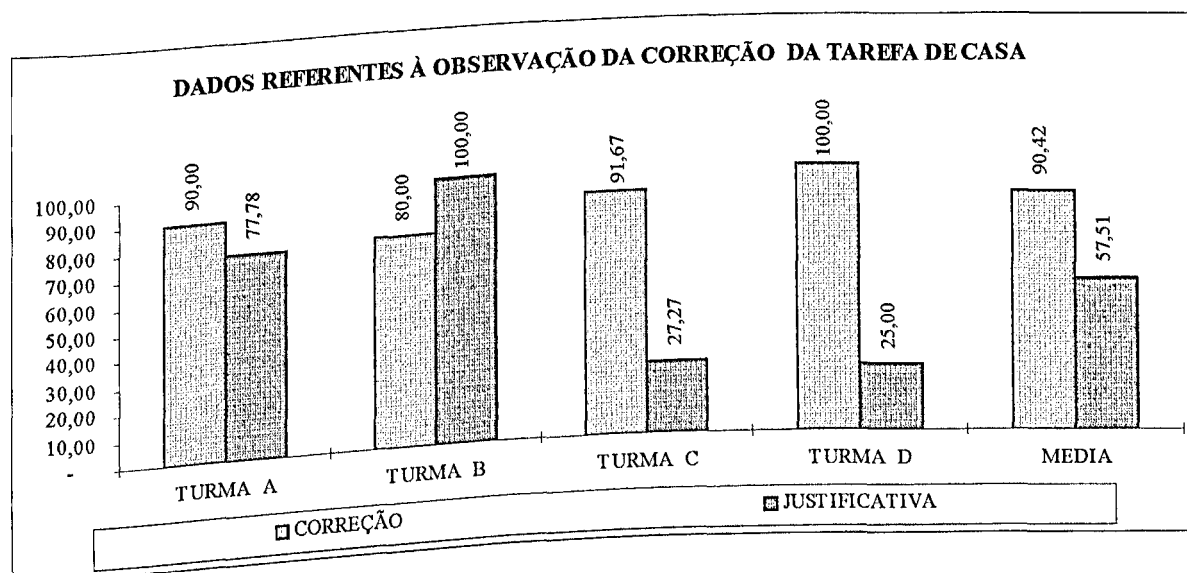


Figura 6

Quanto à **correção das tarefas e justificativas das mesmas**, a professora da turma D (P3) foi a que mais corrigiu tarefa (100%), em relação às outras turmas, não tendo deixado nenhuma tarefa sem correção, mas no que diz respeito à justificativa, foi nesta turma que se encontrou a menor percentagem (25%) de justificativa de correção da tarefa.

Nota-se que P1 foi a professora que mais (100%) **justificou** a correção, ou seja, a mesma não corrigiu nenhuma tarefa sem que não a justificasse, mas foi nesta turma que se encontrou a menor percentagem (80%) de correção de tarefa, em relação às outras turmas, apesar de considerada alta.

Verificou-se então que a professora que mais corrige tarefa é a que menos justifica e vice-versa, comparando uma com a outra.

4 - A professora age ou não perante o aluno em função de o mesmo ter ou não realizado a tarefa de casa

Foram consideradas, também, neste estudo, as ações ou procedimentos positivos como o elogio e o incentivo (elogiou, pediu que fizesse o dever naquele momento e procedeu às explicações, aceitou explicações do aluno, chamou a atenção para respostas incompletas e elogiou pelo esforço, fez observação no caderno e solicitou que fizesse o dever naquele instante procedendo às explicações) e negativos como a punição (chamou atenção verbalmente / fez observação no caderno solicitando assinatura do responsável devido não ter realizado a tarefa / tirou ponto do aluno por não ter realizado a tarefa por

várias vezes / fez observação no caderno solicitando assinatura dos pais devido a não ter realizado o dever e solicitou a presença dos pais para uma conversa / fez observação no caderno e tirou ponto do aluno / fez observação no caderno e chamou atenção verbalmente / tirou ponto do aluno e solicitou presença dos pais / tirou ponto do aluno e chamou atenção verbalmente) das professoras para com os alunos. Assim, por meio da Tabela 8 e Figuras 7, 8, 9 e 10, têm-se dados referentes à ação da professora para com os alunos classificados como excelente, bom/muito bom e fraco nas turmas observadas.

Utilizou-se para cálculo de porcentagem da Tabela 8, dados relativos a frequência (F) com que os alunos fizeram toda, parte, não fizeram tarefa e "outros alunos" por turma, apresentados na Tabela 6. Desta forma quis-se considerar a ação da professora em relação à frequência com que o aluno realizava a tarefa de casa; por isso considerou-se o número de tarefas realizadas pelos alunos.

Observa-se que em relação aos **alunos que fizeram toda tarefa de casa:**

Turma A - a maior porcentagem de **ações** desenvolvida pela professora em relação aos outros alunos, foi para com os alunos fracos.

Turma B - ocorre o mesmo que em A, tendo sido de 7,14% as ações desenvolvidas para com os alunos fracos.

Turma C - nesta porém, a maior porcentagem de ações observadas foi para com os alunos bons.

Turma D - a maior porcentagem de ações foi também em relação aos alunos fracos.

Tem-se então uma maior porcentagem (17,84%) de ações desenvolvidas para com os alunos fracos em relação às quatro turmas.

TABELA 8

FREQUÊNCIAS E PORCENTAGENS OBSERVADAS REFERENTES À
AÇÃO DA PROFESSORA PARA COM OS ALUNOS EXCELENTES,
BONS/MUITO BONS E FRACOS NAS TURMAS A, B, C e D

A PROFª TEVE AÇÃO EM RELAÇÃO AOS ALUNOS	FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DE AÇÕES POR TURMA									
	A		B		C		D		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Alunos q. fiz. Toda tarefa	32	19,28	6	3,09	22	13,17	24	8,08	84	10,19
Excelentes	2	11,76	-	0,00	1	3,13	-	0,00	3	2,46
Bons/MB	14	13,86	3	3,00	14	16,67	12	5,91	43	8,79
Fracos	16	33,33	3	7,14	7	13,73	12	16,67	38	17,84
Alunos q. fiz. Parte da tarefa	8	26,67	8	20,51	15	18,07	7	63,64	38	23,31
Excelentes	1	100,00	1	16,67	4	26,67	-	0,00	6	26,09
Bons/MB	3	25,00	2	12,50	3	9,38	4	80,00	12	18,75
Fracos	4	23,53	5	29,41	8	22,22	3	50,00	20	26,32
Alunos q. não fizeram tarefa	9	42,86	7	70,00	11	31,43	1	100,00	28	41,79
Excelentes	-	-	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Bons/MB	2	33,33	1	50,00	1	11,11	-	0,00	4	23,53
Fracos	7	46,67	6	75,00	10	38,46	1	100,00	24	48,00
Outros	6	26,09	3	17,65	7	46,67	5	33,33	21	30,00
Excelentes	-	-	-	0,00	-	0,00	2	100,00	2	28,57
Bons/MB	3	27,27	1	50,00	4	57,14	2	25,00	10	35,71
Fracos	3	30,00	2	15,38	3	42,86	1	20,00	9	25,71
TOTAL DE AÇÕES DA PROFª	55	22,92	24	9,23	55	18,33	37	11,42	171	15,21

Fonte: Observação direta em sala de aula das turmas A, B, C e D na Escola da Rede Federal de Ensino.

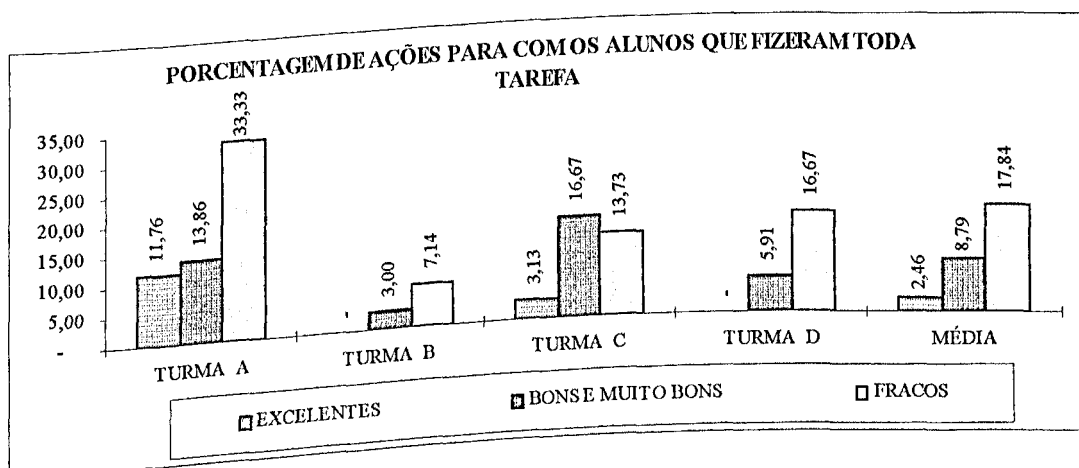


Figura 7

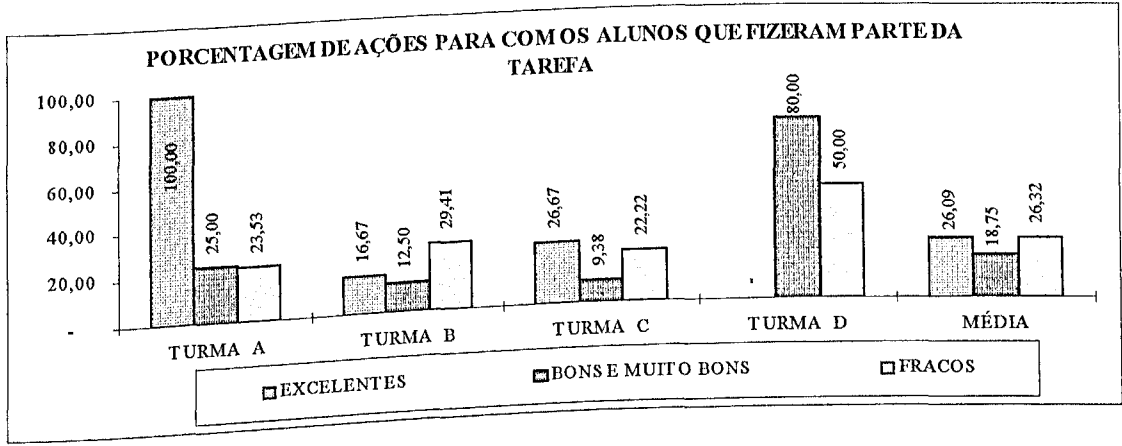


Figura 8

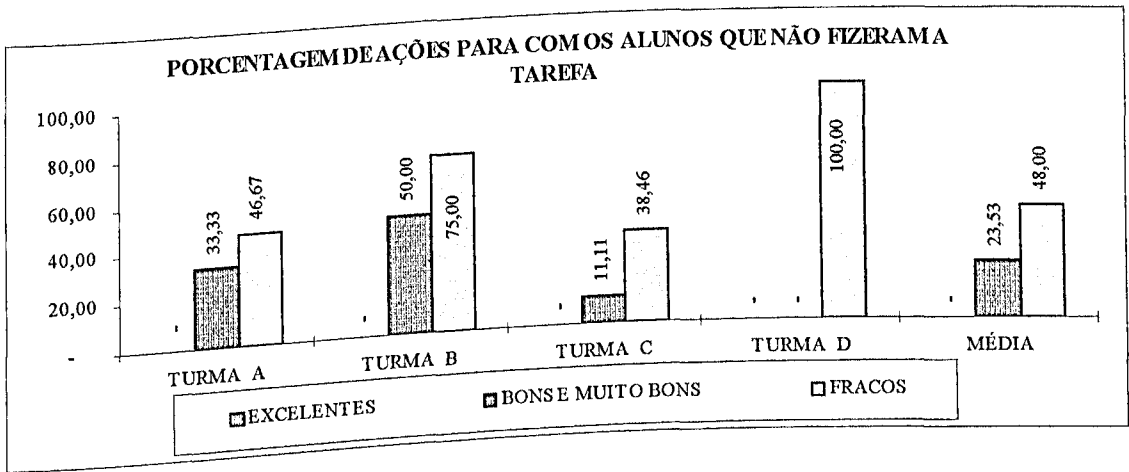


Figura 9

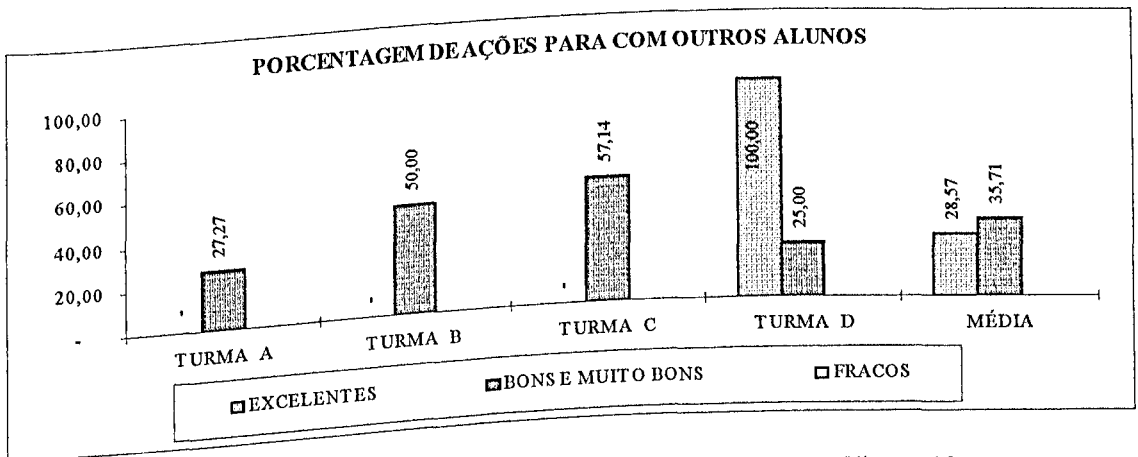


Figura 10

Com relação às **ações desenvolvidas para com os alunos que fizeram parte da tarefa**, observa-se que a maior porcentagem (100%) de ação em relação aos alunos na Turma A, foi observada para com os excelentes, na Turma B foi para com os alunos fracos, na Turma C foi também para com os alunos excelentes e na Turma D foi para com os alunos bons.

Tem-se então uma média de 26,09% de ações com os alunos excelentes que fizeram parte da tarefa, 18,75% para os alunos bons e a maior média de ações observada foi em relação aos alunos fracos das quatro turmas (26,32%), se comparada aos outros alunos.

Referindo-se às **ações desenvolvidas para com os alunos que não fizeram a tarefa de casa**, observa-se que na Turma A, a maior porcentagem observada foi para com os alunos fracos, na Turma B foi também com os alunos fracos, o mesmo ocorre na Turma C e na Turma D.

Assim, a maior média de ações das professoras das quatro turmas observadas em relação aos alunos que não fizeram tarefa, se deu entre os alunos fracos (48%).

Os resultados mostram que, no que se refere às **ações desenvolvidas a "outros" alunos**, na Turma A, a maior porcentagem de ações observadas foi em relação aos alunos fracos, na Turma B foi em relação aos alunos bons, na Turma C também em relação aos alunos bons e na Turma D em relação aos alunos excelentes.

Assim, observa-se uma maior média (35,71%) de ações desenvolvidas para com alunos bons entre as quatro turmas, se comparados os alunos.

A classificação dos procedimentos em positivos e negativos das professoras foi realizada por duas professoras, tendo-se obtido acordo entre as mesmas. A partir dessa classificação, foi elaborada a Tabela 9.

Pode-se observar melhor esses procedimentos referentes às ações positivas e negativas das professoras para com os alunos, quando do momento em que se verificava se o aluno tinha ou não realizado a tarefa.

TABELA 9
FREQUÊNCIAS E PORCENTAGENS OBSERVADAS REFERENTES ÀS
AÇÕES POSITIVAS E NEGATIVAS DAS PROFESSORAS DE
MATEMÁTICA NAS TURMAS A, B, C e D

CLASSES DE AÇÕES DAS PROFESSORAS	FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM POR TURMA									
	TURMA A		TURMA B		TURMA C		TURMA D		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
HOUVE AÇÃO	9	16,36	12	50,00	17	30,91	3	8,11	41	23,98
POSITIVA	46	83,64	12	50,00	38	69,09	34	91,89	130	76,02
NEGATIVA	55	22,92	24	9,23	55	18,33	37	11,42	171	15,21
TOTAL	185	77,08	236	90,77	245	81,67	287	88,58	953	84,79
NÃO HOUVE AÇÃO	240	100,00	260	100,00	300	100,00	324	100,00	1.124	100,00
TOTAL GERAL										

Fonte: Observação direta realizada em sala de aula nas turmas A, B, C e D na Escola da Rede Federal de Ensino.

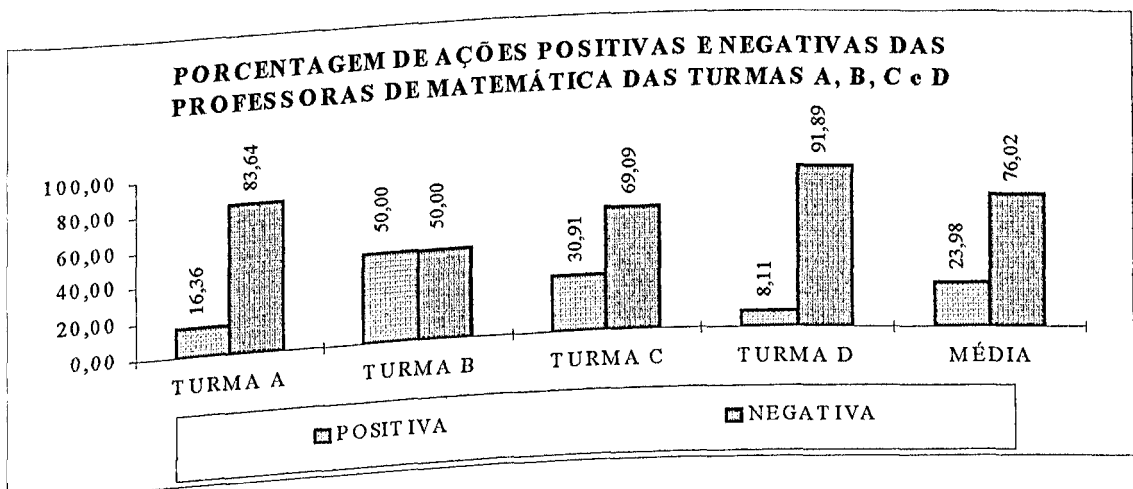


Figura 11

Turma A: a professora dessa turma desenvolveu 55 (22,92%) ações com seus alunos, sendo 9 (16,36%) positivas e 46 (83,64%) negativas, deixando de desenvolver algum tipo de ação 185 (77,08%) vezes.

Turma B: a professora dessa turma desenvolveu 24 (9,23%) ações com seus alunos, sendo 12 (50%) positivas e 12 (50%) negativas, deixando de desenvolver algum tipo de ação 236 (90,77%) vezes.

Turma C: a professora dessa turma desenvolveu 55 (18,33%) ações com seus alunos, sendo 17 (30,91%) positivas e 38 (69,09%) negativas, deixando de desenvolver algum tipo de ação 245 (81,67%) vezes.

Turma D: a professora dessa turma desenvolveu 37 (11,42%) ações com seus alunos, sendo 3 (8,11%) positivas e 34 (91,89%) negativas, deixando de desenvolver algum tipo de ação 287 (88,58%) vezes.

Observa-se, assim, um total de 41 (23,98%) ações positivas entre as quatro turmas e 130 (76,02%) ações negativas, tendo-se um total de 171 (15,21%) ações das professoras de Matemática das quatro turmas com seus alunos, deixando de agir em relação a realização do dever de seus alunos 953 (84,79%) vezes.

Ainda se pode observar mais claramente, por meio da Figura 11, que em três turmas (A, C e D) a porcentagem de ações negativas supera a de ações positivas. Na turma B, porém, observa-se que a professora desenvolveu uma mesma porcentagem (50%) de ações positivas e negativas. Mas, observando as médias das ações das professoras das quatro turmas, tem-se uma maior média (76,02%) de ações negativas em relação às positivas.

2ª parte: Entrevistas

Os dados das entrevistas tratarão primeiramente das respostas dos alunos; a análise se dará obedecendo à classificação feita pelas professoras, comparando-se frequências entre os alunos fracos, bons/muito bons (todas as vezes em que se referir aos alunos bons, entende-se que se estão considerando os alunos bons e muito bons) e excelentes na disciplina Matemática. A seguir passa-se à análise das entrevistas dos pais dos alunos, buscando perceber influências diretas ou indiretas que interferem na realização da tarefa de casa dos filhos. Depois faz-se uma análise das entrevistas das professoras procurando também verificar influências positivas e negativas no aluno e, por fim, das respostas da diretora da escola, para verificar por suas respostas, a forma pela qual é conduzida essa variável tarefa de casa no âmbito da escola.

1 - Considerando as respostas dos alunos

A partir das respostas dos alunos às questões da entrevista, foi possível levantar dados sobre a opinião dos alunos quanto ao apoio recebido da família em relação à sua vida escolar, quanto à disciplina em questão, quanto à escola e a exigência do dever de casa.

1.1 - Opinião dos alunos quanto ao apoio aos seus estudos recebido da família

Analisam-se neste critério para se saber se os filhos estão satisfeitos com a forma de os pais participarem de sua vida escolar e os seus motivos; quem mais os auxilia nas tarefas de casa, de que forma e se gostariam que fosse diferente.

Como primeira análise, tem-se, conforme mostra a Tabela 10 e Figuras 12 e 13, quem mais auxilia na tarefa de casa e se os filhos estão satisfeitos com o apoio recebido de seus pais.

TABELA 10
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES ÀS PESSOAS QUE MAIS AUXILIAM NA TAREFA DE CASA E SATISFAÇÃO DOS FILHOS COM O APOIO RECEBIDO DOS PAIS

QUEM MAIS AUXILIA NA TAREFA DE CASA	ALUNOS					
	EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS	
	N = 6		N = 8		N = 8	
	F	%	F	%	F	%
Mãe	4	66,67	5	62,50	4	50,00
Pai	1	16,67	1	12,50	-	-
Mãe / Irmão	1	16,67	-	-	1	12,50
Mãe / Pai	-	-	2	25,00	1	12,50
Irmão / Tia	-	-	-	-	1	12,50
Mãe / Tia	-	-	-	-	1	12,50
FILHOS ESTÃO SATISFEITOS COM APOIO RECEBIDO PAIS						
	6	100,00	8	100,00	3	37,50
Sim	-	-	-	-	1	12,50
Não	-	-	-	-	4	50,00
Mais ou menos						

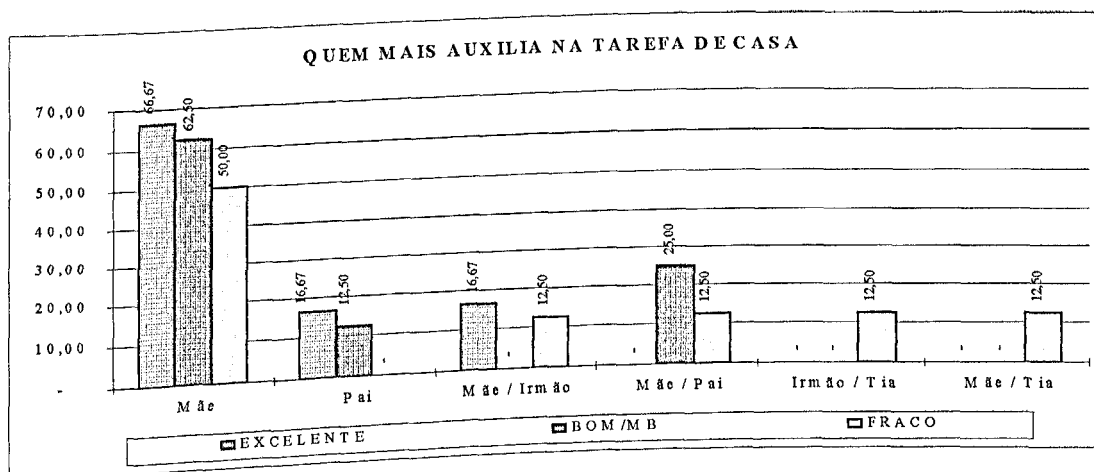


Figura 12

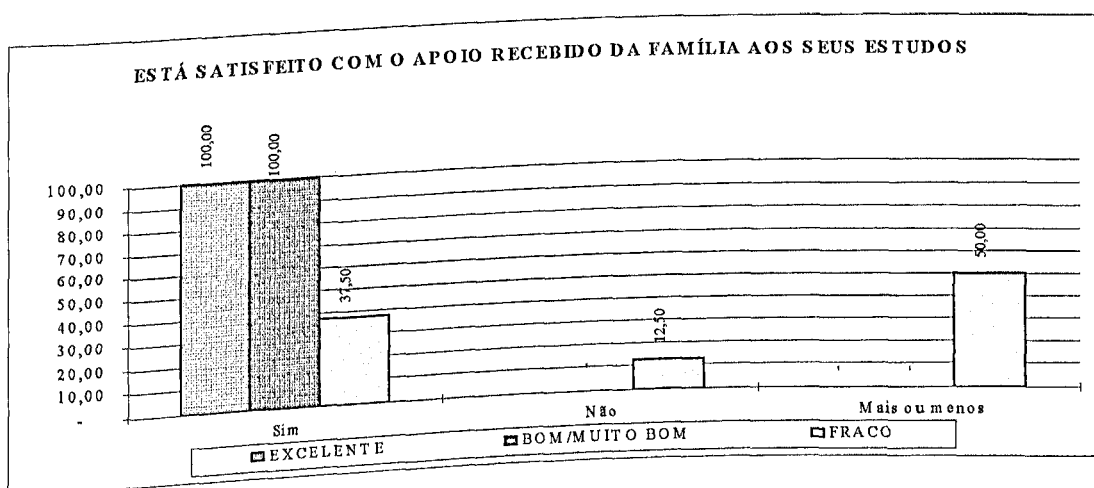


Figura 13

Nem sempre são os pais que fazem o acompanhamento escolar do aluno e isso fica evidente observando tabela e figura.

Apesar de nem sempre serem os pais a fazer o acompanhamento escolar, pode-se observar claramente que na maioria dos casos (Excelentes, Bons e Fracos) é a mãe quem acompanha o dever de casa, percebendo-se uma menor porcentagem entre os alunos fracos.

Verifica-se também que os alunos bons e excelentes estão 100% satisfeitos com a forma de seus pais os apoiarem nos estudos, o mesmo não acontecendo em relação aos tidos como fracos, pois apenas 37,5% destes se colocam assim.

Quanto às razões destacadas pelos alunos com referência à satisfação em relação ao apoio recebido dos seus pais, tem-se que os excelentes, acham que sempre quando precisam, seus pais os ajudam no que for necessário.

A maioria dos alunos bons acham também que seus pais sempre os ajudam quando necessário, apenas dois deles apesar de satisfeitos com o apoio recebido, reclamaram do nervosismo do pai.

Quanto aos alunos fracos, tem-se que apenas três deles estão satisfeitos com a forma de os pais ajudá-los, colocando que seus pais os ajudam nas questões que eles não entendem. Mas quatro deles, ou a maioria, consideram mais ou menos a ajuda dos pais em relação aos seus estudos. Em alguns de seus depoimentos disseram:

“Porque eu vou para direção, eles ficam brigano”.

“Porque a minha mãe vem aqui na escola ou até nas reuniões, eu não gosto, porque é chato. Depois ela me dá bronca”.

“Me ajuda, quando tô com dificuldade, eles me explica. Às vezes eles falam que eu tenho que fazê sozinho. Eles me batem”.

Apenas um aluno disse que não está satisfeito com a forma de ajuda dos pais:

“Porque eles não me ajuda muito... Gostaria que meu pai e minha mãe me ajudasse mais... Do mesmo modo que a minha tia”.

Pelas razões expostas, parece que o aluno tido como fraco relaciona participação dos pais com punição, já que os mesmos ao retornarem de reuniões na escola costumam

punir os filhos. O mesmo talvez não aconteça aos alunos tidos como bons e excelentes, já que os pais desses alunos agem de forma diferente, talvez por não terem motivo para puni-los.

Entre todos os alunos entrevistados, apenas um disse que gostaria que esse acompanhamento fosse diferente, alegando que “gostaria que a mãe ficasse menos nervosa”.

Por meio das respostas a essa questão da entrevista, foi possível também levantar dados acerca da forma como os familiares agem ao acompanharem o dever de casa dos filhos. Pode-se observar abaixo, algumas das formas citadas:

Com relação à Mãe (algumas citações):

“Quando não estou conseguindo fazer, ela faz junto comigo. Como se fosse uma correção. Até eu conseguir”.

“Quando eu tenho dúvida eu a chamo. Ela tenta me ensinar e me explicar, aí eu faço. Depois ela corrige”.

Com relação ao Pai:

“Eu faço mais é sozinha. Às vezes meu pai, porque minha mãe sempre viaja”.

“Porque minha mãe chega e vai trabalhar em casa. Quando tenho um problema, ele explica como que eu entro no problema e eu faço sozinha. Porque tenho dúvida mais é em problema”.

Com relação à Mãe e ao Irmão (ã):

“Quando estou com dúvida em Matemática minha irmã, e nas outras disciplinas, minha mãe”.

“Tem vez sozinha, ou quando tenho dúvida minha mãe ou meu irmão. Eles pedem para eu ler e explicar como é que eu faria. Se a forma que eu expliquei estiver certa, eles dizem que poço fazer. Do contrário, eles pedem para eu pensar e analisar bem”.

Com relação à Mãe ou Pai:

“De Matemática e inglês meu pai. O resto a minha mãe. O meu pai pede pra eu ler o exercício, fala como eu devo fazer e me ajuda a resolver”.

“É mais minha mãe. Eu chamo quando tenho dúvida. Eles me explicam e dão um exemplo. Pede para eu fazer, e se eu acertar eles me deixam”.

Com relação ao (s) Irmão ou Tia (s):

“Minha mãe não pode, trabalha em casa. Meu pai trabalha à noite e quer dormir. Aí minha tia me ensina. Ela é vizinha. Às vezes eu peço meus irmãos. Me ensina falando. Escrevendo no papel. Explicando”.

Com relação à Mãe e à Tia (s):

“Elas me ajudam (ou é a mãe ou é a (s) tia de cada vez). Quando estou com dúvida, elas ficam sempre do meu lado. Quando eu acabo, elas corrigem. Elas ficam do meu lado, vendo se ficou certo”.

Verificou-se, por meio dos depoimentos dos alunos, que os procedimentos mais comuns utilizados por quem acompanha a tarefa de casa, são as explicações de dúvidas e a correção da lição.

1.2 - Dados referentes à disciplina Matemática

Analisa-se nesta parte o conceito que o aluno tem de si como aluno da disciplina Matemática e o motivo, como ele se caracteriza como aluno da disciplina, se gosta de

Matemática e o motivo, se ele gosta do método de dar aula da sua professora e o motivo, como percebe a relação aluno-professor: se se dá bem com a professora, se ela é atenciosa com ele em sala de aula, se está satisfeito com sua professora ou gostaria que ela mudasse em algum aspecto e que aspecto é esse, e se tem professor particular de Matemática.

Buscando conhecer o conceito que o aluno se dá como aluno da disciplina Matemática, com o objetivo de comparar com os conceitos considerados pelas professoras, os dados foram organizados, conforme constam na Tabela 11 e Figura 14.

Analisando os dados expostos, tem-se melhor visão do que os alunos pensam quanto ao seu conceito como aluno de Matemática, percebendo-se que os alunos classificados como bons são os que mais têm facilidade em aceitar a classificação, conforme a de suas professoras (87,5%). Os excelentes se consideram piores e os fracos se consideram melhores em relação ao conceito dado pelas suas professoras.

TABELA 11
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES À PERCEPÇÃO DO
CONCEITO QUE O ALUNO TEM DE SI COMO ALUNO DA DISCIPLINA
MATEMÁTICA

CONCEITO QUE O ALUNO SE DÁ COMO ALUNO DA DISCIPLINA MATEMÁTICA	PROF.		ALUNO/EXCELENTE		PROF		ALUNO / BOM-MB		PROF		ALUNO / FRACO	
	N=6		N=6		N=8		N=8		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Excelente / Ótimo	6	100,00	2	33,33	-	-	1	12,50	-	-	-	-
Bom / Muito Bom	-	-	4	66,67	8	100,00	7	87,50	-	-	6	75,00
Fraco / Regular	-	-	-	-	-	-	-	-	8	100,00	2	25,00

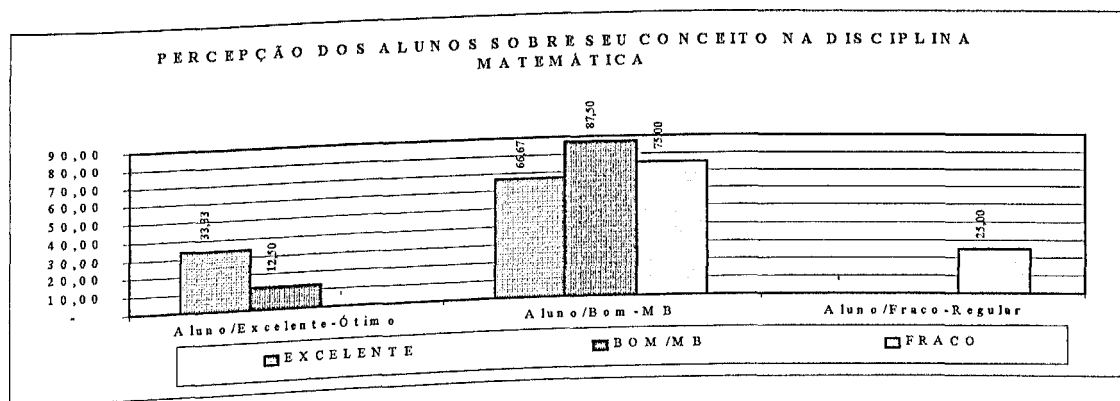


Figura 14

Pelas respostas dos alunos, pôde-se saber também a que causas os mesmos atribuem serem bons ou não na matéria. Algumas delas foram:

Excelente:

“Excelente, ah! sei lá. Chego em casa, faço a tarefa de casa. Nunca deixo de fazê-la e por causa do desempenho”.

“Excelente, eu tiro sempre uma das maiores notas da sala. Porque todo mundo também fala”.

Bom / Muito Bom:

“Bom, porque eu tento melhorar, progredir e sempre fazer mais esforço pra conseguir notas boas”.

“Muito bom, porque tem coisa na prova que eu preciso estudar mais, para eu ser excelente. Acho que nunca vou ser, porque ninguém é perfeito”.

Fraco / Regular:

“Regular, porque eu melhorei muito”.

“Fraco, porque tenho muita dúvida”.

Observou-se na entrevista que os alunos apresentaram como maiores causas do sucesso: estudar, esforçar-se, ter ajuda da professora, fazer tarefas, não conversar, prestar atenção, incentivo dos outros, vontade de aprender a matéria.

Como causas do fracasso dos alunos, apareceram as respostas: ter muita dúvida, conversar muito, esquecer a matéria, ter dificuldade, estudar pouco.

Os alunos entrevistados não responsabilizam a professora ou os pais por seu fracasso, a não ser em um caso em que o aluno atribuiu o seu sucesso à ajuda da professora, que por sua vez o classificou como excelente.

Quanto a gostar da disciplina, do método da professora, se se dá bem com ela, se a considera atenciosa e, ainda, se está feliz com ela, verificam-se os dados na Tabela 12 e dados representativos da mesma na Figura 15.

Feito o levantamento dos motivos do gostar ou do não gostar da disciplina Matemática, foram encontrados alguns dos seguintes motivos:

Motivos do Sim:

“Porque meu pai gosta”.

“Porque se agente for trabalhar, precisa de Matemática”.

“Adoro, porque foi uma das primeiras matérias que eu vi, que meus pais me ensinaram e que aprendi com facilidade”.

Motivos do Mais ou Menos:

“Nunca foi minha preferida. Nas outras tenho mais facilidade. Matemática tem que procurar para achar as respostas”.

“Tem que pensar muito. Tem que se esforçar muito”.

Motivos do Não:

“Porque é ruim. Tem que aprender conta de dividir”.

Conhecendo os motivos, pôde-se entender melhor o que mostra a Figura 15, onde se observa que a maioria dos alunos que gostam da disciplina Matemática são todos os alunos excelentes, 87,5% bons e numa porcentagem menor (75%) em relação aos primeiros, tem-se os alunos classificados como fracos.

Encontram-se nos dados, uma alta porcentagem de respostas de aprovação do método da professora. Entre os alunos que aprovam totalmente o método da professora dar aula, tem-se 83,33% dos excelentes, 100% dos bons e 87,5% dos fracos.

Perguntados sobre o motivo de gostarem ou não do método da professora, foram encontradas algumas das seguintes respostas:

Motivos do Sim:

“Porque ela é bem organizada. Ela procura organizar bem a sala. Professor que deixa fazer bagunça, atrapalha quem quer estudar”.

“Ela sempre ensina direito as coisas. Agente vai fazendo e vai aprendendo com a apostila também”.

“Porque ela explica direitinho. Quando tem dúvida, ela explica de novo”.

TABELA 12
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES AO SENTIMENTO DO
ALUNO EM RELAÇÃO À DISCIPLINA MATEMÁTICA

O ALUNO GOSTA DA DISCIPLINA MATEMÁTICA	ALUNOS					
	EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS	
	N = 6		N = 8		N = 8	
	F	%	F	%	F	%
Sim	6	100,00	7	87,50	6	75,00
Não	-	-	-	-	1	12,50
Mais ou menos	-	-	1	12,50	1	12,50
O ALUNO GOSTA DO MÉTODO DE DAR AULA DA PROFESSORA DE MATEMÁTICA						
Sim	5	83,33	8	100,00	7	87,50
Não	-	-	-	-	1	12,50
Mais ou menos	1	16,67	-	-	-	-
O ALUNO SE DÁ BEM COM SUA PROFESSORA DE MATEMÁTICA						
Sim	6	100,00	8	100,00	7	87,50
Na maioria das vezes	-	-	-	-	1	12,50
A PROFESSORA DE MATEMÁTICA É ATENCIOSA QUANDO O ALUNO NECESSITA DE SEU AUXÍLIO						
Sim	5	83,33	7	87,50	6	75,00
Quase não preciso de ajuda	1	16,67	-	-	-	-
De vez em quando - fica nervosa fácil	-	-	1	12,50	1	12,50
Eu não a chamo, tenho vergonha	-	-	-	-	1	12,50
O ALUNO ESTÁ FELIZ COM SUA PROFESSORA DE MATEMÁTICA						
Sim	4	66,67	6	75,00	4	50,00
Gostaria que mudasse um pouquinho	2	33,33	2	25,00	4	50,00

00377/97

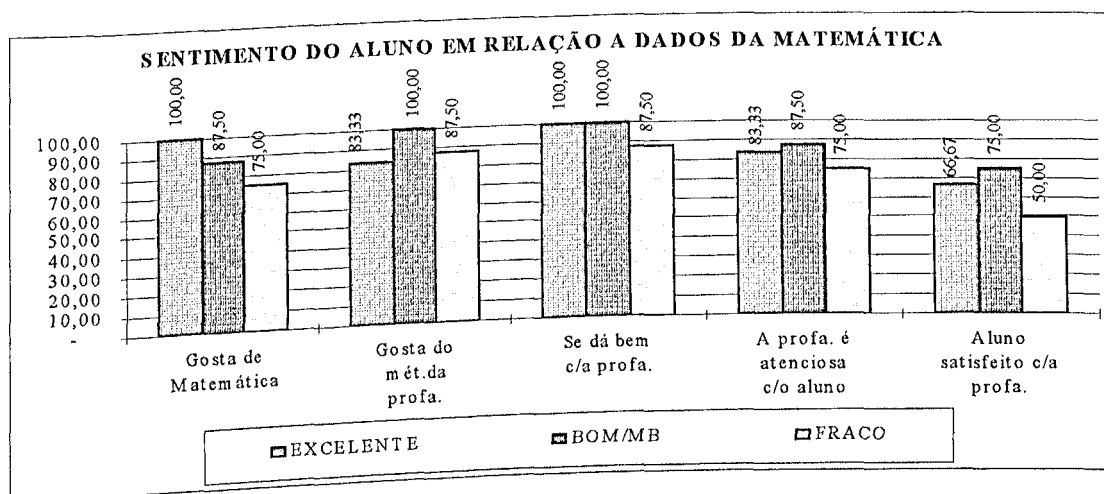


Figura 15

Motivos do Mais ou Menos:

“Porque ela não está jogando muito informática, e tem que copiar no caderno, ao invés de responder na apostila, que para mim ela existe é pra isso”.

Motivos do Não:

“Porque ela dá as coisas explicando. Mais ela dá mais é exercício. Ela fica falando a mesma coisa. Às vezes você já entendeu e ela quer explicar de novo”.

Parece que os principais motivos de aceitação do método, conforme verificado nas entrevistas, estariam ligados à organização da professora, à clareza das explicações, à cobrança aos alunos e à disciplina sem punição. Talvez por esses motivos, a maioria dos alunos aprovam o método de dar aula de suas professoras, conforme mostram os dados coletados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
GABINETE

Nota-se também a partir dos resultados expostos na Tabela 12 e Figura 15, que todos os alunos excelentes e a maioria dos bons e fracos se dão bem com suas professoras de Matemática.

Procurou-se saber se a professora de Matemática era atenciosa para com seus alunos.

Assim, analisando os dados levantados sobre esse critério, pôde-se concluir que a maioria dos alunos consideram suas professoras de Matemática atenciosas.

Também ao ser pesquisada a satisfação dos alunos com sua professora, apenas a metade (50%) dos alunos classificados como fracos gostariam que sua professora mudasse um pouco; dentre os alunos classificados como excelentes e bons, uma minoria, 33,33% e 25% respectivamente, gostariam que fosse assim, pois a maioria dos alunos excelentes e bons, estão satisfeitos com suas professoras.

Ao classificarem as mudanças desejadas, os alunos expressaram algumas das seguintes sugestões assinaladas abaixo:

“Passasse menos tarefa para casa”.

“Queria que ela explicasse até agente entender”.

“Só quando ela fica nervosa, que eu acho ruim”.

Perguntado se o aluno tinha professor particular de Matemática, constatou-se que apenas dois alunos (25%) entre os fracos disseram que suas mães iriam providenciar um, sendo que o restante deles e dos bons e excelentes, parece não ter esta preocupação.

TABELA 13
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES AOS ALUNOS QUE TÊM
PROFESSOR PARTICULAR DE MATEMÁTICA

O ALUNO TEM PROFESSOR PARTICULAR DE MATEMÁTICA	ALUNOS					
	EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS	
	N = 6		N = 8		N = 8	
	F	%	F	%	F	%
Não	6	100,00	8	100,00	6	75,00
Minha mãe vai arrumar	-	-	-	-	2	25,00

1.3 - Considerações sobre a escola

Analisa-se nesse item a opinião que o aluno tem de sua escola, em termos de aspectos positivos e negativos.

Na Tabela 14 e Figura 16, pode-se verificar a opinião dos alunos:

TABELA 14
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES AOS ASPECTOS
POSITIVOS E NEGATIVOS DA ESCOLA SEGUNDO OPINIÃO DOS ALUNOS

ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA ESCOLA	ALUNOS					
	EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS	
	N = 6		N = 8		N = 8	
	F	%	F	%	F	%
Aspectos positivos	6	100,00	8	100,00	8	100,00
Aspectos negativos	3	50,00	3	37,50	4	50,00

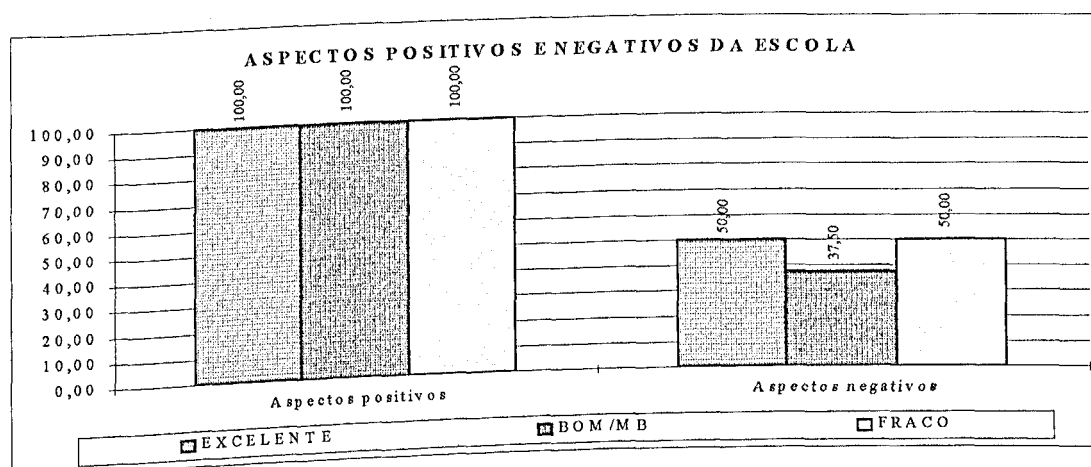


Figura 16

Foi observado na entrevista que doze alunos não apontaram nenhum aspecto negativo e seis disseram que tudo era positivo na escola.

Nenhum aluno se referiu à disciplina ou professora de Matemática como pontos negativos.

Expõe-se a seguir alguns pontos levantados:

Positivos:

“O conteúdo dado em cada matéria. Os livros didáticos e o ensino são bons”.

“O espaço físico, o grande número de pátios, salas boas”.

“A forma deles ensinarem, parece que agente aprende mais rápido aqui. O recreio e a escola é boa”.

Negativos:

“A disciplina dos colegas”.

“A água que acumula no pátio perto dos bebedouros”.

“Algumas brincadeiras dos meninos dentro e fora da sala de aula”.

1.4 - Considerações dos alunos sobre tarefa de casa

Nessa parte do trabalho, pretende-se analisar se os alunos consideram importante a tarefa de casa e o motivo, se eles gostam de fazer tarefa e o motivo, opinião do aluno sobre a tarefa de Matemática: quantidade de tarefa, tarefa de casa diária, nível de dificuldade, opinião quanto à forma de solicitação e correção da tarefa de casa, ação da professora frente àqueles que não fazem a tarefa e tipo de dever de casa que o aluno gostaria de fazer com maior frequência, segundo a classificação de Weil, P. (1993).

Ao serem perguntados sobre a importância da tarefa de casa, todos os alunos foram unânimes em afirmar que a tarefa é importante. A seguir, disseram, os motivos do porque da importância de se fazer a tarefa de casa, conforme algumas afirmações que se seguem:

“Porque a gente exerce mais a prática. A gente aprende melhor. Aprende matéria aqui, e em casa a gente aprende mais. Se ficasse só aqui a gente aprendia menos”.

“A gente mostra pra professora o que a gente aprendeu e a professora vê se a gente é responsável pelos deveres”.

“Porque ela passa. Se a pessoa não der conta, ela leva para tirar dúvida com a professora”.

Porém, ao serem indagados sobre se gostavam de fazer tarefa de casa, nem todos os alunos disseram gostar de fazê-la, conforme dados da Tabela 15 e Figura 17.

TABELA 15
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES AO SENTIMENTO DO
ALUNO EM RELAÇÃO À TAREFA DE CASA

VOCÊ GOSTA DE FAZER TAREFA DE CASA	ALUNOS					
	EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS	
	N = 6		N = 8		N = 8	
	F	%	F	%	F	%
Sim	2	33,33	4	50,00	4	50,00
Às vezes	4	66,67	4	50,00	3	37,50
Não	-	-	-	-	1	12,50

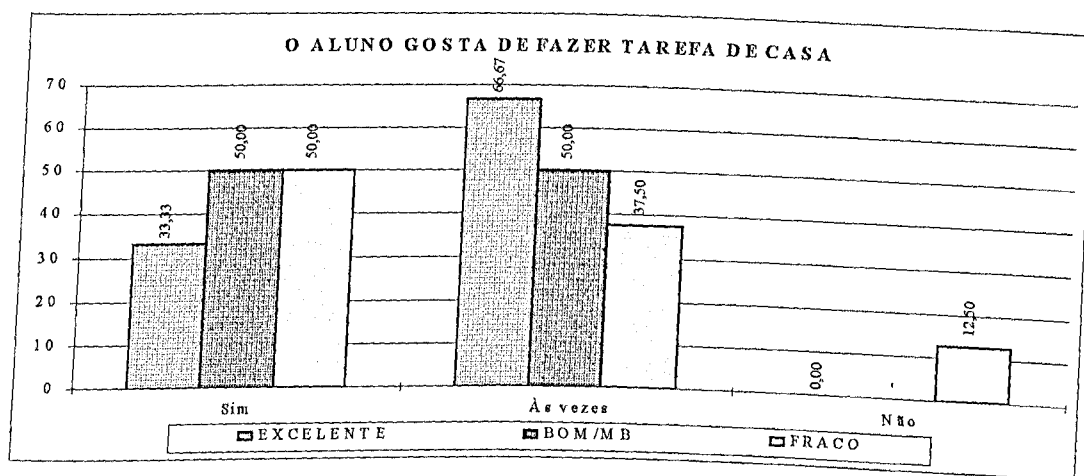


Figura 17

Observam-se algumas justificativas de suas respostas:

Sim:

“Porque em casa tem mais tempo, mais espaço, pra gente fazer e mais tempo pra gente pensar”.

“Porque ela está ajudando mais”.

Às Vezes:

“Quando é muita tenho preguiça e quando é pouca faço sem reclamar”.

“Porque às vezes eu poderia estar assistindo televisão com os outros e não posso porque tenho que fazer tarefa”.

Não:

“Às vezes quando estou fazendo tarefa, quero brincar, andar de bicicleta”.

Observa-se, então, a partir dos dados apresentados em tabela e figura, que a maioria dos alunos excelentes disseram que é às vezes que gostam de fazer a tarefa, apesar de considerá-la importante; mas depende de algumas variáveis, como algumas que foram citadas acima, enquanto os alunos bons e fracos são mais simpatizantes à tarefa de casa.

Pretendeu-se saber também dos alunos suas opiniões sobre a quantidade, frequência, nível de dificuldade de tarefa solicitada, forma de a professora solicitar e corrigir a tarefa e sobre ações que as professoras poderiam tomar, conforme supracitado.

Conhecem-se suas respostas, observando a Tabela 16 e Figuras de 18 a 23, apresentadas acima. Assim, fica evidenciado que a maioria dos alunos excelentes, acha mais ou menos a quantidade de tarefa solicitada por suas professoras, enquanto a metade dos alunos bons e a maioria dos alunos fracos considera muita a tarefa solicitada por suas professoras de Matemática.

TABELA 16
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES À OPINIÃO DO ALUNO
SOBRE A TAREFA DE MATEMÁTICA

OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE A QUANTIDADE DE TAREFA QUE A PROFESSORA DE MATEMÁTICA SOLICITA	ALUNOS					
	EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS	
	N = 6		N = 8		N = 8	
	F	%	F	%	F	%
Pouca	1	16,67	3	37,50	3	37,50
Muita	-	-	4	50,00	5	62,50
Mais ou menos	5	83,33	1	12,50	-	-
FREQÜÊNCIA COM QUE A TAREFA DE MATEMÁTICA DEVE SER SOLICITADA						
Todo dia	3	50,00	1	12,50	2	25,00
Somente de segunda a quinta-feira	1	16,67	7	87,50	4	50,00
Somente na sexta-feira	2	33,33	-	-	1	12,50
Somente de segunda a quarta-feira	0	-	-	-	1	12,50
Não se deve solicitar tarefa para casa	-	-	-	-	-	-
NÍVEL DE DIFICULDADE DA TAREFA DE MATEMÁTICA						
Fácil	4	66,67	7	87,50	5	62,50
Difícil	-	-	-	-	1	12,50
Mais ou menos	2	33,33	1	12,50	1	12,50
FORMA COM QUE A PROFESSORA SOLICITA A TAREFA DE MATEMÁTICA						
Incentiva a fazer a tarefa	3	50,00	7	87,50	6	75,00
Não incentiva a fazer a tarefa	2	33,33	1	12,50	1	12,50
As vezes incentiva a fazer a tarefa	1	16,67	-	-	1	12,50
FORMA DE A PROFESSORA DE MATEMÁTICA CORRIGIR A TAREFA						
Me faz perceber as dúvidas e as solucionar	5	83,33	8	100,00	7	87,50
Nem sempre tenho oportunidade de tirar as dúvidas	1	16,67	-	-	1	12,50
AÇÃO QUE A PROFESSORA DEVERIA TOMAR PARA COM OS ALUNOS QUE FREQUENTEMENTE NÃO FAZEM TAREFA SEGUNDO OPINIÃO DOS MESMOS						
Mandar bilhete p/os pais	3	50,00	4	50,00	3	37,50
Aumentar a tarefa	1	16,67	2	25,00	-	-
Mandar p/diretoria	2	33,33	-	-	-	-
Colocar de castigo	-	-	1	12,50	1	12,50
Deixar sem recreio p/fazer tarefa	-	-	1	12,50	3	37,50
Tirar pontos na nota	-	-	-	-	1	12,50

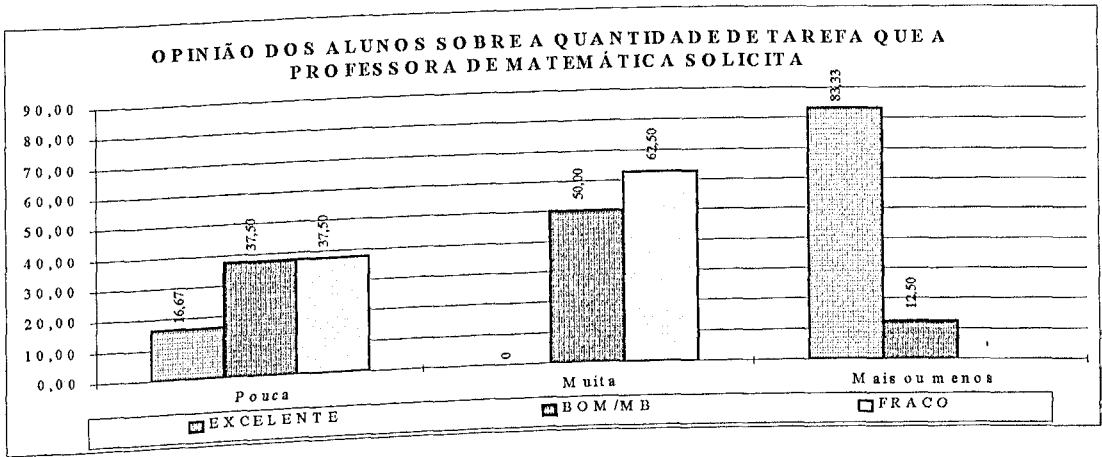


Figura 18

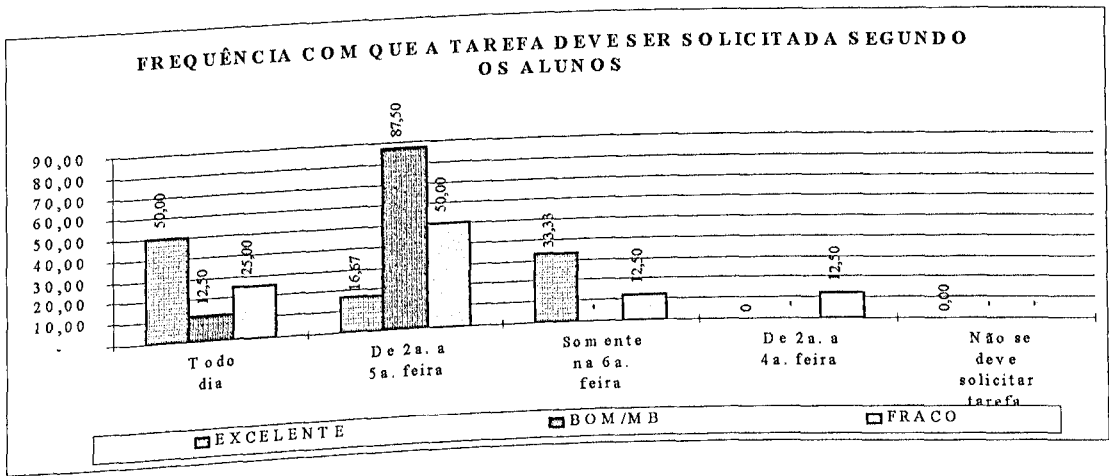


Figura 19

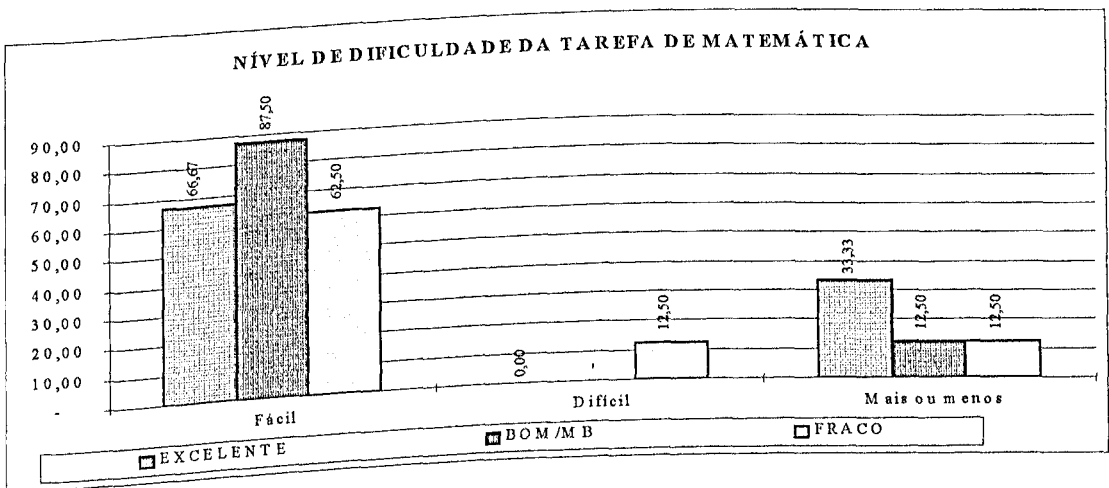


Figura 20

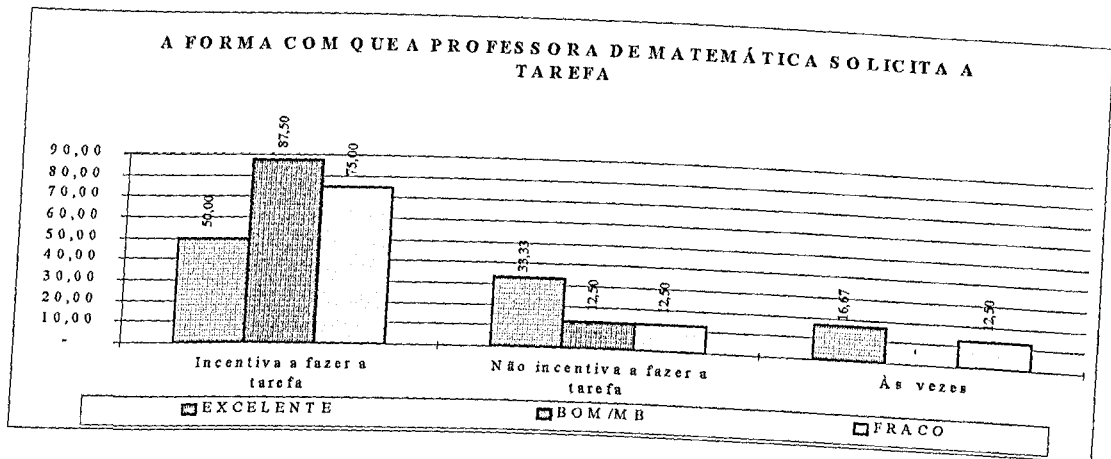


Figura 21

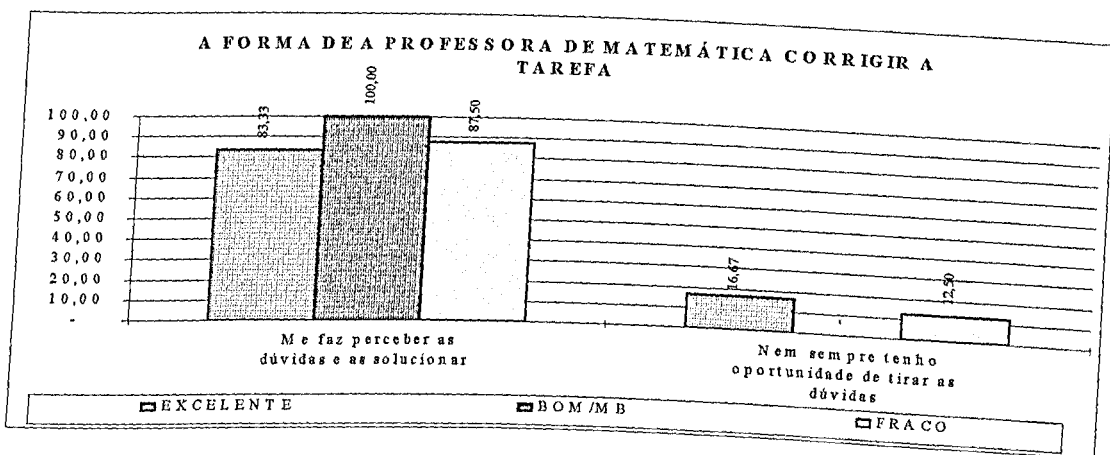


Figura 22

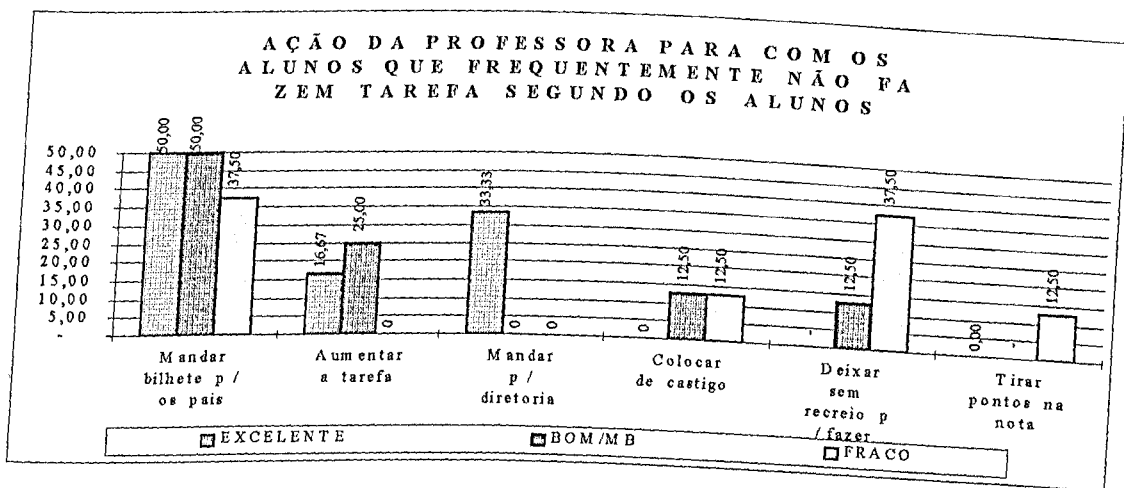


Figura 23

Fica claro também que a maioria dos alunos prefere que se solicite tarefa para casa de segunda a quinta-feira, deixando seus finais de semana livres. A maioria dos alunos também consideram de natureza fácil as tarefas de Matemática solicitadas por suas professoras.

Quanto à forma pela qual as professoras solicitam suas tarefas, quis se saber se essa forma incentivava ou não aos alunos a fazerem suas tarefas.

Percebe-se pelas respostas que a maioria deles acham que suas professoras os incentivam a fazer suas tarefas quando da sua solicitação.

Sobre a forma de a professora corrigir a tarefa, quis se saber se esta forma proporcionava ou não oportunidades ao aluno de ainda perceber e solucionar suas dúvidas. Percebe-se mais claramente por meio da Figura 22 que a maioria dos alunos entrevistados disseram ter a oportunidade de perceber e de sanar suas dúvidas quando do momento da correção da tarefa de casa.

Sobre a ação que os alunos achavam que suas professoras tinham de tomar em relação àqueles alunos que freqüentemente não cumprem com sua tarefa de casa, a maioria deles ainda acha que se deva envolver os pais no problema da tarefa não realizada.

Será que existe uma forma de se solicitar tarefa de casa, de modo os alunos sentissem mais prazer e facilidade em fazê-la? Pensando nessa interrogação, buscou-se saber dos alunos que tipo de tarefa de casa eles mais gostariam de fazer. Conhecem-se suas respostas, observando os dados apresentados a seguir:

TABELA 17
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES AO TIPO DE TAREFA DE MATEMÁTICA QUE OS ALUNOS MAIS GOSTARIAM DE REALIZAR

QUAL TIPO DE TAREFA DE MATEMÁTICA QUE VOCÊ MAIS GOSTARIA DE REALIZAR (Clas. Weil, P.)	ALUNOS					
	EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS	
	N = 6		N = 8		N = 8	
	F	%	F	%	F	%
Dever de repetição	5	83,33	5	62,50	7	87,50
Dever de aplicação	-	-	1	12,50	1	12,50
Dever de preparação	1	16,67	2	25,00	-	-

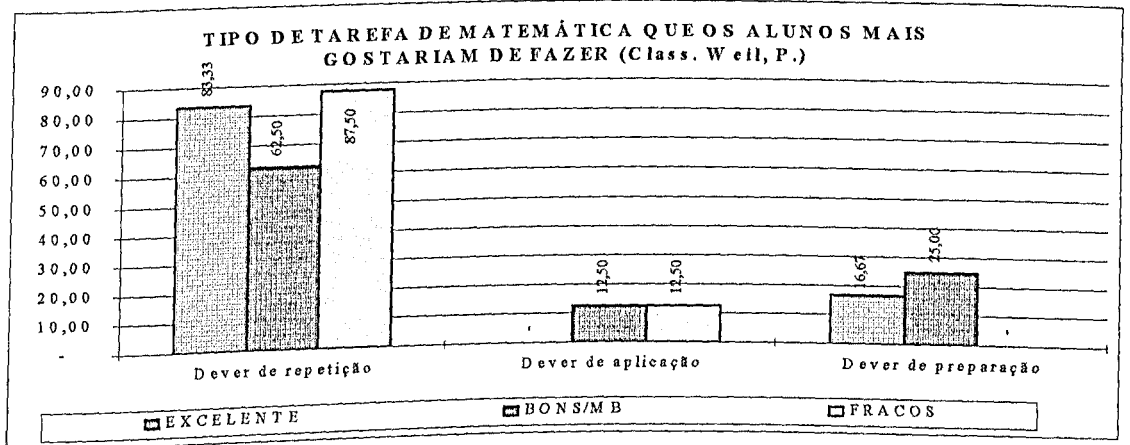


Figura 24

A Tabela 17 e Figura 24 mostram que a maioria dos alunos prefere o dever de repetição, de acordo com os motivos expostos.

Alguns dos motivos apresentados são:

Dever de Repetição:

“Porque ela explica, passa exercício e depois para casa, aí a gente vai aprender melhor”.

“Porque a gente faz na sala. Pede para fazer em casa. Depois ela corrige. Se a pessoa não entendeu ela explica”.

“Ela explicando e fazendo em sala, a gente vai estar sabendo melhor e tendo menos dificuldade”.

Dever de Aplicação:

“Porque ela explica. Aí a gente já sabe o que ela explicou, aí ela passa pra casa”.

“A professora explica a matéria, explica como faz, inicia na sala e pede para terminar em casa. Acho melhor”.

Dever de Preparação:

“Para ver como é que o aluno está”.

“Porque nele a professora vê se a gente já sabe alguma coisa”.

2 - Considerando as respostas dos pais

2.1 - Características da família do aluno

As características das famílias consideradas neste estudo foram: o estado civil dos pais, grau de escolaridade, profissão, horário de trabalho, número de filhos e posição do filho em questão, além das já apresentadas na Metodologia.

A Tabela 18 apresenta o estado civil dos pais entrevistados.

TABELA 18
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES AO ESTADO CIVIL DOS PAIS DOS ALUNOS ENTREVISTADOS DA ESCOLA DA REDE FEDERAL DE ENSINO

ESTADO CIVIL DOS PAIS	PAIS DOS ALUNOS					
	EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
Solteiro	-	-	-	-	1	12,50
Casado	6	100,00	7	87,50	6	75,00
Desquitado	-	-	-	-	1	12,50
Divorciado	-	-	1	12,50	-	-

Conforme se pode notar melhor por meio da Figura 25, temos, em relação aos pais casados, que todos os pais dos alunos excelentes são casados, enquanto que dos alunos considerados bons, a porcentagem é de 87,5% e dos alunos considerados fracos, ainda um pouco mais baixa (75%), em relação aos outros.

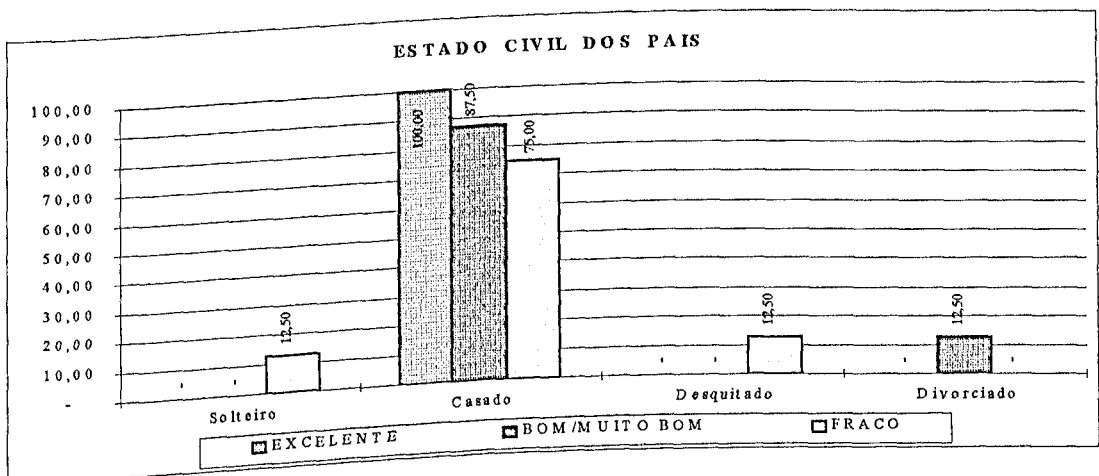


Figura 25

Pôde-se também conhecer por meio da entrevista, o nível de escolaridade, profissional (trabalhando com a escala ocupacional de Hutchinson conforme esclarecido no capítulo de Metodologia) e período de trabalho dos pais entrevistados, calculados conforme descrito na Metodologia.

Pode-se observar por meio da Tabela 19 e Figura 26, que tanto os pais como as mães dos alunos excelentes mostram uma maior porcentagem em relação a ter cursado o 3º grau.

Quanto aos pais dos alunos bons, a maioria deles apresentam também uma porcentagem maior em relação a ter cursado o 2º grau completo.

Quanto aos pais dos alunos considerados fracos, a maioria deles mostra ter cursado o 2º grau completo, porém, com tendências a apresentar também um maior índice de escolaridade no 1º grau, em relação aos outros alunos.

Quanto ao nível profissional, os dados mostram que a maioria dos pais dos alunos excelentes ocupam-se de profissões que se enquadram no nível 6.

Quanto aos alunos bons, a maioria de seus pais se enquadra no nível 5. Já com referência às suas mães, a maioria delas se distribuem nos níveis 4 e 6, ou ainda não trabalham fora.

Referindo-se aos pais dos alunos fracos, a maioria deles, tanto os pais como as mães se enquadra profissionalmente no nível 4, observando que suas mães tendem a não trabalhar fora.

TABELA 19
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES A DADOS PESSOAIS
DOS PAIS ENTREVISTADOS

NIVEL DE ESCOLARIDADE	PAIS DOS ALUNOS						MÃES DOS ALUNOS					
	EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS		EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS	
	N=6		N=7		N=7		N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1o. grau incompleto	-	-	1	14,29	3	42,87	-	-	1	12,50	3	37,50
1o. grau completo	-	-	-	-	-	-	1	16,67	-	-	1	12,50
2o. grau incompleto	-	-	-	-	1	14,28	-	-	-	-	-	-
2o. grau completo	1	16,67	2	28,57	2	28,57	-	-	2	25,00	2	25,00
3o. grau incompleto	2	33,33	2	28,57	-	-	-	-	2	25,00	1	12,50
3o. grau completo	1	16,67	2	28,57	-	-	-	-	2	25,00	1	12,50
Pós-graduação	2	33,33	-	-	1	14,28	5	83,33	1	12,50	-	-

NIVEL PROFISSIONAL DOS PAIS (ESCALA DE HUTCHINSON)

Nível 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nível 2	-	-	1	14,28	2	28,57	-	-	1	12,50	-	-
Nível 3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nível 4	1	16,67	1	14,28	3	42,86	1	16,67	2	25,00	5	62,50
Nível 5	2	33,33	3	42,86	1	14,29	1	16,67	1	12,50	-	-
Nível 6	3	50,00	2	28,58	1	14,29	3	50,00	2	25,00	-	-
Nível 7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Não Trabalha Fora	-	-	-	-	-	-	1	16,66	2	25,00	3	37,50

PERÍODO/HORÁRIO TRABALHO DOS PAIS

1 Período	-	-	-	-	-	-	2	33,32	1	12,50	2	25,00
2 Períodos	6	100,00	7	100,00	6	85,72	1	16,67	4	50,00	3	37,50
3 Períodos	-	-	-	-	1	14,28	2	33,34	-	-	-	-
Não trabalha fora	-	-	-	-	-	-	1	16,67	3	37,50	3	37,50

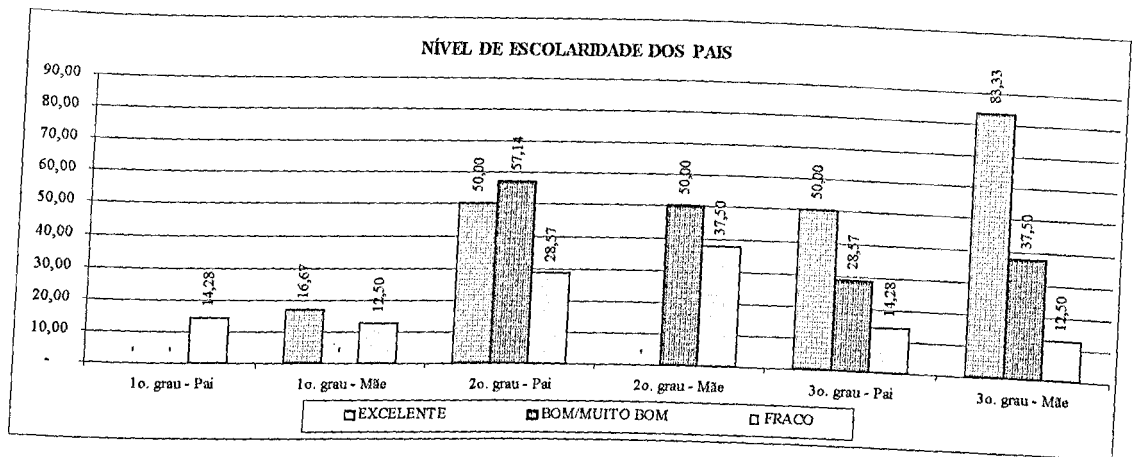


Figura 26

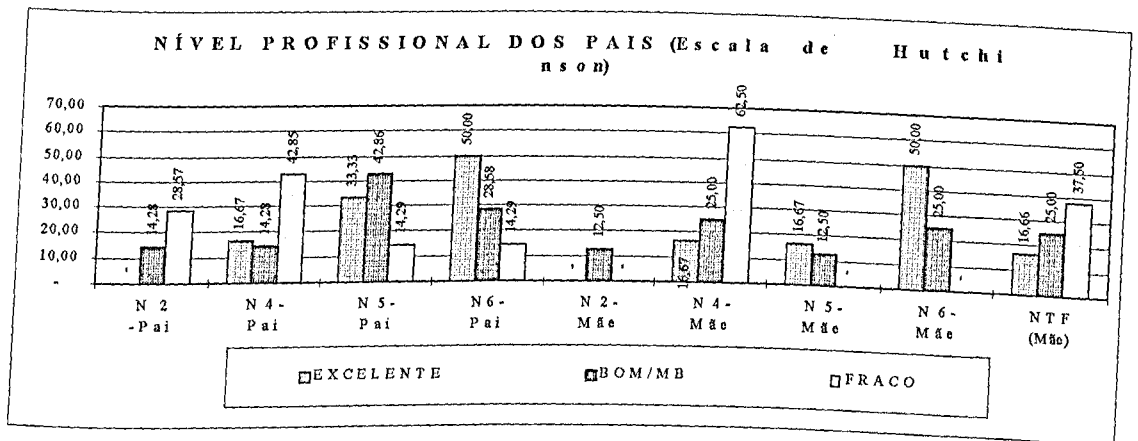


Figura 27

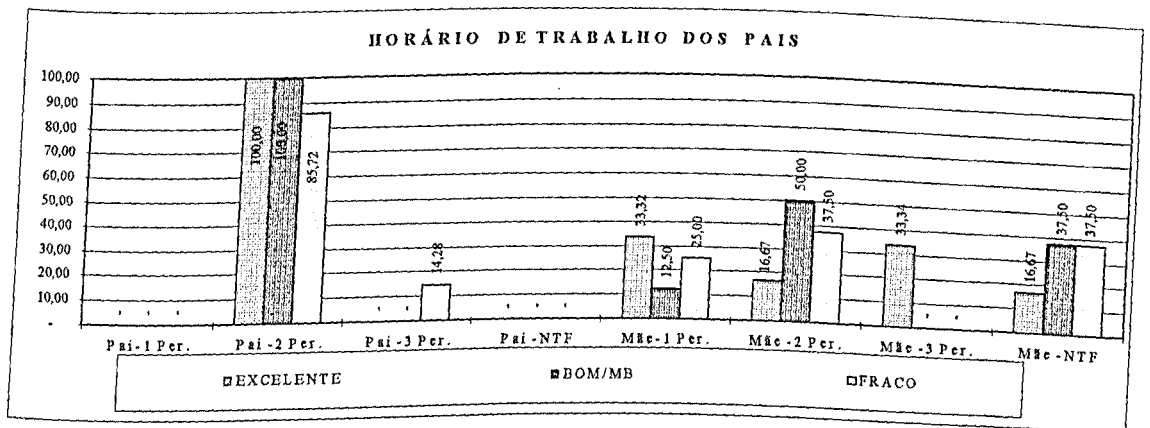


Figura 28

Ao buscar conhecer o horário de trabalho dos pais dos alunos, constatou-se que todos os pais dos alunos excelentes e a maioria dos alunos bons e fracos trabalham 2 períodos por dia. Quanto às mães, 33,32% das mães dos alunos excelentes trabalham 1 período, 33,34% trabalham 3 períodos. Quanto às mães dos alunos bons, 50% delas trabalham 2 períodos. Referindo às mães dos alunos fracos, 37,5% delas trabalham 2 períodos e outros 37,5% não trabalham fora. Observando que as mães dos alunos bons e fracos, têm uma tendência maior a não trabalhar fora.

Verificou-se também por meio da entrevista, o número de filhos que cada tipo de pai tem, e a posição dos mesmos na constelação familiar.

TABELA 20
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES AO NÚMERO E POSIÇÃO DOS FILHOS DOS PAIS ENTREVISTADOS

NÚMERO DE FILHOS DA FAMÍLIA	PAI DO ALUNO					
	EXCELENTE		BOM/MB		FRACO	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
Um	1	16,67	1	12,50	1	12,50
Dois	2	33,33	6	75,00	2	25,00
Três	2	33,33	1	12,50	5	62,50
Quatro	-	-	-	-	-	-
Cinco	1	16,67	-	-	-	-
Mais de cinco	-	-	-	-	-	-
POSIÇÃO DO FILHO NA CONSTELAÇÃO FAMILIAR						
Único	1	16,67	1	12,50	1	12,50
Mais velho	3	50,00	4	50,00	2	25,00
Do meio	-	-	-	-	2	25,00

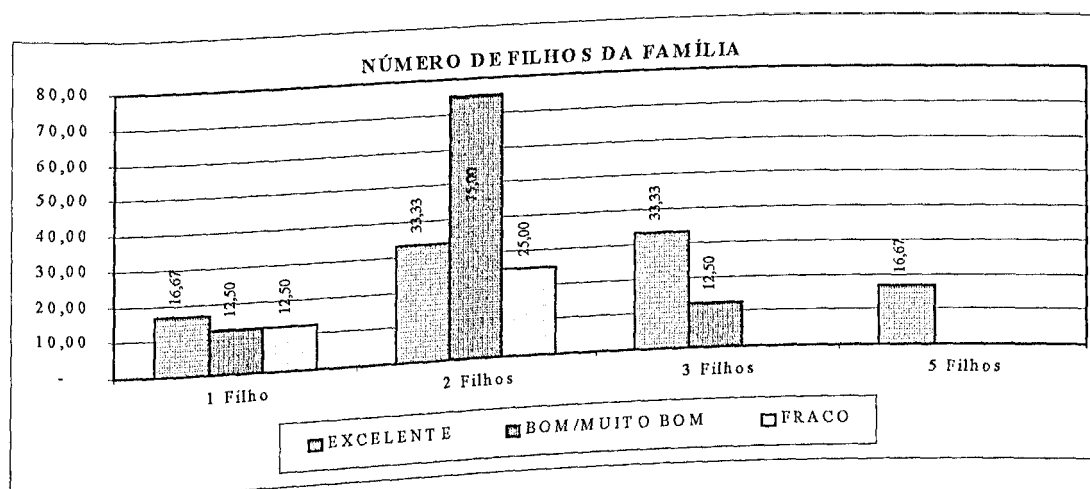


Figura 29

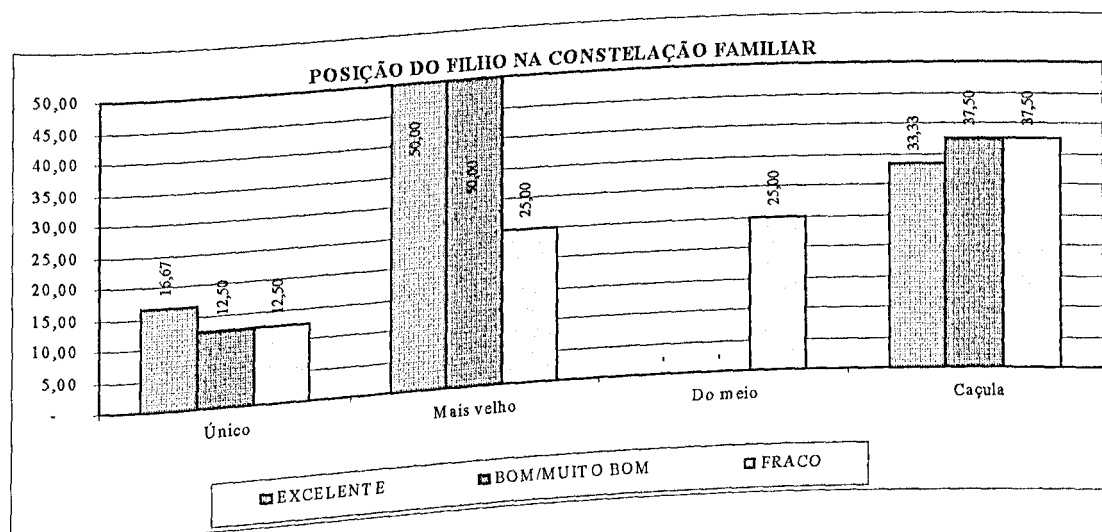


Figura 30

Conforme mostram a Tabela 20 e Figuras 29 e 30, a maioria dos pais dos alunos excelentes têm dois (33,33%) ou três (33,33%) filhos; a maioria destes são filhos mais velhos do casal. Quanto aos pais dos alunos considerados bons, a maioria deles tem dois filhos; neste grupo, a maioria dos alunos são filhos mais velhos do casal. Referindo-se aos pais dos alunos fracos, a maioria deles tem três filhos, e, neste grupo, a maioria dos componentes são filhos caçulas do casal.

2.2 - Características do acompanhamento familiar das atividades extra-escolares do aluno

Foram consideradas em relação às atividades extra-escolares do aluno: o número de horas / semana dispensado às atividades extra-escolares pelo aluno, o tipo de lazer do aluno, o comportamento dos pais diante do tempo livre do filho durante a semana, se o filho assiste televisão, número de horas dispensado à televisão / período do dia, os programas de preferência do aluno na televisão e as horas dispensadas ao sono pelo aluno por dia.

Com referência ao tipo de atividade extra-escolar desenvolvida pelos alunos, e número de horas dispensadas pelos mesmos a estas atividades, tem-se na Tabela 21, Figuras 31 e 32 o resultado da tendência encontrada nas entrevistas.

A partir dos dados, nota-se que os alunos excelentes desenvolvem mais atividades extra-escolares referentes ao esporte e à música, participando a maioria deles destas atividades, por mais de cinco horas por semana. Quanto aos alunos bons, desenvolvem mais atividades referentes ao esporte e à dança, com uma tendência a dispensar-lhes um número mais alto de horas por semana. Os alunos fracos desenvolvem mais atividades referentes a "outros" (terapia, afazeres do lar, catequese, sessões de psicologia e fisioterapia) e ainda outra grande maioria não desenvolve nenhuma atividade extra-escolar. Estes alunos dispensam um número baixo de horas por semana a estas atividades em relação aos excelentes.

TABELA 21
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES ÀS ATIVIDADES
EXTRA-ESCOLARES DOS ALUNOS ENTREVISTADOS SEGUNDO OS PAIS

ATIVIDADES EXTRA-ESCOLARES DO ALUNO	ALUNO					
	EXCELENTE		BOM/MB		FRACO	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
Esporte	4	66,67	4	50,00	2	25,00
Música	4	66,67	-	-	1	12,50
Dança	1	16,67	3	37,50	-	-
Línguas	-	-	-	-	1	12,50
Línguas	1	16,67	2	25,00	3	37,50
Outros *	-	-	1	12,50	3	37,50
Nenhuma	-	-	-	-	-	-

NÚMERO DE HORAS/SEMANA
DISPENSADO ÀS ATIVIDADES
EXTRA-ESCOLARES

Não participa destas atividades	-	-	1	12,50	3	37,50
Até 1 hora	2	33,33	2	25,00	3	37,50
1 a 2 horas	-	-	1	12,50	1	12,50
2 a 3 horas	-	-	2	25,00	-	-
3 a 4 horas	1	16,67	-	-	1	12,50
4 a 5 horas	3	50,00	2	25,00	-	-
Acima de 5 horas	-	-	-	-	-	-

* Terapia, afazeres do lar, catequese, psicólogo, fisioterapia

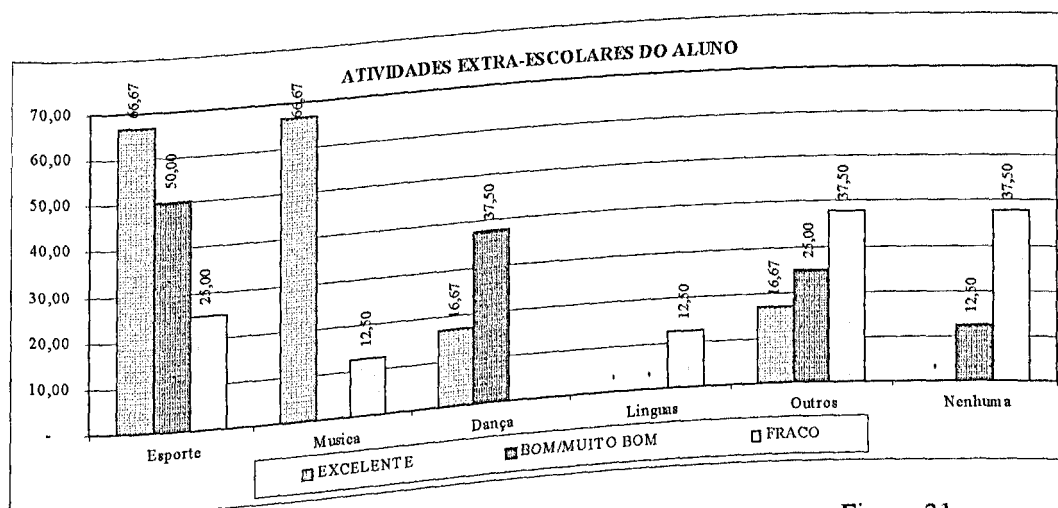


Figura 31

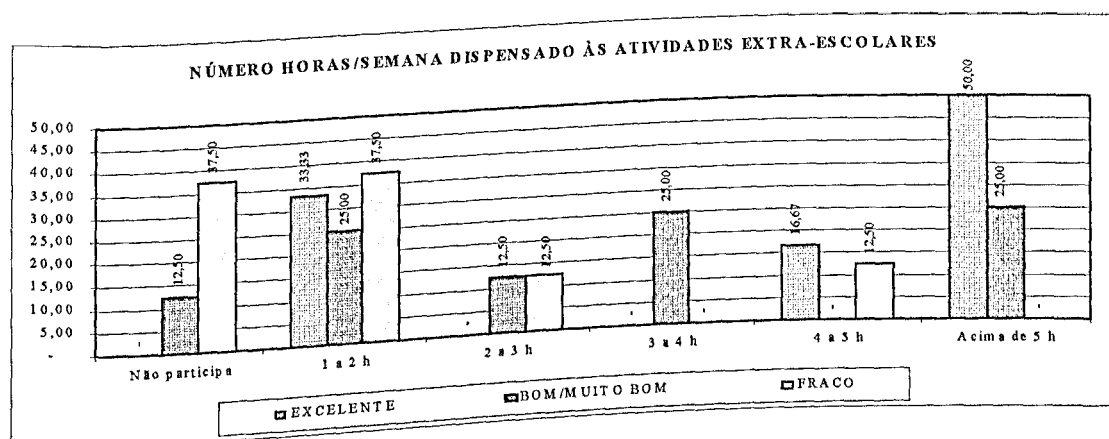


Figura 32

Buscou-se informar também sobre o tipo de lazer dos alunos entrevistados e o comportamento de seus pais durante o tempo livre destes. Assim pode-se analisar os dados por meio da Tabela 22 e Figuras 33 e 34.

TABELA 22
FREQUÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES A DADOS SOBRE O LAZER DOS ALUNOS SEGUNDO OS PAIS

TIPO DE LAZER DO ALUNO	ALUNO					
	EXCELENTE		BOM/MB		FRACO	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
Televisão	5	83,33	3	37,50	2	25,00
Esporte	5	83,33	6	75,00	8	100,00
Brincadeiras	5	83,33	6	75,00	7	87,50
Clube/Parque	4	66,67	6	75,00	3	37,50
Passeios	2	33,33	3	37,50	3	37,50
Atividades religiosas	4	66,67	3	37,50	5	62,50
Viagens	1	16,67	1	12,50	-	-
Dormir	-	-	1	12,50	1	12,50
Obrigações do lar	-	-	-	-	-	-
Nenhum	-	-	-	-	-	-
COMPORTAMENTO DOS PAIS DIANTE DO TEMPO LIVRE DO ALUNO						
Controla	4	66,67	8	100,00	5	62,50
Não controla	2	33,33	-	-	3	37,50

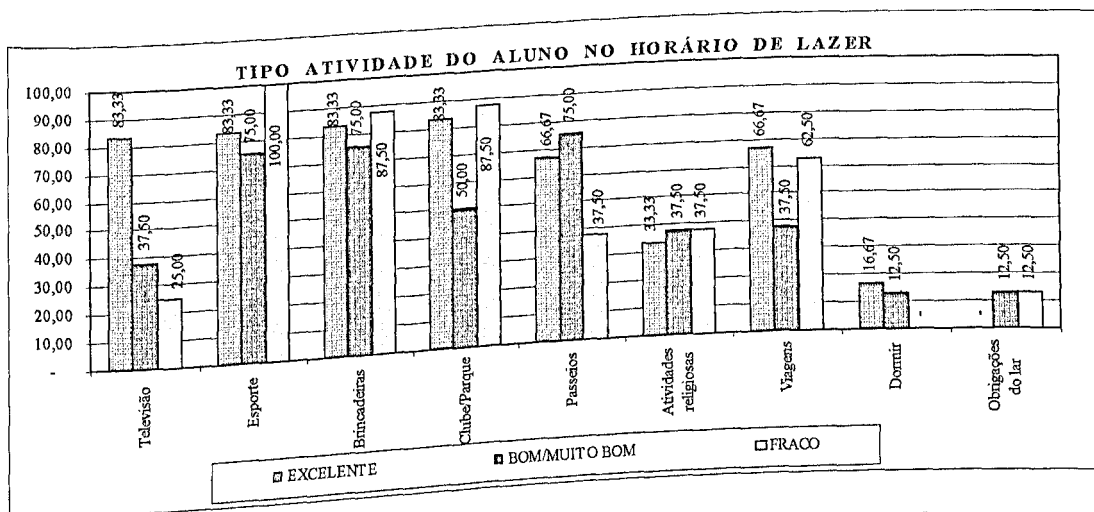


Figura 33

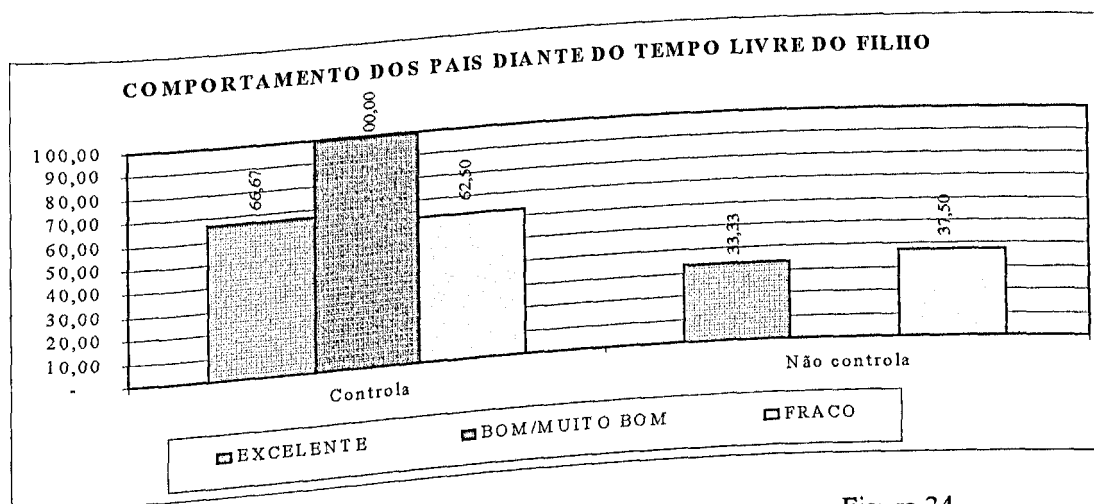


Figura 34

Observa-se, a partir dos dados, que a maioria dos alunos excelentes preenchem seu tempo livre com televisão, brincando, com esporte ou ainda indo a clubes/parques, e que seus pais controlam esse tempo livre. Quanto aos alunos bons a maioria deles preenche seu tempo livre com esporte, brincando ou indo a clube ou parque, tendo controlado pelos pais todo o seu tempo livre. Quanto aos alunos fracos, 100% deles praticam esporte nas suas horas de lazer e ainda outra grande maioria deles brincam ou

vão ao clube ou parque, tendo também a maioria deles suas horas de lazer controladas pais.

Verificou-se ainda, por meio da entrevista e conforme é mostrado na Tabela 23, Figuras 35 e 36, a assiduidade com que os alunos assistem à televisão.

TABELA 23
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES A ASSIDUIDADE COM QUE OS ALUNOS ASSISTEM TELEVISÃO

ASSIDUIDADE COM QUE O ALUNO ASSISTE TELEVISÃO	ALUNO					
	EXCELENTE		BOM/MB		FRACO	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
Raramente	-	-	3	37,50	2	25,00
Diariamente	6	100,00	5	62,50	6	75,00
HORAS DISPENSADAS À TEVÊ POR DIA						
. Período da Manhã						
1 hora	1	16,67	2	25,00	4	50,00
1:30 hora	1	16,67	-	-	1	12,50
2:00 horas	-	-	-	-	1	12,50
2:30 horas	-	-	1	12,50	-	-
3:00 horas	-	-	-	-	-	-
Não assiste	4	66,67	5	62,50	2	25,00
Total horas/período manhã	02:30		04:30		07:30	
. Período da Noite						
0:30 minutos	-	-	-	-	1	12,50
1:00 hora	3	50,00	3	37,50	1	12,50
1:30 hora	-	-	-	-	2	25,00
2:00 horas	1	16,67	1	12,50	1	12,50
2:30 horas	1	16,67	1	12,50	1	12,50
3:00 horas	-	-	-	-	-	-
3:00 horas	-	-	1	12,50	-	-
4:00 horas	1	16,67	2	25,00	2	25,00
Não assiste						
Total horas/período noite	07:30		11:30		09:00	100,00
Total horas assistidas nos dois períodos	10:00		16:00		16:30	
Qte. Horas/Média por aluno/dia	01:40		02:00		02:04	

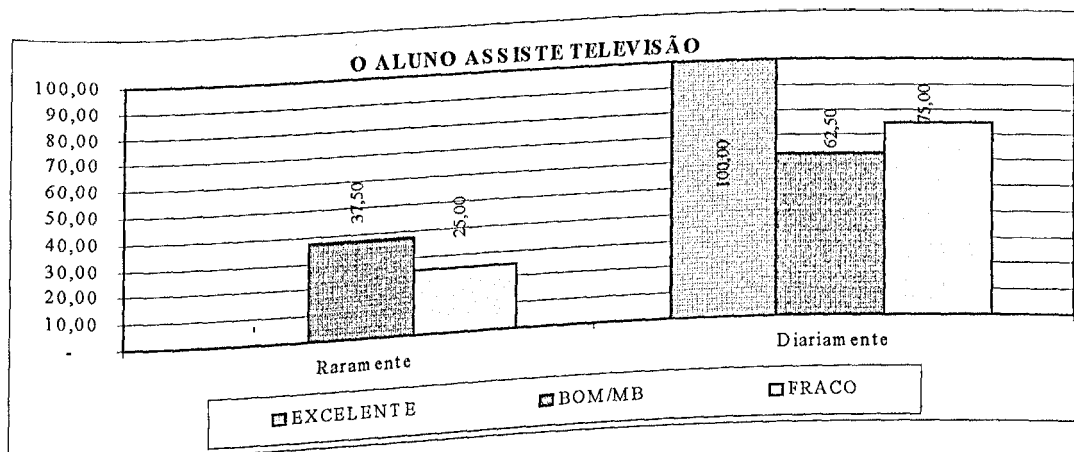


Figura 35

A Figura 36 apresenta, para melhor compreensão, parte dos dados da Tabela 23.

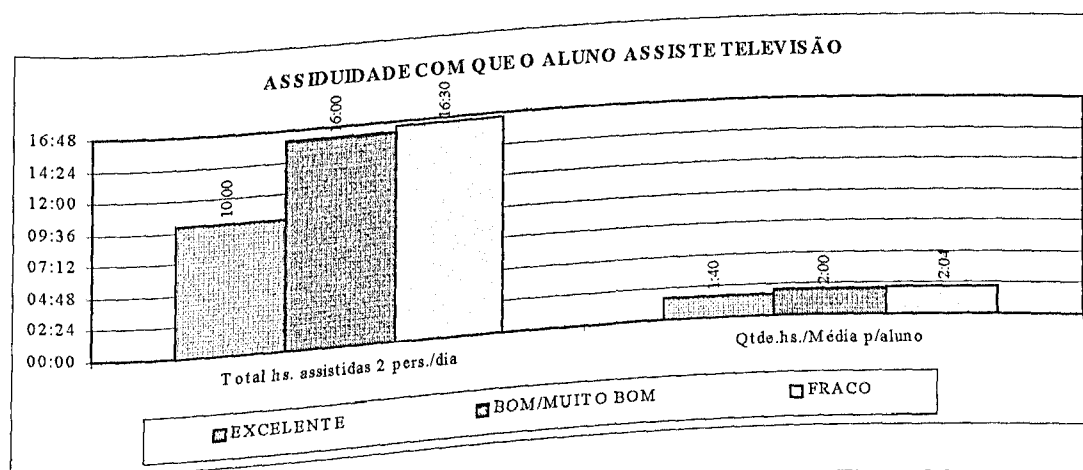


Figura 36

Observa-se que todos os alunos excelentes, a maioria dos alunos bons e fracos assistem televisão diariamente, e com maior frequência no período da noite. Mas apesar de os alunos excelentes assistirem televisão diariamente, percebe-se por meio dos resultados que são eles que dispõem menos tempo por dia frente à "telinha".

Considerou-se como critério a semana com cinco dias para análise dessa variável e informações sobre o tempo diário dispensado pelos alunos frente à televisão, tendo sido verificado o período da manhã e noite, pelo fato de serem esses os períodos em que os alunos estariam fora da escola.

Existe, entre os alunos bons, um que não assiste a televisão nos dois períodos analisados durante a semana, só assistindo durante o final de semana, e com uma média de 2:30 horas no total, segundo informações coletadas na entrevista.

Buscou-se informar ainda com os pais, quais os programas da preferência dos filhos e se eles, pais, interferem na programação e horário que os filhos querem assistir na televisão.

A Tabela 24 e Figuras 37 e 38 apresentam esses resultados.

Após análise, fica evidente que a maioria dos alunos excelentes prefere os desenhos animados, sendo que seus pais interferem no horário e programa que eles querem assistir na televisão. Quanto aos alunos bons, também a maioria (62,5%) deles tem a mesma preferência dos primeiros, com metade de seus pais interferindo no tipo de programa que os filhos querem assistir na televisão. Os alunos fracos também têm a mesma preferência dos dois primeiros, em relação ao tipo de programa, sendo que 37,5% dos pais deles interferem no horário e programa, e a mesma porcentagem (37,5%) não interfere em nenhum destes pontos quando seus filhos estão assistindo televisão.

TABELA 24
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES A INFORMAÇÕES
SOBRE TELEVISÃO SEGUNDO RESPOSTAS DOS PAIS DOS ALUNOS

PROGRAMAS DE PREFERÊNCIA DOS ALUNOS NA TELEVISÃO	ALUNO					
	EXCELENTE		BOM/MB		FRACO	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
Programa Infantil	2	33,33	3	37,50	2	25,00
Desenho	3	50,00	5	62,50	5	62,50
Filme	1	16,67	-	-	3	37,50
Novela	1	16,67	2	25,00	3	37,50
Novela	2	33,33	-	-	-	-
Programa Auditório	1	16,67	2	25,00	-	-
Programa Educativo	1	16,67	2	25,00	1	12,50
Esporte	1	16,67	-	-	-	-
Programa Humorístico	-	-	-	-	-	-
INTERFERÊNCIA DOS PAIS QUANTO AO HORÁRIO E PROGRAMAS QUE O FILHO ASSISTE NA TELEVISÃO	-	-	1	12,50	2	25,00
Interfere no horário	1	16,67	4	50,00	-	-
Interfere no tipo do programa	5	83,33	3	37,50	3	37,50
Interfere no horário e programa	-	-	-	-	3	37,50
Não interfere	-	-	-	-	-	-

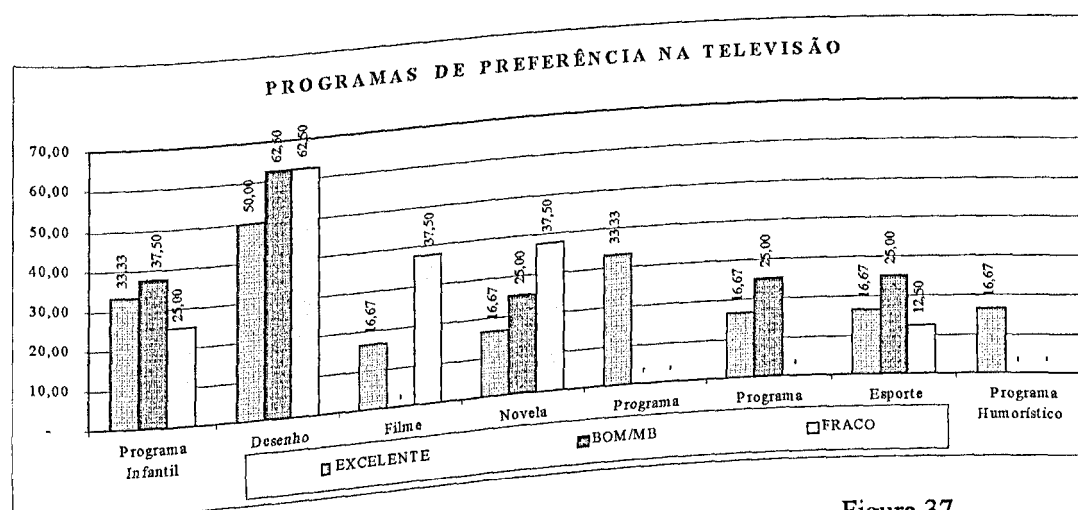


Figura 37

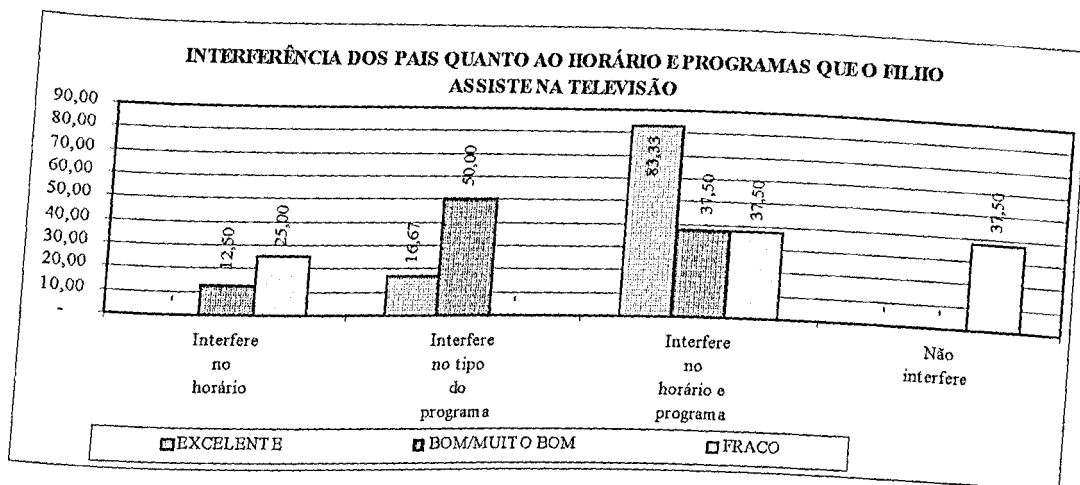


Figura 38

Buscou-se informar também com os pais, sobre o número de horas que o filho dormia.

TABELA 25
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES AO NÚMERO DE HORAS DIÁRIAS QUE OS ALUNOS ENTREVISTADOS DORMIAM, SEGUNDO RESPOSTAS DE SEUS PAIS

HORAS DIÁRIAS QUE OS ALUNOS DORMIAM	ALUNO					
	EXCELENTE		BOM/MUITO BOM		FRACO	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
Dorme menos de 6 horas	-	-	-	-	-	-
Dorme de 6 a 7 horas	-	-	-	-	-	-
Dorme de 7 a 8 horas	-	-	1	12,50	-	-
Dorme de 8 a 9 horas	1	16,67	5	62,50	1	12,50
Dorme de 9 a 10 horas	3	50,00	1	12,50	4	50,00
Dorme acima de 10 horas / dia	2	33,33	1	12,50	3	37,50

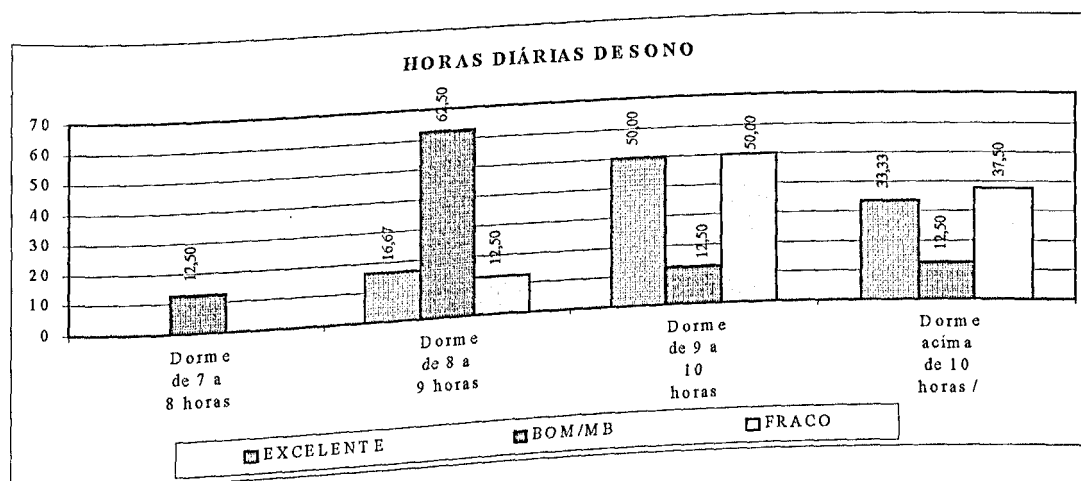


Figura 39

Percebe-se, a partir da Tabela 25 e Figura 39, que 50% dos alunos excelentes assim como dos alunos fracos dormem de 9 a 10 horas por dia, sendo que a maioria (62,5%) dos alunos bons dormem de 8 a 9 horas.

2.3 - Características do acompanhamento familiar das atividades escolares

Analisa-se aqui os seguintes itens: ocasiões em que os pais procuram a escola, atitude dos pais frente ao desempenho escolar do filho, percepção dos pais sobre: as características do filho como aluno de Matemática, a escola, a dificuldade do filho em Matemática, o desempenho do filho em Matemática, a importância e a quantidade do dever de casa e a formação pré-escolar dada ao filho.

Perguntou-se aos pais, em que momento eles procuravam a escola de seu filho. Têm-se o conhecimento desse posicionamento observando a Tabela 26 e Figura 40.

TABELA 26
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES A OCASIÕES EM QUE OS PAIS PROCURAM A ESCOLA DE SEU FILHO

OCASIÕES EM QUE OS PAIS PROCURAM A ESCOLA	PAI					
	EXCELENTE		BOM/MUITO BOM		FRACO	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
Reuniões acadêmicas	4	66,67	6	75,00	5	62,50
Reuniões festivas	1	16,67	1	12,50	-	-
Início do ano	1	16,67	1	12,50	-	-
Quando solicitada	2	33,33	2	25,00	7	87,50
Quando acha necessário	2	33,33	2	25,00	5	62,50

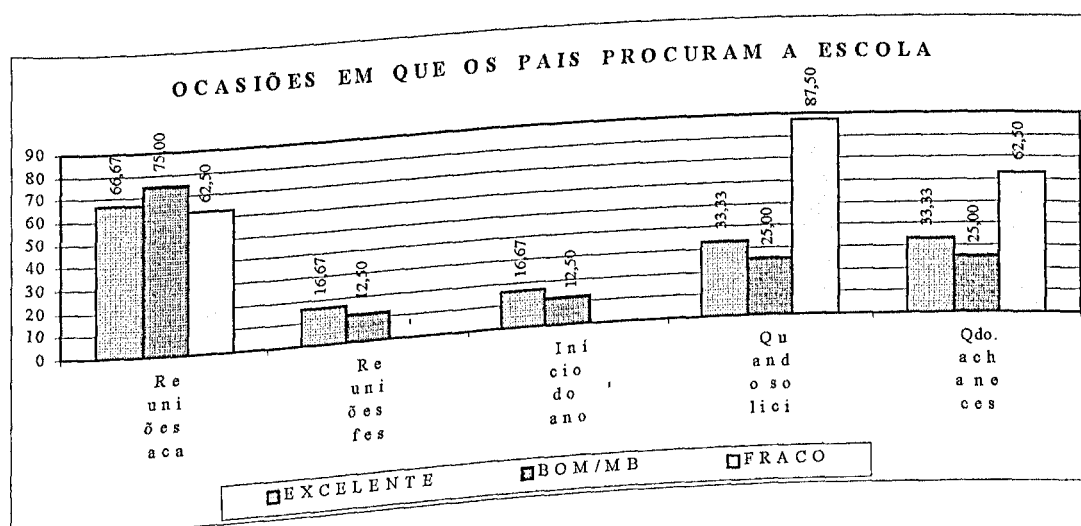


Figura 40

Analisando os dados, observa-se que a maioria (66,67%) dos pais dos alunos excelentes e dos alunos bons (75%) procuram a escola de seus filhos quando há reuniões acadêmicas, sendo que os pais dos alunos fracos procuram a escola de seus filhos com maior freqüência, quando são solicitados pela mesma.

Procurou-se buscar também por meio da entrevista com os pais, informações sobre sua atitude frente ao desempenho escolar do filho. Observam-se respostas a esta questão por meio da Tabela 27 e Figura 41.

TABELA 27
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES À ATITUDE DOS PAIS
FRENTE AO DESEMPENHO ESCOLAR DO FILHO, SEGUNDO RESPOSTAS
DOS PAIS

ATITUDE DOS PAIS FRENTE AO DESEMPENHO ESCOLAR DO FILHO	PAI					
	EXCELENTE		BOM/MUITO BOM		FRACO	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
BOM DESEMPENHO						
Elogia o filho	5	83,33	6	75,00	5	62,50
Conversa com o filho	4	66,67	4	50,00	4	50,00
Dá carinho ao filho	-	-	1	12,50	1	12,50
Festeja com o filho	1	16,67	1	12,50	-	-
Dá presente ao filho	-	-	-	-	2	25,00
MAU DESEMPENHO						
Corta privilégios do filho	-	-	2	25,00	4	50,00
Coloca professora particular	-	-	1	12,50	-	-
Castiga fisicamente	-	-	-	-	1	12,50
Verifica as dúvidas sobre a matéria	1	16,67	1	12,50	1	12,50
Corta presentes	-	-	-	-	-	-
Procura a professora	1	16,67	1	12,50	-	-
Chama a atenção	-	-	-	-	3	37,50
Avisa sobre as conseqüências	1	16,67	1	12,50	2	25,00
Conversa com o filho sem recriminar	4	66,67	4	50,00	4	50,00

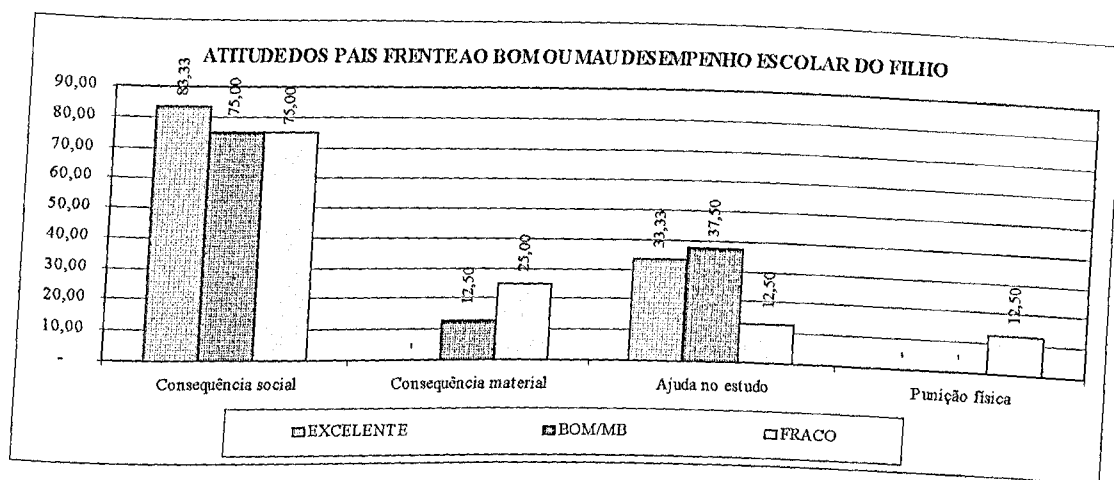


Figura 41

Para facilitar a compreensão, dividiram-se as atitudes apresentadas na Tabela 27 em categorias, conforme apresentado na Figura 41: consequência social (elogio, conversa, dá carinho, festeja ou chama a atenção, avisa sobre as consequências e conversa com o filho sem recriminar); consequência material (ganho e perda de presente, corte de privilégios), ajuda no estudo (professor particular, conversa com a professora, verificação de dúvidas) e punição física (castigo físico). Desta forma, nota-se, por estes dados, que a maioria dos pais desenvolvem consequências sociais, quando tomam conhecimento do rendimento escolar de seus filhos.

Conheceram-se também, por meio da entrevista com os pais, as características atribuídas por eles em relação aos filhos como alunos de Matemática.

TABELA 28
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS DE CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DE MATEMÁTICA ENTREVISTADOS, SEGUNDO OPINIÃO DE SEUS PAIS

PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DO FILHO COMO ALUNO DE MATEMÁTICA	PAI					
	EXCELENTE		BOM/MB		FRACO	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
Responsável	6	100,00	7	87,50	5	62,50
Irresponsável	-	-	-	-	4	50,00
Interessado	5	83,33	7	87,50	2	25,00
Desinteressado	-	-	-	-	2	25,00
Malandro	-	-	1	12,50	3	37,50
Estudioso	2	33,33	5	62,50	2	25,00
Cumprir com seus deveres	5	83,33	8	100,00	6	75,00
Não cumprir as tarefas	-	-	-	-	1	12,50
Esforçado	5	83,33	7	87,50	2	25,00
Preguiçoso	-	-	1	12,50	1	12,50
Inteligente	5	83,33	8	100,00	7	87,50
Apresenta dificuldades	-	-	2	25,00	2	25,00
Organizado	4	66,67	5	62,50	4	50,00
Desorganizado	1	16,67	1	12,50	3	37,50
Persistente	5	83,33	6	75,00	5	62,50
Lento	1	16,67	4	50,00	5	62,50
Desestimulado	-	-	2	25,00	5	62,50
Brincalhão	3	50,00	2	25,00	7	87,50
Desligado	1	16,67	5	62,50	4	50,00
Atencioso	5	83,33	5	62,50	3	37,50
Relapso	1	16,67	2	25,00	2	25,00
Esquecido	2	33,33	3	37,50	3	37,50
Chantagista	1	16,67	1	12,50	5	62,50
Descompromissado	1	16,67	-	-	1	12,50
Tímido	1	16,67	4	50,00	4	50,00
Limitado	-	-	2	25,00	1	12,50
Inseguro	1	16,67	4	50,00	2	25,00

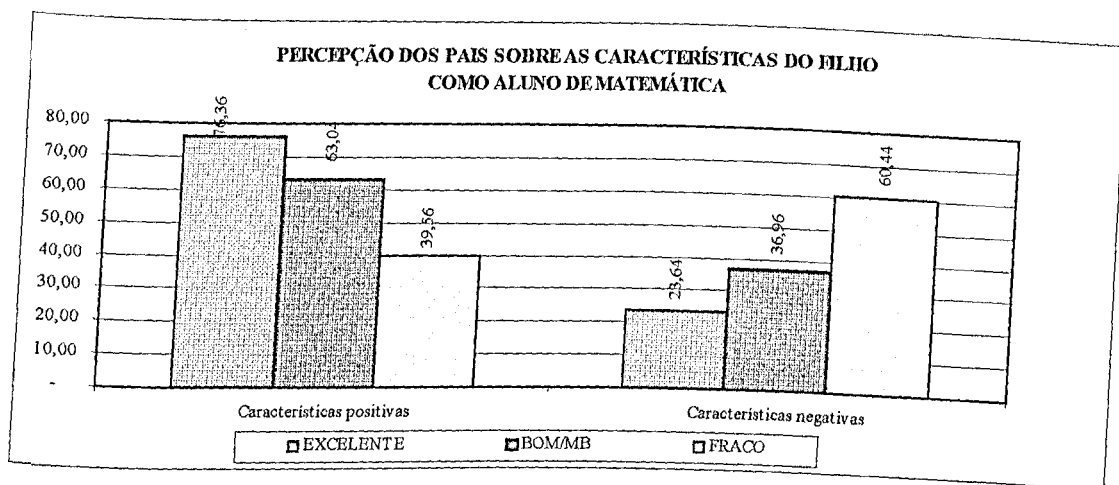


Figura 42

Para facilitar a compreensão da análise dos dados, considerou-se conforme consenso entre três professoras, que algumas características podem ser apontadas como positivas (responsável, interessado, estudioso, cumpre com seus deveres, esforçado, inteligente, organizado, persistente, atencioso) e outras como negativas (irresponsável, desinteressado, malandro, não cumpre tarefas, preguiçoso, apresenta dificuldades, desorganizado, lento, desestimulado, brincalhão, desligado, relapso, esquecido, chantagista, descompromissado, tímido, limitado, inseguro) em se pensando na aprendizagem do aluno, o que não quer dizer que sejam estas características as responsáveis ou únicas responsáveis pelo desempenho do aluno, como já foi dito anteriormente.

Assim, verifica-se por meio da Tabela 28 e Figura 42, que a maioria dos alunos excelentes (76,36%) e bons (63,04%) apresenta características positivas, e que a maioria (60,44%) dos alunos fracos apresenta características negativas.

Considerou-se também para o estudo, a percepção dos pais sobre os pontos positivos e negativos da escola em que seus filhos estudam. Conhece-se a opinião dos mesmos, pelos dados apresentados na Tabela 29 e Figura 43.

TABELA 29
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES À PERCEPÇÃO DOS PAIS ENTREVISTADOS SOBRE A ESCOLA DE SEU FILHO

PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE A ESCOLA	PAI					
	EXCELENTE		BOM/MB		FRACO	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
PONTOS POSITIVOS						
Espaço físico	1	16,67	-	-	-	-
Competência do pessoal da escola	2	33,33	2	25,00	4	50,00
Dedicação do pessoal da escola	3	50,00	4	50,00	4	50,00
Acompanhamento dado ao aluno	2	33,33	5	62,50	5	62,50
Bom nível de ensino	3	50,00	4	50,00	3	37,50
Metodologia estimulante	-	-	4	50,00	1	12,50
Informação constante à família	1	16,67	2	25,00	1	12,50
Atenção dada ao material didático	1	16,67	2	25,00	1	12,50
Tudo	-	-	-	-	2	25,00
PONTOS NEGATIVOS						
Algumas punições dadas ao aluno	-	-	1	12,50	2	25,00
Processo de avaliação falho	-	-	1	12,50	-	-
Liberdade excessiva dada aos alunos	2	33,33	1	12,50	1	12,50
Brutalidade em aulas de alguns profs. de Ed.Física	-	-	1	12,50	-	-
Acúmulo de provas em um mesmo dia	-	-	1	12,50	-	-
Falta de consideração às opiniões dos pais	1	16,67	-	-	-	-
Sist. de substituição de profs. Falha	1	16,67	-	-	-	-
Falta de agilidade nos casos de acidentes c/ aluno	1	16,67	-	-	-	-
Horário de entrada dos alunos, sem segurança	1	16,67	-	-	-	-
Nada de tão sério	2	33,33	3	37,50	5	62,50

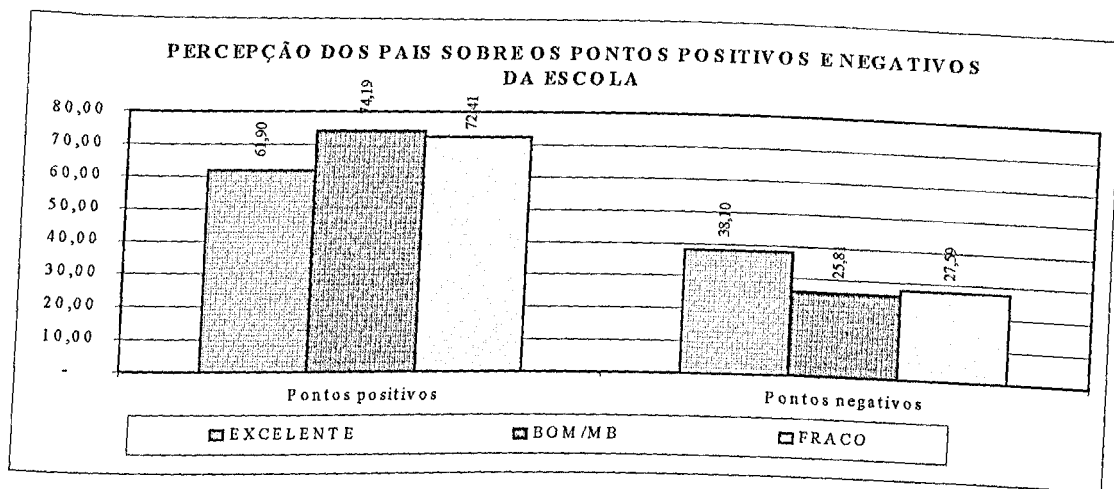


Figura 43

Para facilitar a compreensão, mostra-se na Figura 43, apenas a porcentagem dos aspectos positivos e negativos da escola. Assim, verifica-se que a maioria dos pais dos alunos, vêem mais pontos positivos do que negativos na escola.

Buscou-se conhecer a percepção dos pais, também sobre a dificuldade do filho na disciplina Matemática, conforme se verifica na Tabela 30 e Figura 44.

Observando os dados, nota-se que 100% dos pais dos alunos excelentes não percebem tal dificuldade. Quanto aos pais dos alunos bons, a maioria (75%) deles também não percebem dificuldade nos filhos. Já quanto aos pais dos alunos fracos, a maioria (75%) deles percebem dificuldade do filho em Matemática.

TABELA 30
FREQUÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES À PERCEPÇÃO DOS
PAIS ENTREVISTADOS SOBRE A DIFICULDADE DO FILHO EM
MATEMÁTICA

PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE A DIFICULDADE DO FILHO EM MATEMÁTICA	PAI					
	EXCELENTE		BOM/MB		FRACO	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
. PERCEBO DIFICULDADE						
Demorou p/aprender oper. Divisão	-	-	1	12,50	-	-
Raciocínio lento	-	-	-	-	1	12,50
Muita difíc. em probls. e oper. de divisão	-	-	-	-	-	-
Devido motivos pessoais(sep./falta acomp.)	-	-	-	-	1	12,50
Por preguiça de pensar/falta de estudar e de atenção	-	-	1	12,50	2	25,00
Não há compreensão do assunto qdo.se ensina	-	-	-	-	2	25,00
. NÃO PERCEBO DIFICULDADE						
A inform.tem contrib.mto. p/sua melhora	-	-	-	-	1	12,50
Facilidade nos cálculos/Bom raciocínio	1	16,67	-	-	-	-
Facilidade e rapidez p/captar	1	16,67	-	-	-	-
Porq.tem uma boa base e estuda	1	16,67	-	-	-	-
Por fazer os deveres sozinho	1	16,67	-	-	-	-
Raciocínio lógico muito bom	1	16,67	1	12,50	-	-
Porq.se se explicar direitinho, aprende	-	-	1	12,50	-	-
Porq.acompanha bem, apesar da lentidão	-	-	1	12,50	-	-
Porque presta atenção	-	-	-	-	1	12,50
Devido sua média	1	16,67	3	37,50	-	-

Objetivando facilitar a compreensão, apresenta-se na Figura 44 dados representativos da Tabela 30.

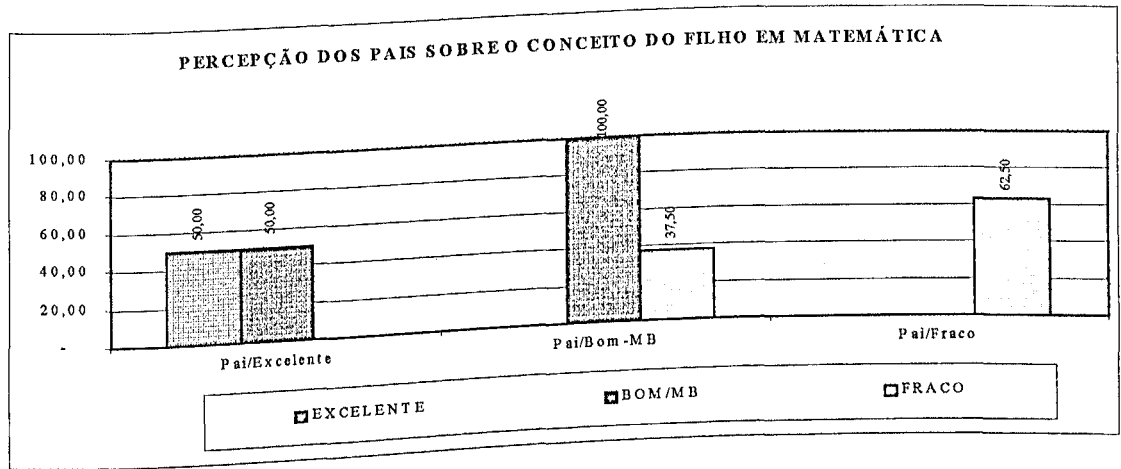


Figura 45

Conforme pode ser verificado por meio da Tabela 31 e Figura 45, os pais dos alunos classificados pelas professoras como excelentes se dividem ao classificar seus filhos, pois, metade deles os consideram também excelentes e outra metade os consideram como bons e muito bons. Quanto aos pais dos alunos bons e muito bons, 100% deles consideram seus filhos bons e muito bons conforme foram considerados por suas professoras. Em relação aos pais dos alunos fracos, a maioria deles consideram seus filhos também fracos.

Buscou-se também informações sobre a percepção que os pais têm sobre a importância e a quantidade do dever de casa, conforme pode-se observar pela Tabela 32 e Figuras 46 e 47.

TABELA 32
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES À PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE A IMPORTÂNCIA E QUANTIDADE DO DEVER DE CASA

PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO DEVER DE CASA	PAI					
	EXCELENTE		BOM/MB		FRACO	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
Forma de os pais avaliarem o estudo dos filhos	-	-	-	-	3	37,50
Estudar sozinho aprende mais	1	16,67	-	-	1	12,50
Complementa o estudo	5	83,33	1	12,50	3	37,50
Exige responsabilidade do aluno	1	16,67	1	12,50	2	25,00
Fixa conhecimento	3	50,00	5	62,50	2	25,00
Cria hábito de estudo	2	33,33	2	25,00	3	37,50
Possibilita tempo extra p/aprender o conteúdo	1	16,67	2	25,00	-	-
Forma do aluno avaliar o que sabe	-	-	2	25,00	-	-
Força o aluno a estudar	1	16,67	3	37,50	1	12,50
Quantificada, dosificada dá resultado	1	16,67	1	12,50	-	-
Se o aluno for incentivado e não o fizer por obrigação dá bom resultado	-	-	1	12,50	1	12,50
PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE A QUANTIDADE DE DEVER DE CASA						
Diária - dosificada	5	83,33	2	25,00	4	50,00
Diária com exceção da sexta-feira	-	-	1	12,50	4	50,00
Esporadicamente	1	16,67	4	50,00	-	-
Depende da disciplina	-	-	1	12,50	-	-

Para facilitar a compreensão, dividiram-se as opiniões dos pais em relação a importância do dever de casa em três categorias, conforme se verifica na Figura 46.

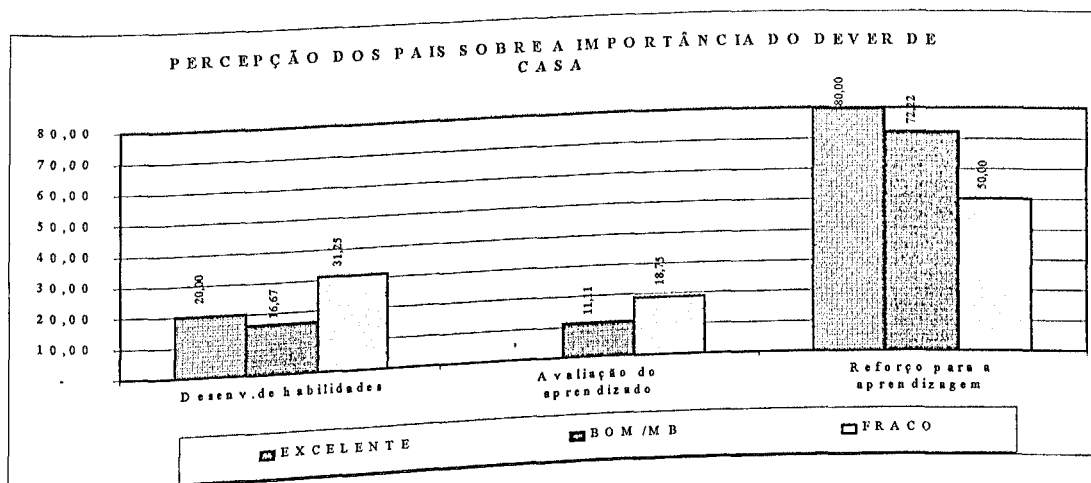


Figura 46

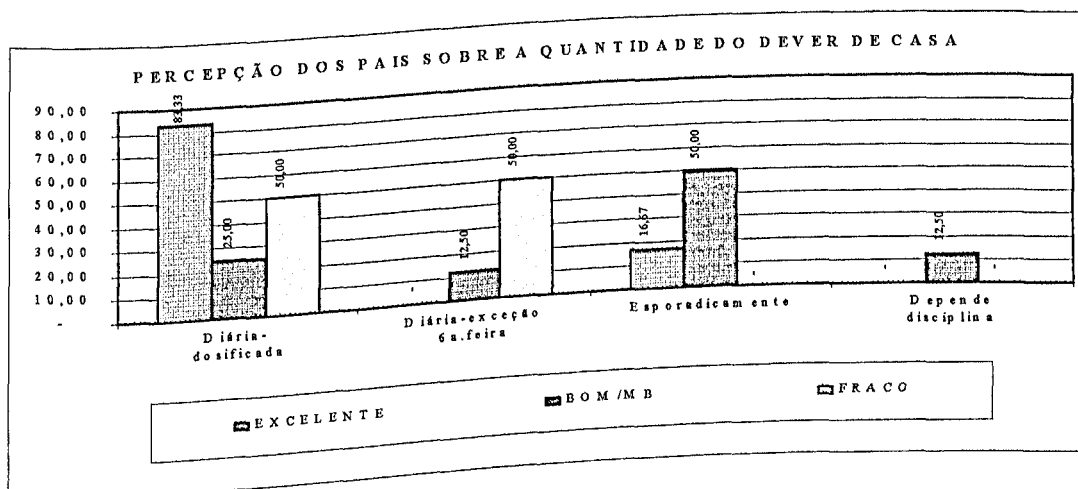


Figura 47

Assim, observa-se que a maioria dos pais dos alunos excelentes, bons e fracos, consideram que o dever de casa é importante, devido a ser um reforço para a aprendizagem (estudar sozinho aprende mais, complementa o estudo, fixa o conhecimento, possibilita tempo extra para aprender o estudo, força o aluno a estudar, se dosada e quantificada dá resultado, se o aluno for incentivado e não fizer por obrigação dá bom resultado).

Em se tratando do desenvolvimento de habilidades (exige responsabilidade do aluno, cria hábito de estudo), outra categoria considerada, 20% dos pais dos alunos excelentes, 16,67% dos pais dos alunos bons e 31,25% dos pais dos alunos fracos, vêm aí importância do dever de casa. Quanto à avaliação do aprendizado (forma de os pais avaliarem o estudo dos filhos, forma do aluno avaliar o que sabe), outra categoria considerada, verificou-se que 11,11% dos pais dos alunos bons e 18,75% dos pais dos alunos fracos, vêm aí a importância do dever de casa.

Mas apesar de todos os pais considerarem a importância do dever de casa de uma forma ou de outra, presencia-se divergência de opiniões com referência à quantidade de dever de casa. A maioria dos pais dos alunos excelentes acha que se deve solicitar diariamente o dever de casa desde que dosificado. Já quanto aos pais dos alunos bons a maioria deles acha que a solicitação do dever de casa deve ser esporadicamente. Quanto aos pais dos alunos fracos, as opiniões se dividem entre ser diária e diária com exceção da sexta-feira.

Tentando-se conhecer um pouco da vida escolar do aluno antes de seu ingresso no 1º grau, verificou-se conforme mostra a Tabela 33 e Figura 48 as condições da formação pré-escolar do aluno entrevistado.

Pelos resultados percebe-se que a maioria (66,67%) dos alunos excelentes, dos alunos bons (75%) e dos alunos fracos (75%) fizeram a pré-escola, iniciando sua carreira estudantil no 1º período ou jardim 1.

TABELA 33
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES À FORMAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DO ALUNO

FORMAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DO ALUNO	ALUNO					
	EXCELENTE		BOM/MB		FRACO	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
Maternal	1	16,67	1	12,50	1	12,50
1o. Período	4	66,67	6	75,00	6	75,00
2o. Período	-	-	1	12,50	1	12,50
3o. Período ou Pré-escolar	1	16,67	-	-	-	-

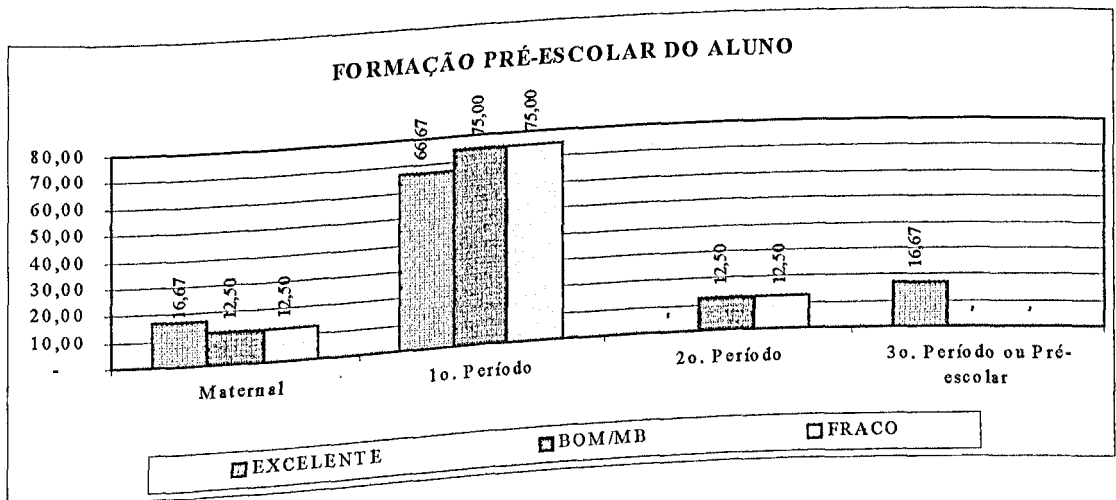


Figura 48

2.4 - Condições em que se realiza o dever de casa

Por esse critério verifica-se o porquê de serem aquelas pessoas a auxiliarem no dever de casa, o local de realização do dever de casa pelos alunos, as condições do ambiente em que os alunos realizam a tarefa de casa, a disponibilidade de material existente nas casas dos alunos, a forma de ajuda dada em casa ao dever, quais são os

outros acompanhantes dos alunos em suas casas, qual a percepção dos pais sobre a melhor forma de ajudar o filho no dever de casa, qual o tipo de dever de casa mais proveitoso ao aluno, qual o período em que os alunos realizam a tarefa de casa, qual horário em que o aluno realiza a tarefa em relação a televisão e ao brincar, condições antecedentes ao dever de casa (se é ou não necessário solicitar que o filho faça o dever de casa) e o comportamento dos pais durante o dever de casa.

Observando-se a Tabela 34 e Figura 49, percebe-se por que motivo são aquelas pessoas a ajudar o aluno na tarefa de casa e a forma com que o fazem.

As mães dos alunos excelentes disseram que elas auxiliam mais no dever de casa devido a, na maioria das vezes, disporem de mais tempo. Quanto às mães dos alunos bons e fracos, as mesmas disseram que é devido a terem mais paciência. Mas com referência à forma de ajuda que o alunos recebem, observa-se que os alunos excelentes e bons a recebem com maior frequência quando a solicitam. Já em relação aos alunos fracos, os mesmos recebem ajuda tanto quando solicitam ou quando é percebida a sua dúvida no dever.

Quanto ao local e ambiente de os alunos realizarem a tarefa e a disponibilidade de material escolar e pesquisa dos mesmos, pode-se observar pela Tabela 35 e Figuras 50, 51 e 52 o resultado das entrevistas.

TABELA 34
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES A AJUDA DADA A
REALIZAÇÃO DO DEVER DE CASA

MOTIVO DA AJUDA AO DEVER DE CASA	PAIS					
	EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
. MÃE						
Não há outra pessoa	-	-	1	12,50	-	-
Possuo mais paciência	-	-	3	37,50	3	37,50
Possuo mais disponibilidade	2	33,33	2	25,00	2	25,00
Possuo mais interesse	-	-	1	12,50	-	-
Devido sua formação escolar	1	16,67	1	12,50	-	-
Meu filho não aceita outra pessoa	-	-	-	-	1	12,50
Estou sempre estudando	1	16,67	-	-	-	-
. PAI						
Qdo. a mãe não tem condições	1	16,67	-	-	-	-
. TIO (A)						
Qdo. a mãe não tem condições	-	-	-	-	2	25,00
. IRMÃO (Ã)						
Qdo. a mãe não dispõe de tempo	1	16,67	-	-	-	-
FORMA DE AJUDA DADA EM CASA AO DEVER						
. QDO. PERCEBO QUE ESTÁ COM DÚVIDA						
Peço pra ler e explico	-	-	-	-	-	-
Leio, releio e explico	1	16,67	-	-	3	37,50
Peço pra falar com a professora	-	-	-	-	-	-
Ajudo a direcionar o raciocínio	-	-	-	-	1	12,50
. QUANDO SOLICITA AJUDA						
Oriento e ele faz sozinho	4	66,67	2	25,00	2	25,00
Estudo junto	1	16,67	2	25,00	1	12,50
Qdo. sei oriento, do contrário peço pra perguntar a profa.	-	-	2	25,00	-	-
Peço pra fazer, olho, se tem erro, peço pra corrigir	-	-	1	12,50	-	-
Peço pra pensar, levo-o ao raciocínio	-	-	1	12,50	1	12,50

Apresentam-se na Figura 49 dados representativos da Tabela 34, objetivando facilitar a compreensão dos dados.

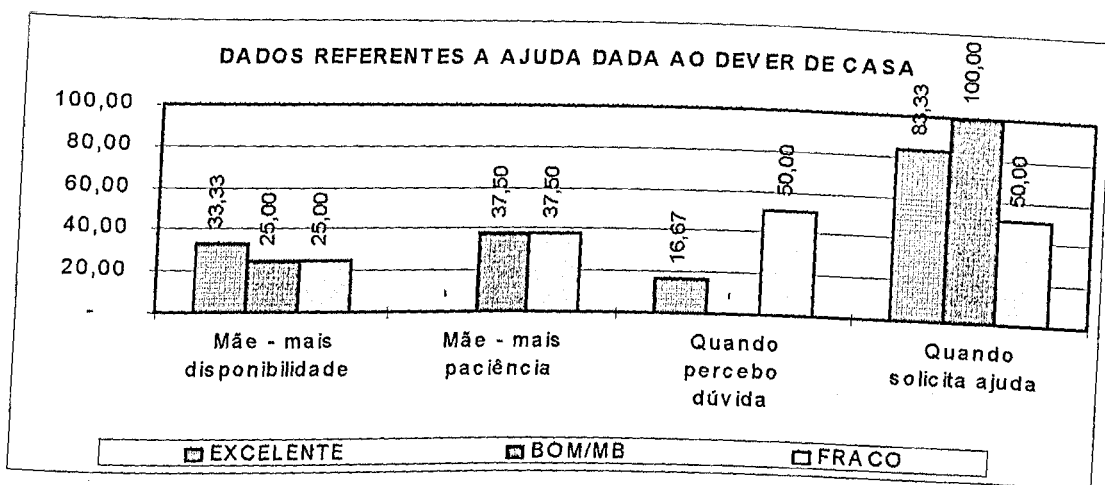


Figura 49

Analisando que local os alunos preferem fazer suas tarefas, percebe-se que os excelentes preferem a sala ou a copa para realizá-las. Os alunos bons têm preferência pela cozinha, já os alunos fracos preferem realizar suas tarefas em seus quartos.

Os ambientes em que os alunos realizam suas tarefas têm como maiores características serem arejados e de boa claridade, deixando a desejar no silêncio e nas interferências de outras pessoas e da televisão.

TABELA 35
FREQUÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES A DADOS DA
REALIZAÇÃO DO DEVER DE CASA PELO ALUNO

LOCAL DE REALIZAÇÃO DA TAREFA DE CASA	ALUNOS					
	EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
Quarto da criança	1	16,67	2	25,00	4	50,00
Sala	2	33,33	-	-	-	-
Copa	2	33,33	1	12,50	2	25,00
Cozinha	-	-	4	50,00	-	-
Quarto de estudo	-	-	1	12,50	-	-
Área	-	-	-	-	-	-
Não tem local fixo	1	16,67	-	-	2	25,00

CONDIÇÕES DO AMBIENTE EM QUE SE REALIZA A TAREFA DE CASA						
Silencioso	2	33,33	3	37,50	5	62,50
Arejado	6	100,00	8	100,00	7	87,50
Boa claridade	6	100,00	8	100,00	8	100,00
Sem interferência de outros	2	33,33	3	37,50	5	62,50
Sem interferência de tevê	4	66,67	5	62,50	7	87,50

DISPONIBILIDADE DE MATERIAL ESCOLAR E PESQUISA						
Oferecemos todo material	6	100,00	6	75,00	3	37,50
Providenciamos, se não temos	-	-	1	12,50	4	50,00
Dependemos do material da escola	-	-	1	12,50	1	12,50

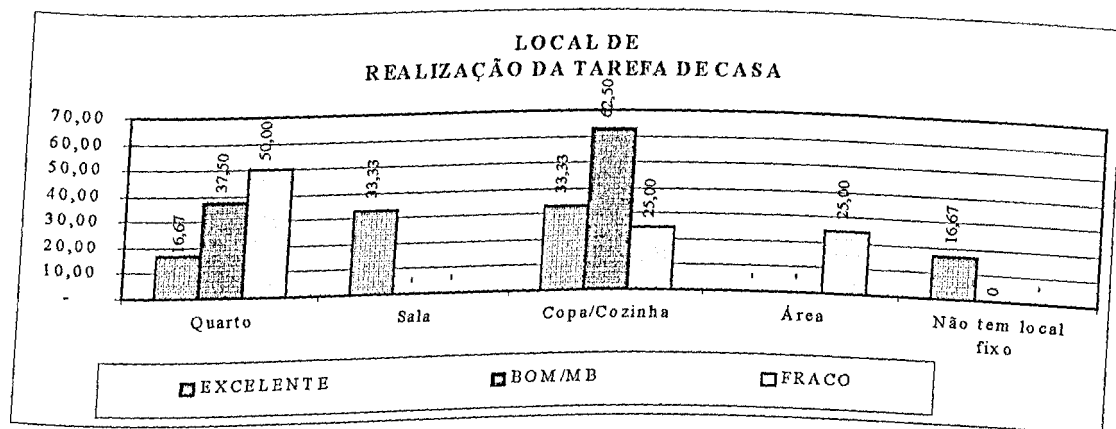


Figura 50

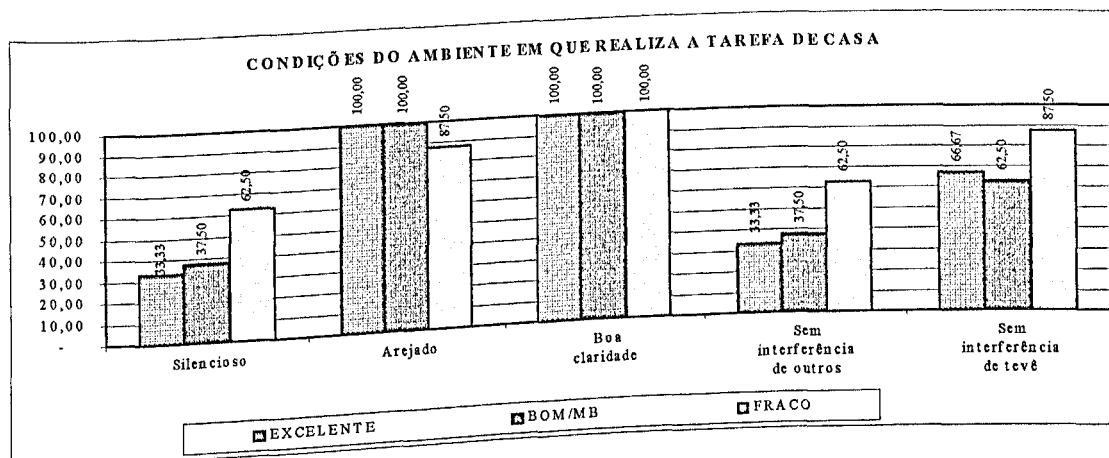


Figura 51

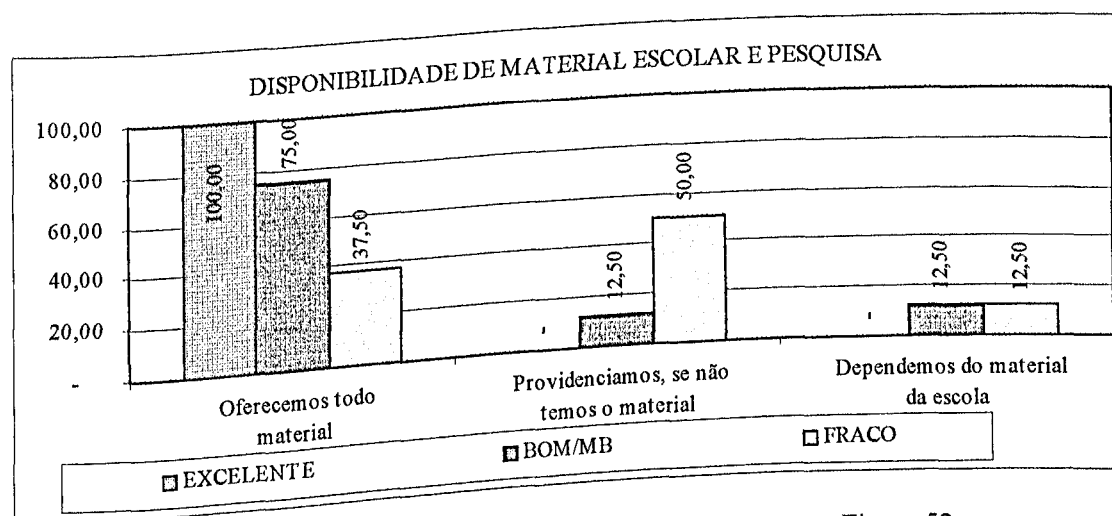


Figura 52

Observa-se ainda pelos dados apresentados em tabela e Figura 52, que os alunos excelentes são os que dispõem de mais material em casa para realizarem suas tarefas e pesquisas, sendo os alunos fracos os mais prejudicados nesse sentido.

Na entrevista com os pais, conheceu-se também quais eram as pessoas que ficavam com seus filhos em suas casas nos períodos da manhã e noite.

TABELA 36
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES A OUTROS
ACOMPANHANTES DO ALUNO ENTREVISTADO EM SUAS CASAS NOS
PERÍODOS DA MANHÃ E NOITE

OUTROS ACOMPANHANTES DO ALUNO	ACOMPANHANTES					
	EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
MANHÃ						
Sozinho	-	-	-	-	1	12,50
Avó, irmã(s), primo(s)	-	-	1	12,50	-	-
Mãe, pai	-	-	1	12,50	-	-
Mãe, avós	-	-	-	-	1	12,50
Ajudante	3	50,00	-	-	1	12,50
Mãe	-	-	-	-	1	12,50
Ajudante, irmão(s)	2	33,33	2	25,00	-	-
Mãe, ajudante	-	-	3	37,50	1	12,50
Mãe, irmão(s)	1	16,67	-	-	2	25,00
Mãe, irmão(s), ajudante	-	-	-	-	1	12,50
Irmão(s), primo(s), tio(s)	-	-	1	12,50	-	-
NOITE						
Toda família	5	83,33	7	87,50	5	62,50
Pai, irmão(s)	1	16,67	-	-	-	-
Mãe, irmão(s)	-	-	1	12,50	1	12,50
Mãe, irmão(s), responsável	-	-	-	-	1	12,50
Tia(s), mãe, avós	-	-	-	-	1	12,50

Apresentam-se na Figura 53 dados representativos da Tabela 36, objetivando facilitar a compreensão.

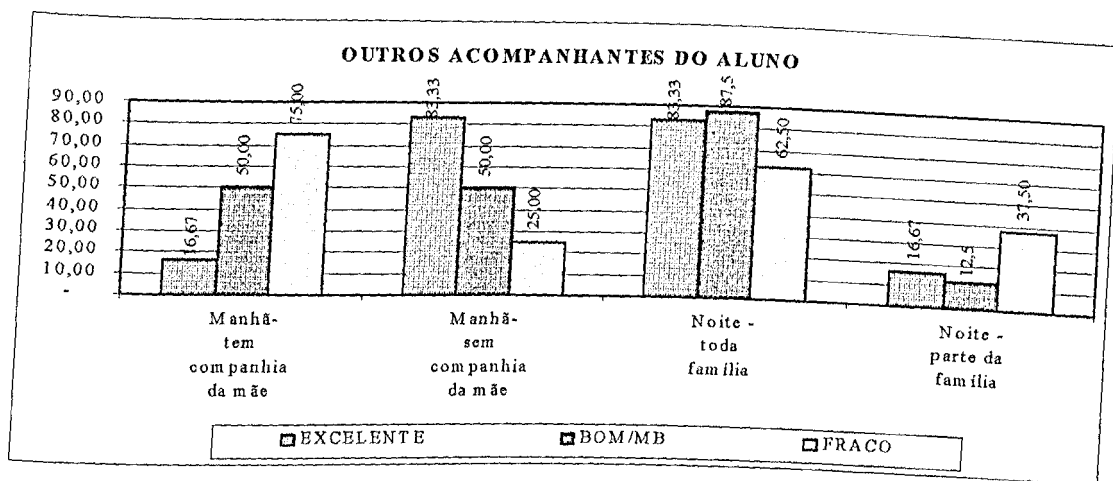


Figura 53

A partir dos resultados apresentados, comparando os alunos excelentes e fracos nota-se que a maioria dos alunos excelentes ficam em suas casas no período da manhã sem a companhia de suas mães e à noite com toda sua família. Já quanto aos alunos fracos, a maioria deles tem a companhia da mãe no período da manhã e apesar de a maioria deles ficar em casa na companhia de toda sua família no período da noite, observa-se uma tendência maior que os outros tipos de alunos em não ter a presença de toda sua família reunida.

Quanto à percepção dos pais sobre a melhor forma de ajudar o filho no dever de casa, verifica-se os resultados através da Tabela 37 e Figura 54.

TABELA 37
FREQUÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES À PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE A MELHOR FORMA DE AJUDAR O FILHO NO DEVER DE CASA

PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE A MELHOR FORMA DE AJUDAR O FILHO NO DEVER DE CASA	PAIS					
	EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
Cobrar mais dos filhos e cuidar p/ não contradizer c/ a forma de ensino	2	33,33	1	12,50	1	12,50
Não deixar os filhos criarem dependência	1	16,67	1	12,50	1	12,50
Ajudando o filho a descobrir o melhor caminho, incentivando, motivando	3	50,00	1	12,50	-	-
Supervisionar os afazeres escolares do filho de forma flexível, atentando ao fato de que cada caso é um caso	-	-	3	37,50	-	-
Sentar e fazer junto se ele tem dúvida	-	-	1	12,50	1	12,50
Deve haver uma boa convivência familiar	-	-	-	-	2	25,00
Deve existir uma forma correta, ainda não descobrimos	-	-	1	12,50	3	37,50

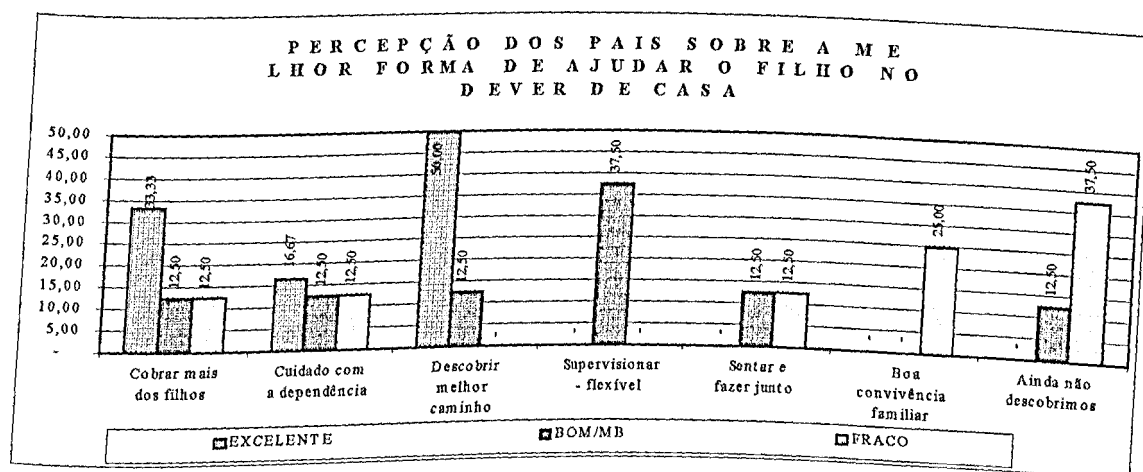


Figura 54

Verifica-se que os pais dos alunos excelentes acham que devem ajudar os filhos a descobrirem o melhor caminho, incentivando-os, motivando-os e orientando-os. Quanto

aos dos alunos bons acham que devem supervisionar de maneira flexível os afazeres escolares dos filhos, atentando ao fato de que cada caso é um caso. Quanto aos pais dos alunos fracos, a maioria deles ainda não descobriu uma forma certa de ajudar seus filhos, mas acha que ela deve existir.

Conforme a classificação de dever de casa de WEIL P. (1993), citada na Introdução, verificou-se que tipo de dever de casa os pais consideravam mais proveitoso aos filhos.

TABELA 38
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES AO TIPO DE DEVER DE CASA OS PAIS ENTREVISTADOS CONSIDERAM MAIS PROVEITOSO AO ALUNO (SEGUNDO CLASSIFICAÇÃO WEIL, P.)

TIPO DE DEVER DE CASA MAIS PROVEITOSO AO ALUNO (Classif. Weil, P.)	PAIS					
	EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
Dever de Repetição	3	50,00	6	75,00	7	87,50
Dever de Aplicação	-	-	1	12,50	-	-
Dever de Preparação	-	-	-	-	1	12,50
Formas diversificadas	3	50,00	1	12,50	-	-

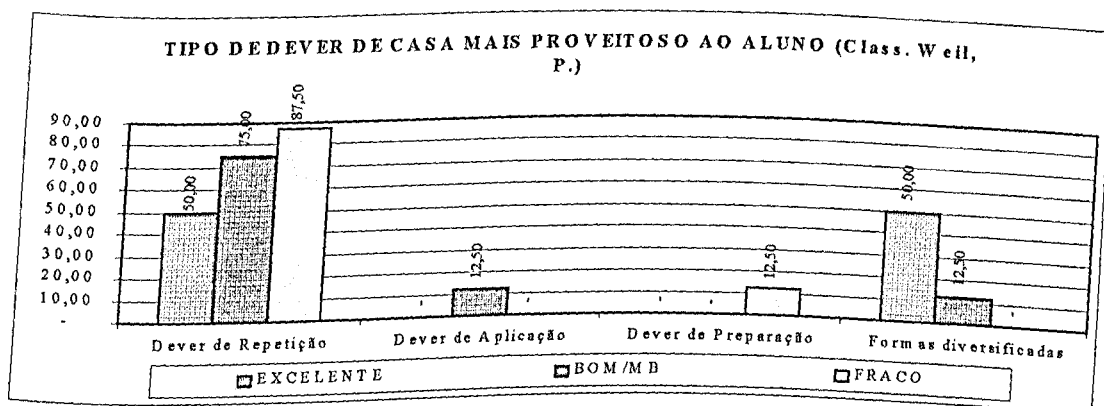


Figura 55

Pela Tabela 38 e Figura 55, percebe-se que os pais dos alunos excelentes acham que às vezes se deve solicitar o dever de repetição, mas também que usando formas diversificadas e atentando para a idade do aluno o professor pode fazer com que o dever de casa seja mais proveitoso ao aluno. Quanto aos pais dos alunos bons, a maioria deles acha que o dever de repetição pode ser mais proveitoso ao aluno, assim como os pais dos alunos fracos.

Verificou-se também através da entrevista com os pais, o período do dia em que o aluno realiza sua tarefa de casa e qual a interferência da televisão e do brincar em relação a esta realização.

Nos dados apresentados na Tabela 39 e Figuras 56, 57 e 58, nota-se que os alunos excelentes não têm um período do dia fixo (período da manhã ou noite) para fazer seus deveres de casa, mas os fazem na maioria das vezes antes de assistir à tevê e depois de brincar. Já a maioria dos alunos bons fazem suas tarefas no período da noite, também antes de assistir à tevê e antes ou depois de brincar, não tendo uma posição definida em relação ao último, conforme resultado desta pesquisa. Quanto aos alunos fracos, estes também fazem seus deveres na maioria das vezes no período da noite e depois de assistir à tevê, não tendo também um horário fixo de fazer os deveres em relação ao brincar.

TABELA 39
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES À REALIZAÇÃO DA
TAREFA DE CASA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS, SEGUNDO SEUS PAIS

PERÍODO DO DIA EM QUE OS ALUNOS REALIZAM A TAREFA DE CASA	ALUNOS					
	EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
Manhã	2	33,33	3	37,50	2	25,00
Noite	2	33,33	5	62,50	6	75,00
Não tem período fixo	2	33,33	-	-	-	-

REALIZAÇÃO DO DEVER DE CASA EM RELAÇÃO À TEVÊ						
Antes da tevê	3	50,00	5	62,50	2	25,00
Durante a tevê	1	16,67	1	12,50	-	-
Depois da tevê	2	33,33	2	25,00	4	50,00
Não há interferência de horário de tevê	-	-	-	-	2	25,00

REALIZAÇÃO DO DEVER DE CASA EM RELAÇÃO AO BRINCAR						
Antes de brincar	2	33,33	4	50,00	3	37,50
Depois de brincar	3	50,00	4	50,00	3	37,50
Ao mesmo tempo	-	-	-	-	1	12,50
Faz o dever e não brinca	-	-	-	-	1	12,50
Depende do horário	1	16,67	-	-	-	-

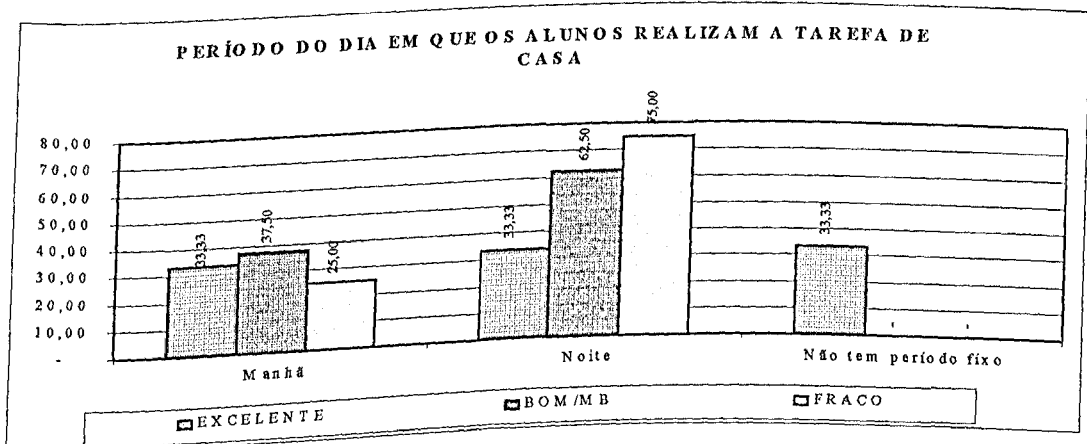


Figura 56

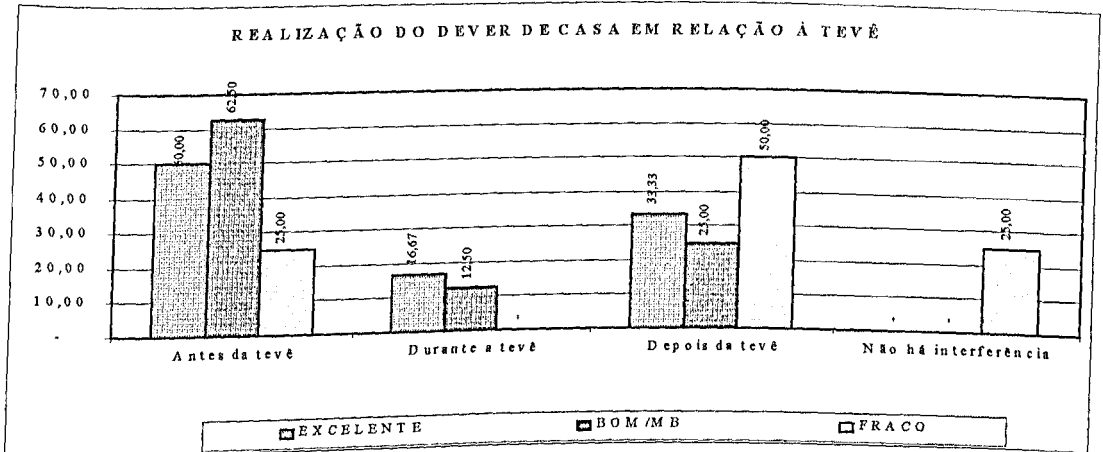


Figura 57

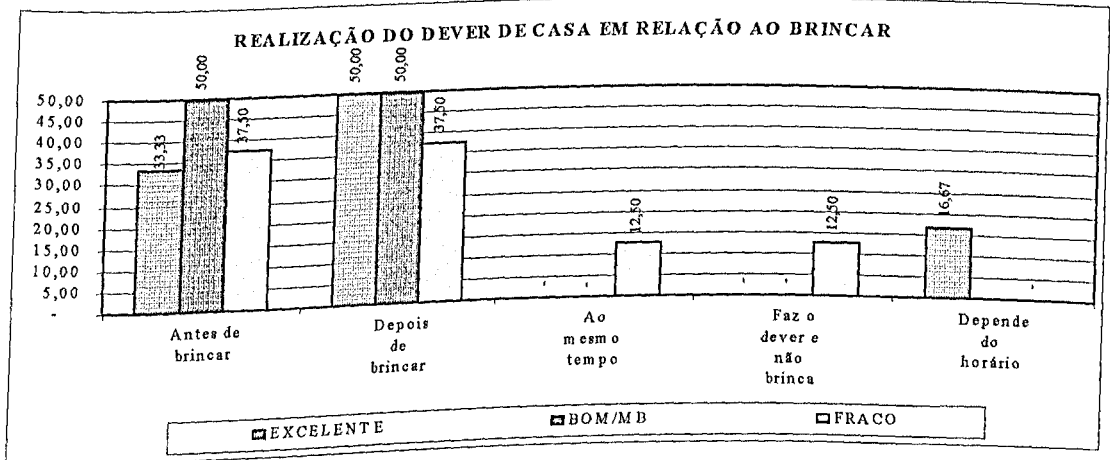


Figura 58

Os pais também foram indagados sobre se era ou não necessário solicitar ao filho que fizesse a tarefa de casa e qual era seu comportamento durante o tempo em que os filhos estavam fazendo suas tarefas.

TABELA 40
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES A MOMENTOS DE
REALIZAÇÃO DE TAREFA DE CASA, SEGUNDO RESPOSTAS DOS PAIS

CONDIÇÕES ANTECEDENTES AO DEVER DE CASA	PAIS					
	EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
É necessário solicitar que faça o dever	-	-	1	12,50	4	50,00
Não há necessidade de solicitar que faça o dever	6	100,00	7	87,50	4	50,00
COMPORTAMENTO DOS PAIS DURANTE O DEVER DE CASA						
Fico ao lado todo o tempo	-	-	-	-	3	37,50
Às vezes é necessário ficar ao lado	1	16,67	2	25,00	-	-
Não há necessidade de ficar ao lado	5	83,33	6	75,00	5	62,50

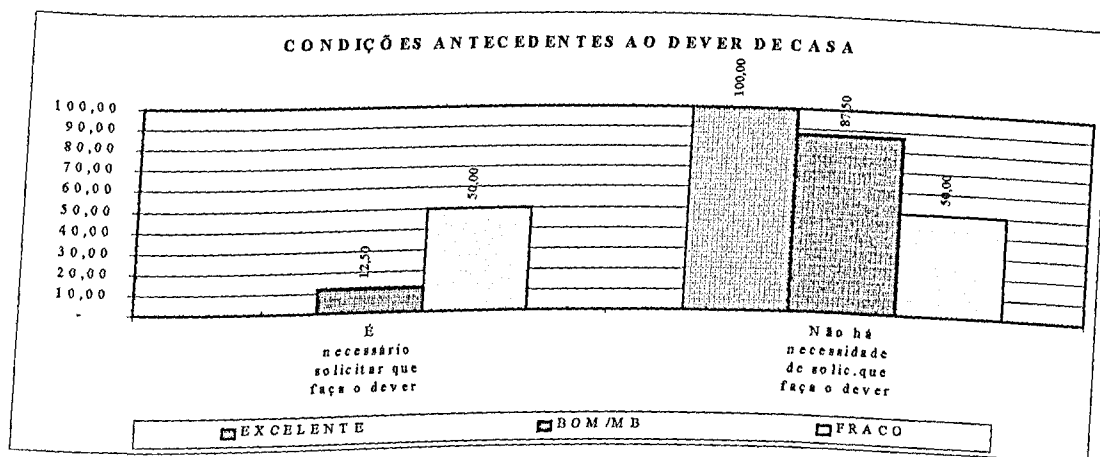


Figura 59

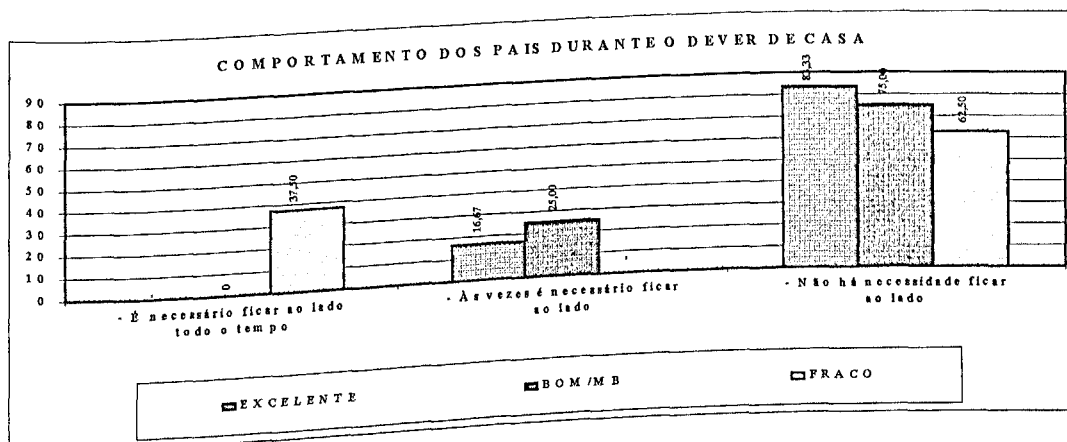


Figura 60

Pela Tabela 40 e Figuras 59 e 60 percebe-se que os alunos excelentes e bons não aguardam seus pais solicitarem que façam suas tarefas e também não há necessidade de seus pais ficarem ao seu lado para que as façam. Quanto aos alunos fracos pode-se verificar que existe uma tendência se comparado aos outros, em seus pais terem de solicitar aos mesmos que façam as tarefas, e apesar de não haver necessidade de ficar ao lado deles para que as cumpram, também pode-se perceber uma tendência do contrário.

2.5 - O dever de casa de Matemática

Considera-se aqui a percepção dos pais quanto à quantidade de dever solicitado, sobre a correção do dever de casa, sobre as consequências do não cumprimento do dever de casa e o tempo gasto nesse dever.

Sobre a percepção dos pais quanto a quantidade de dever solicitado, correção e não cumprimento da tarefa pelos filhos, têm-se a Tabela 41 e Figuras 61, 62 e 63.

TABELA 41
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES À PERCEPÇÃO DOS PAIS QUANTO A QUANTIDADE, CORREÇÃO E NÃO CUMPRIMENTO DO DEVER SOLICITADO PELAS PROFESSORAS DE SEUS FILHOS

PERCEPÇÃO DOS PAIS QUANTO A QUANTIDADE DE DEVER SOLICITADO	PAIS					
	EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
Solicita muito dever	-	-	2	25,00	1	12,50
Suficiente	4	66,67	4	50,00	5	62,50
Solicita pouco dever	-	-	-	-	-	-
Mal distribuído	1	16,67	2	25,00	2	25,00
Não tenho conhecimento	1	16,67	-	-	-	-
PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE A CORREÇÃO DO DEVER DE CASA						
As tarefas são corrigidas	2	33,33	7	87,50	5	62,50
As tarefas não são corrigidas	-	-	-	-	-	-
Alguns exercícios não são corrigidos	-	-	1	12,50	2	25,00
Não tenho conhecimento	3	50,00	-	-	1	12,50
Não sei, porque a tarefa já vai corrigida	1	16,67	-	-	-	-
PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE AS CONSEQÜÊNCIAS DO NÃO CUMPRIMENTO DO DEVER DE CASA						
Profs. mandam bilhete p/assinatura dos pais	1	16,67	2	25,00	5	62,50
Tiram ponto, dão conselho	1	16,67	-	-	1	12,50
Nunca deixou de cumprir tarefa	2	33,33	6	75,00	2	25,00
Nunca percebi qq. Atitude	2	33,33	-	-	-	-

Analisando-se os dados, verifica-se que a maioria dos pais dos alunos excelentes, bons e fracos consideram suficiente a quantidade de tarefa que as professoras solicitam, apesar de a maioria dos pais dos alunos excelentes não ter conhecimento se as tarefas de seus filhos são corrigidas ou não. Mas quanto aos pais dos alunos bons e fracos, a maioria deles acham que as tarefas de seus filhos são corrigidas em sala pelas professoras.

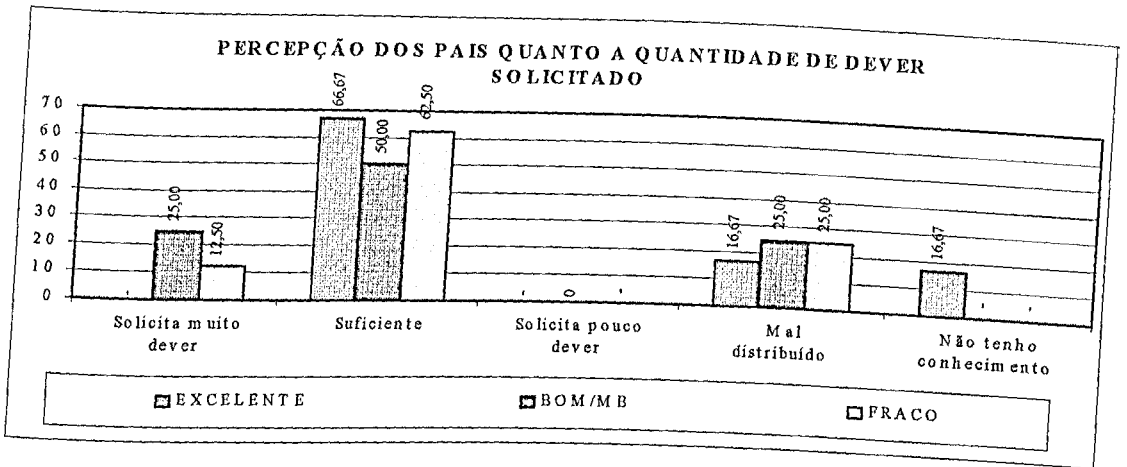


Figura 61

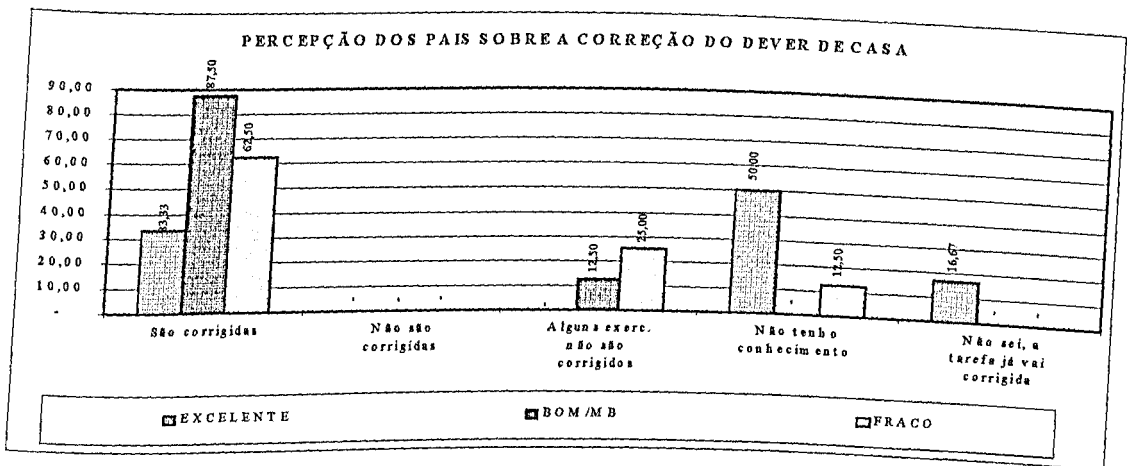


Figura 62

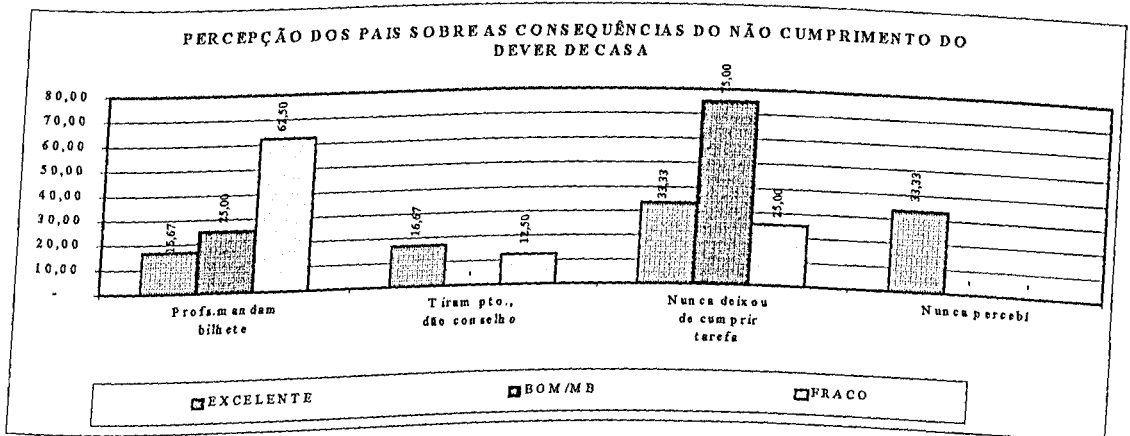


Figura 63

Sobre a percepção que os pais têm sobre as conseqüências do não cumprimento do dever de casa, a maioria dos pais dos alunos excelentes disseram que os filhos nunca deixam de cumprir a tarefa ou não percebem qualquer atitude das professoras para com eles. A maioria dos pais dos alunos bons disseram que os filhos nunca deixam de fazer suas tarefas por isso não existe conseqüências perceptíveis, já a maioria dos pais dos alunos fracos disseram que as professoras mandam bilhete para que eles assinem tomando dessa forma conhecimento do não cumprimento do dever pelo filho.

Verificou-se o tempo que os alunos gastavam para fazer suas tarefas. A Tabela 42 e Figura 64, mostra as respostas dos pais entrevistados.

Analisando as respostas percebeu-se que a maioria dos alunos excelentes gastam até duas horas para realizarem suas tarefas. Quanto aos alunos bons e fracos a maioria deles dispensam menos de uma hora na realização de suas tarefas.

TABELA 42
FREQÜÊNCIAS E PORCENTAGENS REFERENTES AO TEMPO GASTO
PELOS ALUNOS NO DEVER DE CASA, SEGUNDO SEUS PAIS

TEMPO GASTO NO DEVER DE CASA	ALUNOS					
	EXCELENTES		BONS/MB		FRACOS	
	N=6		N=8		N=8	
	F	%	F	%	F	%
Menos de 1 hora	2	33,33	5	62,50	6	75,00
De 1 a 2 horas	2	33,33	3	37,50	1	12,50
De 2 a 3 horas	1	16,67	-	-	1	12,50
De 3 a 4 horas	-	-	-	-	-	-
Acima de 4 horas	-	-	-	-	-	-
Depende da quantidade	1	16,67	-	-	-	-

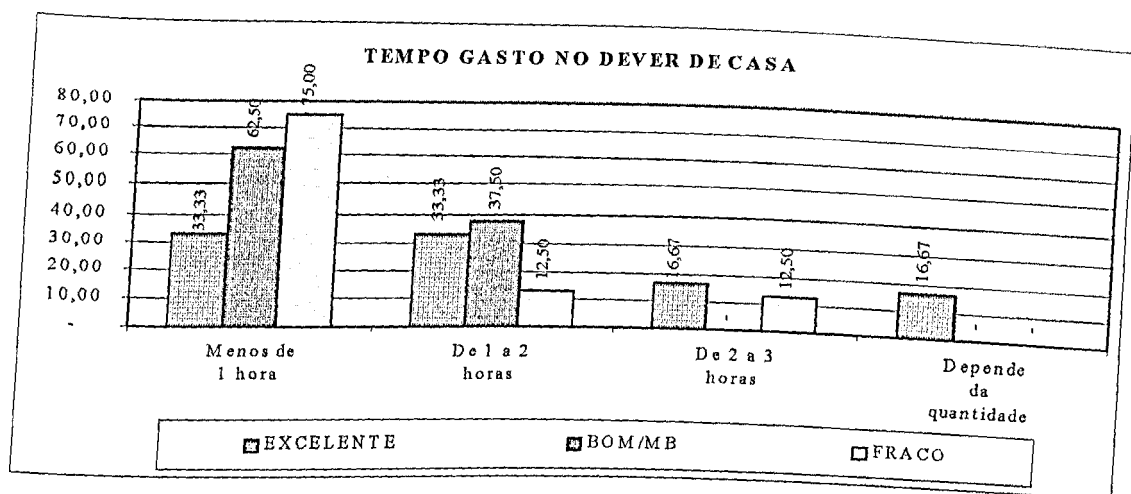


Figura 64

Após finalizadas as entrevistas, buscou-se o resultado da situação de aprovação dos alunos da amostra entrevistada coletado na escola ao final do semestre letivo, conforme pode ser observado na Tabela 43 e comentado anteriormente.

Desta forma, percebe-se através da tabela, que quanto ao desempenho dos alunos e realização da tarefa de casa que:

Turma A:

. Alunos classificados como excelentes - Observa-se que os dois alunos foram aprovados e que um deles fez o total de tarefa naquele período de observação e que o outro por motivos de falecimento em família faltou a dois dias de aula, deixando de realizar a tarefa de casa.

. Alunos classificados como bons / muito bons - Observa-se que os dois alunos foram aprovados e fizeram naquele período de observação todas as tarefas de casa solicitadas por sua professora.

. Alunos classificados como fracos - Um dos alunos ficou de recuperação, sendo ele o aluno que menos realizou tarefa dentre os alunos daquela amostra, naquele período de observação. O aluno fraco que foi aprovado, conforme pode-se observar, fez o total das tarefas (considerando toda + parte da realização) naquele período de observação, ficando com uma média de realização de tarefas acima dos outros alunos fracos da sala.

Turma B:

. Alunos classificados como excelentes - Os dois alunos foram aprovados e não deixaram de realizar tarefa de casa naquele período de observação.

. Alunos classificados como bons / muito bons - Os dois alunos foram aprovados, sendo que um deles realizou todas as tarefas de casa e outro deixou de realizar apenas um dia, durante aquele período de observação.

. Alunos classificados como fracos - Os dois alunos classificados como fracos, fizeram recuperação, sendo também os mesmos alunos que menos fizeram toda tarefa naquele período de observação tanto em relação à turma dele como em relação às outras, estando na média dos alunos fracos da sala.

TABELA 43
DADOS REFERENTES AO DESEMPENHO DO ALUNO ENTREVISTADO E
REALIZAÇÃO DE TAREFA POR TURMA E CLASSIFICAÇÃO

TURMA	No. DO ALUNO	CLASSIFICAÇÃO	DESEMPENHO DO ALUNO			Nº REALIZAÇÃO DE TAREFA			
			APROV.	RECUP.	REPROV.	TODA	PARTE	NÃO FEZ	OUTROS
A	1	F		x		5	2	2	1
	2	F	x			9	1	-	-
	3	B	x			10	-	-	-
	4	B	x			10	-	-	-
	5	E	x			10	-	-	-
	6	E	x			7	1	-	2
B	7	F		x		6	2	2	-
	8	F		x		7	3	-	-
	9	B	x			10	-	-	-
	10	B	x			9	-	1	-
	11	E	x			10	-	-	-
	12	E	x			9	1	-	-
C	13	F		x		9	1	1	1
	14	F	x			12	-	-	-
	15	B	x			9	1	-	2
	16	B	x			7	3	2	-
	17	E	x			6	6	-	-
D	18	F		x		10	2	-	-
	19	F		x		11	1	-	-
	20	B	x			12	-	-	-
	21	B	x			12	-	-	-
	22	E	x			11	-	-	1

Fonte: Dados coletados na Escola da Rede Federal de Ensino.
 Nº de tarefas solicitadas pelas turmas: A=10; B=10; C=12; D=12.

Turma C:

. Alunos classificados como excelentes - O aluno foi aprovado e não deixou de fazer as tarefas solicitadas naquele período; quando não a fez toda, fez parte dela.

. Alunos classificados como bons / muito bons - Os dois alunos foram aprovados e fizeram um número bom de tarefas solicitadas naquele período de observação.

. Alunos classificados como fracos - Um dos alunos ficou de recuperação apesar do número bom de tarefa de casa realizada naquele período de observação, estando acima da média dos alunos da sala no número de realização de tarefa de casa. O outro aluno foi aprovado e realizou todas as tarefas solicitadas durante aquele período de observação.

Turma D:

. Alunos classificados como excelentes - O aluno foi aprovado e fez todas as tarefas de casa naquele período de observação, tendo um dia o aluno se enganado de tarefa.

. Alunos classificados como bons / muito bons - Os dois alunos foram aprovados e realizaram todas as tarefas de casa durante aquele período de observação.

. Alunos classificados como fracos: Observa-se que os dois alunos ficaram em recuperação, apesar de terem realizado quase o número total das tarefas solicitadas naquele período, estando na média dos alunos fracos da sala em relação à realização de tarefa.

Reunindo os dados das entrevistas, pode-se chegar a algumas conclusões sobre os alunos e pais pesquisados, conforme mostram os Quadros 2 e 3.

QUADRO 2
DADOS COMPARATIVOS DOS ALUNOS E, B/MB e F PESQUISADOS,
BASEADOS NAS ENTREVISTAS

DADOS CORRESPONDENTES À MAIORIA DOS ALUNOS:		
EXCELENTES	BONS/MB	FRACOS
Apresentam mais características positivas	Apresentam mais características positivas	Apresentam mais características negativas
Segundo seus pais têm a responsabilidade como principal característica	Segundo seus pais têm o cumprimento dos deveres e a inteligência como principais características	Segundo seus pais têm a inteligência e ser brincalhão como principais características
Estão entre os filhos mais velhos	Estão entre os filhos mais velhos	Estão entre os filhos caçulas
Satisfeitos com apoio dos pais	Satisfeitos com apoio dos pais	Não estão totalmente satisfeitos com apoio dos pais
Mãe quem mais auxilia tarefa de casa	Mãe quem mais auxilia tarefa de casa	Mãe quem mais auxilia tarefa de casa
Dispõem de todo material para estudo	Dispõem de todo material para estudo	Tendência a não dispor de todo material para estudo
Dormem 9 a 10 h / noite	Dormem 8 a 9 h / noite	Dormem 9 a 10 h / noite
Grande preferência pela televisão, mas assistindo pouco tempo dela durante o dia	Grande preferência pela televisão, assistindo mais horas que os excelentes	Grande preferência pela televisão, assistindo mais horas por dia que os excelentes e bons/muito bons
Tem preferência pelos desenhos animados na televisão	Tem preferência pelos desenhos animados na televisão	Tem preferência pelos desenhos animados na televisão
Preferência por esporte, brincadeiras, clube/parque e televisão como lazer	Preferência por esporte, brincadeiras e clube/parque como lazer	Preferência máxima por esporte como lazer
Preferência por esporte e música como atividades extra-escolares	Preferência por esporte como atividade extra-escolar	Quando desenvolvem atividade extra-escolar estas são fisioterapia, sessões de psicologia, terapia, caligrafia ou mesmo afazeres do lar
Dispensam acima de 5 h/semana com atividades extra-escolares	Dispensam acima de 3 h/semana com atividades extra-escolares	Nas suas atividades extra-escolares, dispensam de 1 a 2 h / semana
Ingresso de sua carreira estudantil no 1o. período	Ingresso de sua carreira estudantil no 1o. período	Ingresso de sua carreira estudantil no 1o. período
Preferência por realizar suas tarefas na sala ou copa	Preferência por realizar suas tarefas na cozinha	Preferência por realizar suas tarefas no quarto
Realizam suas tarefas em ambiente arejado e de boa claridade	Realizam suas tarefas em ambiente arejado e de boa claridade	Realizam suas tarefas em ambiente de boa claridade
Ficam com a ajudante no período da manhã	Ficam com a mãe e a ajudante no período da manhã	Ficam com a mãe e irmão (s) no período da manhã
Ficam com toda a família no período da noite	Ficam com toda a família no período da noite	Tendência a não estar com toda família reunida, apesar de a maioria tê-la presente
Não há necessidade de solicitar que façam a tarefa de casa	Não há necessidade de solicitar que façam a tarefa de casa	Tendência a não fazer tarefa sem a solicitação dos pais
Não há necessidade de ficar ao seu lado quando estão fazendo tarefa	Não há necessidade de ficar ao seu lado quando estão fazendo tarefa	Não há necessidade de ficar ao seu lado quando estão fazendo tarefa
Não tem horário fixo para realizar suas tarefas	Fazem suas tarefas no período da noite	Fazem suas tarefas no período da noite
Realizam suas tarefas antes de assistir à tevê e depois de brincarem	Realizam suas tarefas antes de assistir à tevê e depois de brincarem	Realizam suas tarefas depois de assistir à tevê e antes ou depois de brincarem
Dispensam de 1 a 2 h fazendo suas tarefas	Dispensam menos de 1 h fazendo suas tarefas	Dispensam menos de 1 h fazendo suas tarefas
Se consideram bons/mb na disciplina Matemática	Se consideram bons/muito bons na disciplina Matemática	Se consideram bons/muito bons na disciplina Matemática
Gostam da disc. Matemática	Gostam da disc. Matemática	Gostam da disc. Matemática
Gostam do método da professora de matemática	Gostam do método da professora de Matemática	Gostam do método da professora de matemática
Se dão bem com a professora de Matemática	Se dão bem com a professora de Matemática	Se dão bem com a professora de Matemática
Consideram atenciosa a professora de Matemática	Consideram atenciosa a professora de Matemática	Consideram atenciosa a professora de Matemática
Sentem-se satisfeitos com a professora de Matemática	Sentem-se satisfeitos com a professora de Matemática	Sentem-se satisfeitos com a professora de Matemática mas gostariam que mudasse um pouquinho
Não tem prof. particular de Matemática	Não tem prof. particular de Matemática	Não tem prof. particular de Matemática
Vê mais ponto positivo do que negativo em sua escola	Vê mais ponto positivo do que negativo em sua escola	Vê mais ponto positivo do que negativo em sua escola
Consideram a tarefa de casa importante	Consideram a tarefa de casa importante	Consideram a tarefa de casa importante
Nem sempre gostam de fazer tarefa de casa	Não sente aversão pelo dever de casa	Gostam de fazer o dever de casa
Consideram razoável a quantidade de tarefa que a professora solicita para casa	Consideram muita a quantidade de tarefa que a professora solicita para casa	Consideram muita a quantidade de tarefa que a professora solicita para casa
Acham que se deve solicitar diariamente tarefa para casa	Acham que se deve solicitar tarefa para casa somente de segunda a quinta-feira	Acham que se deve solicitar tarefa para casa somente de segunda a quinta-feira
Consideram fácil a tarefa de casa de Matemática	Consideram fáceis a tarefa de casa de Matemática	Consideram fáceis a tarefa de casa de Matemática
Acham que suas professoras de Matemática os incentivam a fazer a tarefa	Acham que suas professoras de Matemática os incentivam a fazer a tarefa	Acham que suas professoras de Matemática os incentivam a fazer a tarefa
Consideram que no momento da correção têm condições de tirar dúvidas	Consideram que no momento da correção têm condições de tirar dúvidas	Consideram que no momento da correção têm condições de tirar dúvidas
Acham que as profs. devem mandar bilhetes aos pais quando de problemas com os alunos na tarefa de casa	Acham que as profs. devem mandar bilhetes aos pais quando de problemas com os alunos na tarefa de casa	Acham que as profs. devem mandar bilhetes aos pais e deixar os alunos sem recreio quando de problemas com os alunos na tarefa de casa
Preferem o dever de repetição	Preferem o dever de repetição	Preferem o dever de repetição

QUADRO 3
DADOS COMPARATIVOS DOS PAIS DOS ALUNOS E, B/MB e F PESQUISADOS,
BASEADOS NAS ENTREVISTAS

DADOS CORRESPONDENTES À MAIORIA DOS PAIS DOS ALUNOS:		
EXCELENTES	BONS/MB	FRACOS
São casados	São casados, porém em menor % que os pais dos excelentes	São casados, porém em menor % que os pais dos excelentes e bons/mb
Mães pós-graduadas e pais com grau de instrução acima de 2o. grau	Pai e mãe com grau de instrução acima de 2o. grau	Pai e Mãe com 1o. grau completo
Pai e mãe se enquadram no nível profissional 5 da Escala de Hutchinson	Pai se enquadra no nível 5 e Mãe nos níveis 4 e 6 da Escala de Hutchinson, assim como existem aquelas que não trabalham fora	Pai e Mãe se enquadram no nível 4 da Escala de Hutchinson
Pai e Mãe trabalham os 2 períodos do dia	Pai e Mãe trabalham 2 períodos do dia	Pai trabalha 2 períodos e Mãe 1 ou 2 períodos do dia
Têm em média de 2 a 3 filhos	Têm em média 2 filhos	Têm em média 3 filhos
Controlam o tempo livre dos filhos	Controlam o tempo livre dos filhos	Controlam o tempo livre dos filhos
Interferem no horário/programa de TV que os filhos assistem	Interferem mais no tipo de programa que seu filho assiste na televisão	As vezes interferem no horário e programa que seus filhos assistem na TV
Estão presentes na escola quando de reuniões acadêmicas	Estão presentes na escola quando de reuniões acadêmicas	Estão presentes na escola quando solicitados
Elogiam os filhos quando do bom desempenho acadêmico	Elogiam os filhos quando do bom desempenho acadêmico	Elogiam os filhos quando do bom desempenho acadêmico
Conversam com os filhos sem recriminá-los quando do mau desempenho acadêmico	Conversam com os filhos sem recriminá-los quando do mau desempenho acadêmico	Cortam privilégios e conversam sem recriminar, quando os filhos têm mau desempenho acadêmico
Vêm mais pontos positivos do que negativos na escola de seus filhos	Vêm mais pontos positivos do que negativos na escola de seus filhos	Vêm mais pontos positivos do que negativos na escola de seus filhos
Não percebem dificuldade do filho na disciplina Matemática	Não percebem dificuldade do filho na disciplina Matemática	Percebem dificuldade do filhos na disciplina Matemática
Consideram seus filhos de bons a excelentes na disciplina Matemática	Consideram seus filhos b/mb na disciplina Matemática	Consideram seus filhos fracos na disciplina Matemática
Consideram importante a tarefa de casa	Consideram importante a tarefa de casa	Consideram importante a tarefa de casa
Consideram a tarefa de casa um reforço para a aprendizagem	Consideram a tarefa de casa um reforço para a aprendizagem	Consideram a tarefa de casa um reforço para a aprendizagem
Favoráveis a tarefa de casa diária e dosificada	Acham que as professoras devam solicitar tarefa de casa esporadicamente	Acham que as professoras possam solicitar tarefa de casa de 2a. a 5a. feira ou até diariamente, desde que seja dosificada
Auxiliam os filhos na tarefa quando da solicitação dos mesmos	Auxiliam os filhos na tarefa quando da solicitação dos mesmos	Nem sempre aguardam a solicitação dos filhos para auxiliá-los na tarefa de casa
Acham que é ajudando os filhos a descobrirem o melhor caminho que é a melhor forma de ajudá-los	Acham que é supervisionando de forma flexível a melhor forma de ajudar os filhos	Ainda não descobriram uma forma ideal para ajudar os filhos na tarefa de casa
Consideram que em certos momentos o professor deva utilizar-se do dever de repetição ou de formas diversificadas para solicitar o dever de casa	São favoráveis ao dever de repetição	São favoráveis ao dever de repetição
Consideram suficiente a quantidade de tarefa de casa que as professoras solicitam	Consideram suficiente a quantidade de tarefa de casa que as professoras solicitam	Consideram suficiente a quantidade de tarefa de casa que as professoras solicitam
Não têm conhecimento a respeito da correção da tarefa de casa de seus filhos	Acham que os deveres de seus filhos são corrigidos	Acham que os deveres de seus filhos são corrigidos
Não percebem conseqüências das professoras para com seus filhos em relação ao não cumprimento da tarefa, em virtude de acharem que os mesmos não deixam de realizá-la	Não percebem conseqüências das professoras para com seus filhos em relação ao não cumprimento da tarefa, em virtude de acharem que os mesmos não deixam de realizá-la	Percebem que a professora manda bilhete para assinatura, quando o filho não realiza a tarefa de casa

Observando-se o Quadro 2, pode-se verificar, quando comparados os três tipos de alunos, que há pouca discrepância entre os alunos excelentes, bons e fracos entrevistados, sendo esta mais marcante entre os primeiros e últimos; pode-se observar principalmente entre as características que os mesmos apresentam, entre a posição na constelação familiar, na satisfação referente à ajuda recebida de seus pais, na disponibilidade de material para consulta em casa, no tempo dispensado frente a televisão, no tempo dedicado à atividade extra-escolar, nos acompanhantes dos alunos no período da manhã, no momento da solicitação de realização da tarefa de casa, no horário dispensado à realização da tarefa, no momento da realização da tarefa em relação à televisão e ao brincar e no tempo gasto para realizar suas tarefas.

Observando-se o Quadro 3, podem-se observar algumas diferenças mais marcantes nesta pesquisa entre os pais dos alunos entrevistados também principalmente entre os pais dos excelentes e fracos. Maior diferenciação entre o nível de escolaridade e profissional, na interferência no horário e tipo de programa que os filhos assistem na televisão, nos momentos que procuram a escola do filho, na atitude para com o filho quando do mau desempenho escolar, quanto à percepção do desempenho na disciplina Matemática, na forma de ajudar o filho no dever de casa, na percepção quanto à melhor forma de ajudar o filho no dever, na percepção referente à correção do dever de casa, na percepção referente às conseqüências do não cumprimento do dever de casa.

3 - Considerando as respostas das professoras

As respostas das professoras de Matemática à entrevista a que foram submetidas forneceram dados quanto à disciplina que ministram, aspectos referentes à aprendizagem da Matemática, envolvimento dos pais com a educação escolar dos filhos, influência da televisão nos afazeres escolares, sobre o objetivo da tarefa de casa, importância da solicitação da tarefa, sobre o auxílio dado pelos pais à tarefa de casa, sobre a avaliação da tarefa de casa, influência da tarefa na aprendizagem, necessidade de a tarefa de casa ser diária e conseqüências para o dever de casa.

3.1 - Dados da entrevista com as professoras de Matemática sobre a disciplina que ministram

Analisa-se neste item, se as professoras gostam da disciplina Matemática, se tinham facilidade na disciplina enquanto alunas, se gostam de lecionar na série em que dão aula e se estão felizes com a profissão de professora.

Observa-se que as três professoras gostam de Matemática e que afirmam ter tido facilidade na matéria enquanto alunas. As três professoras também afirmaram gostar de ministrar aula nas séries atuais. Quanto a estar feliz com a profissão de professor, elas não demonstraram insatisfação.

QUADRO 4
DADOS DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS RELACIONADOS À
DISCIPLINA QUE MINISTRAM

PROF ^a	PROF ^a GOSTA DE MATEMÁTICA	TINHA FACILIDADE ENQUANTO ALUNA	GOSTA DE LECIONAR NA SÉRIE ATUAL	ESTÁ FELIZ COM A PROFISSÃO
P1	Gosto mais é desse básico - 1 ^a . a 4a. série.	De 5 ^a . a 8 ^a . não, devido a forma que era ministrada.	Gosto. Amo. Me identifico com idade / conteúdo.	Sim, as outras profissões nunca me chamaram a atenção.
P2	Sempre gostei, por ser uma ciência exata.	Sim. Entravam vários alunos, saiam poucos. Isso era uma vitória.	Ah! se não gostasse. Não daria conta de ficar uma semana.	Não tenho nada a reclamar. Desde pequena queria ser professora.
P3	Aprendi a gostar, depois que comecei a trabalhar.	Não tinha dificuldade. Me identifiquei com a didática da matemática.	Gosto. Mas, gostava mais de alfabetizar.	Eu não sou infeliz.

3.2 - Percepção das professoras quanto aos aspectos referentes à aprendizagem da Matemática

Analisa-se neste item algumas opiniões das docentes como: as principais causas / dificuldades apresentadas por seus alunos na disciplina Matemática, principais aspectos que julgam influenciar na aprendizagem do aluno bem como como a relação professor-aluno interfere na aprendizagem do aluno e os motivos.

Percebem-se, então, conforme mostra o Quadro 5, dois aspectos que são apontados pelas professoras como responsáveis pelas dificuldades dos seus alunos em Matemática: falta de pré-requisitos, incluindo aí o domínio da tabuada, e falta de vontade do aluno. Assim, por um lado, a causa estaria no ensino de má qualidade das séries anteriores, e, por outro, a responsabilidade seria do próprio aluno que não tem vontade de aprender, na opinião das mesmas. Os pais é que teriam maior influência para mudar

essa situação, embora considerem importante o relacionamento professor-aluno. Os dados a seguir mostram apoio a esses pontos de vista das professoras.

QUADRO 5
DADOS REFERENTES À PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS QUANTO AOS
ASPECTOS DE APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

PROF ^a	PRINCIPAIS CAUSAS/DIFICULDADES DOS ALUNOS NA DISC.MATEMÁTICA	PRINCIPAIS ASPECTOS QUE INFLUENCIAM NA APREND.DO ALUNO	PERCEPÇÃO DA INTERFERÊNCIA DA REL. PROF./ALUNO NA APRENDIZAGEM
P1	Tabuadas e problemas.	O apoio em casa (estrutura familiar).	Interfere porque o aluno que não se identifica com o professor, não tem interesse pela matéria.
P2	Falta: pré-requisito e estudo devido ao descompromisso e falta de vontade.	Envolvimento da família (o que tem acompanhamento rende), condições sócio-econômicas.	Interfere porque se não houver um bom relacionamento, mesmo severo, você não consegue alcançar seu objetivo.
P3	Na parte de compreensão: falta pré-requisito e na parte do raciocínio: preguiça de pensar.	A estrutura familiar influencia demais.	Interfere porque o aluno (de 1a. a 4a. série) considera o professor um ídolo.

3.3. - Percepção das professoras de Matemática quanto ao envolvimento dos pais com a educação escolar dos filhos

Neste item, encontram-se as respostas das professoras a respeito da forma como acham que os pais devem agir para melhor contribuir com a aprendizagem de seu filho, sua percepção quanto ao envolvimento dos pais com a educação escolar dos filhos, e quanto à relação família-escola. Os dados mostram ainda se as professoras solicitam a presença dos pais na escola e os motivos.

Como se pode notar pelo Quadro 6, as professoras reclamam do pouco envolvimento dos pais, responsabilizando-os também pelo insucesso escolar do aluno.

QUADRO 6
DADOS REFERENTES À PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS QUANTO AO ENVOLVIMENTO DOS PAIS COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS FILHOS

PROF ^a	QUANTO À AÇÃO DOS PAIS	QUANTO AO ENVOLVIMENTO ATUAL DOS PAIS	QUANTO À RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	QUANTO ÀS SOLICITAÇÕES AOS PAIS
P1	Apoiando, tendo disponibilidade p/o filho ter um tempo para o mesmo	Cada dia pior. Os pais estão entregando a responsabilidade cada dia mais para a escola	Acho que a escola está aberta à família, tto. q. se tem horário p/ isso. Mas não tem resolvido mto. não.	Solicito muito a presença dos pais, para tratar a respeito de rendimento e indisciplina do aluno.
P2	Acompanhando, participando da vida escolar	É uma minoria que está envolvido. A maioria não sabe nem o que acontece aqui.	Não existe muito esta interação. A gente é procurada só quando acontece algum problema.	Às vezes solicito a presença dos pais, p/ tratar de coisas mais graves como rend. e indisciplina.
P3	Se envolvendo mais, participando.	Muito pouco envolvimento (tem exceções). Poucos atendem à escola.	Muito pequena.	Solicito a presença dos pais geralmente p/ tratar de rendimento e disciplina.

3.4. - Influência da televisão nos afazeres escolares segundo respostas das professoras de Matemática

As professoras também foram solicitadas a responder acerca da influência da televisão nos deveres de casa de seus alunos.

Conforme o Quadro 7, as professoras se referem somente a aspectos negativos da televisão em relação à sua interferência nos deveres de casa, enfatizando que,

principalmente se não houver uma vigilância por parte dos pais, esta interferência poderá se agravar.

QUADRO 7
DADOS REFERENTES A INFLUÊNCIA DA TELEVISÃO NOS AFAZERES ESCOLARES DOS ALUNOS SEGUNDO OPINIÃO DAS PROFESSORAS

PROF^{as}	INTERFERÊNCIA DA TELEVISÃO NOS AFAZERES ESCOLARES
P1	A televisão e o vídeo-game interferem muito.
P2	Acho que tem uma interferência muito grande. Tem que haver uma vigilância. Ela interfere e muito, pois tem aluno que não faz nem dever, nem nada.
P3	Depende. Se não tem um horário estipulado, interfere muito.

3.5. - A tarefa de casa

Apresentam-se nesta parte as respostas das professoras quanto ao dever de casa: o seu objetivo, a influência da tarefa na aprendizagem do aluno, analisada a partir dos motivos pelos quais as professoras solicitam a tarefa, se os pais têm auxiliado os filhos na tarefa de casa, opinião quanto à tarefa de casa ser avaliada, se a quantidade da tarefa influencia na aprendizagem, a necessidade de a tarefa ser diária e motivos, de que forma o professor poderia contribuir para motivar o aluno a fazer a tarefa de casa, objetivo da correção da tarefa e se o mesmo é concretizado, ação do professor para com o aluno que freqüentemente não faz a tarefa de casa, opinião quanto ao papel dos pais perante as

tarefas de casa dos filhos e qual tipo de dever de casa é mais proveitoso ao aprendizado do aluno e motivos.

Sobre o objetivo da tarefa de casa, o Quadro 8 mostra o que as professoras pensam sobre o porquê de se passar lição para casa.

QUADRO 8
DADOS REFERENTES AO OBJETIVO DA TAREFA SEGUNDO
OPINIÃO DAS PROFESSORAS

PROF ^a	OBJETIVO DA TAREFA DE CASA
P1	Fixação do que foi dado na sala de aula. Noção da minha aula e de como está o aluno.
P2	Através da tarefa de casa o aluno tem condições de levantar dúvidas, fixar. O aluno que fez tarefa sempre tem alguma coisa pra perguntar. A tarefa de casa é fixação do que foi trabalhado.
P3	É fixação do conteúdo que foi trabalhado. Funciona também como "um estar sempre recordando o conteúdo que foi dado".

Observa-se que as professoras são unânimes quando consideram que a tarefa de casa funciona como fixação do conteúdo que foi trabalhado em sala de aula, além de perceberem que por meio dela também se pode fazer uma análise de sua própria aula e o que o aluno entendeu do conteúdo dado, além dela proporcionar um constante recordar da matéria.

Sobre a importância do dever de casa, o Quadro 9 mostra as respostas das professoras referentes às razões pelas quais as mesmas julgam que seja importante solicitar tarefa para casa.

QUADRO 9
DADOS REFERENTES ÀS RAZÕES PELAS QUAIS AS PROFESSORAS DE
MATEMÁTICA CONSIDERAM QUE SEJA IMPORTANTE A
SOLICITAÇÃO DA TAREFA DE CASA

PROF ^{as}	RAZÕES DE SE SOLICITAR A TAREFA DE CASA
P1	Porque se o aluno fizer a tarefa ele terá condições de saber se sabe ou não o conteúdo dado, ao mesmo tempo que estará fixando-o. Nunca exige que fizesse sem saber. Se não souber é para ser sanada a dúvida na correção.
P2	Porque se o aluno tiver o interesse de fazer a tarefa, e os pais cobrarem (se ele entendeu ou não e se não entendeu devolver à sala para tirar a dúvida) poderá influenciar bastante na aprendizagem.
P3	Porque se não tiver a tarefa de casa, o tempo da sala é curto, não é suficiente para trabalhar um assunto para tirar todas as dúvidas. A tarefa é essencial.

Observa-se que as três professoras consideram essencial a tarefa de casa, deixando claro que a tarefa pode mesmo influenciar na aprendizagem do aluno principalmente se levada a sério por ele e por seus pais, além de considerar a tarefa um complemento do aprendizado da sala de aula onde uma professora considera que não seja suficiente para sanar todas as dúvidas que porventura existirem, podendo isto acontecer no ato da correção da tarefa.

Buscou-se também na entrevista com as professoras, conhecer suas opiniões sobre o que elas achavam sobre o auxílio dado pelos pais à tarefa de casa. Observa-se o que mostra o Quadro 10:

QUADRO 10
DADOS REFERENTES À OPINIÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O
AUXÍLIO DADO PELOS PAIS A TAREFA DE CASA

PROF ^a	AUXÍLIO DOS PAIS AOS FILHOS NA TAREFA DE CASA
P1	São raros os casos. Só aquele pai que é constante mesmo.
P2	Auxiliam de uma forma ou de outra. Alguns fazendo para os filhos.
P3	Alguns. Muito pouco.

Das três professoras, apenas uma considera que os pais auxiliam no dever de casa, mas sua resposta envolve uma crítica: a de que os pais auxiliam de uma forma ou de outra, mesmo que fazendo a lição para os filhos.

Quis-se saber também se as professoras entrevistadas aceitavam ou não que a tarefa de casa fosse pontuada. O Quadro 11 mostra o pensamento das professoras de Matemática sobre o assunto.

Observa-se que as três professoras são também unânimes quando colocam que não são favoráveis a que a tarefa de casa seja pontuada, porém com a ressalva de uma delas colocando que seria difícil, devido a não se saber se foi ou não o aluno quem a fez.

QUADRO 11
DADOS REFERENTES A OPINIÃO DAS PROFESSORAS QUANTO A
A AVALIAR A TAREFA DE CASA

PROF ^{as}	AVALIAÇÃO DA TAREFA DE CASA
P1	Não sou a favor, no sentido de se perder ponto. Eu dou um ponto de participação no geral.
P2	Não sou a favor. O momento da tarefa, não é só do menino. Tem interferência. Acho que tem de avaliar aquilo que ele sabe.
P3	É relativo. Devido não se ter um controle, de não se saber se foi ele ou não que fez a tarefa de casa.

Sobre o que pensam as professoras da influência da quantidade de tarefa na aprendizagem do aluno, da frequência com que se deve solicitar a tarefa de casa e como elas poderiam motivar mais o aluno a fazer a tarefa de casa, o Quadro 12 mostra que:

QUADRO 12
DADOS REFERENTES À OPINIÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A
INFLUÊNCIA DA TAREFA NA APRENDIZAGEM E
NECESSIDADE DE TAREFA DIÁRIA

PROF ^{as}	INFLUÊNCIA DA QUANTIDADE DA TAREFA NA APRENDIZAGEM DO ALUNO	OPINIÃO SOBRE A NECESSIDADE DA TAREFA SER DIÁRIA
P1	Acho que a qtd. não influencia. O que influencia é a diversificação do tipo de exercício - da aplicação.	Não existe necessidade de se solicitar tarefa todos os dias, porque o aluno fica com excesso de tarefa, devido outros professores também passarem.
P2	Acho que a qtd. não influencia. A qualidade sim. Porque se for uma tarefa grande às vezes é repetitiva.	Depende do assunto que está sendo trabalhado.
P3	Acho que a qtd. em excesso é prejudicial. O importante é a qualidade. É melhor dar pouca tarefa e ter condições de se avaliar as questões solicitadas.	Acaba existindo essa necessidade, devido o aluno não ter o hábito de estudar. Com a tarefa, ele sentará para fazê-la.

Duas professoras consideram que a quantidade de tarefa não influencia na aprendizagem, mas que esta tarefa necessita ter qualidade. Uma professora porém, considera prejudicial a quantidade em excesso, concordando com as outras duas que é essencial a boa qualidade da tarefa de casa, dando ênfase à importância da correção da tarefa. Quanto à necessidade de se solicitar a tarefa diariamente, as três professoras pensam de forma diferente. Uma delas acha não ser necessário tarefa todos os dias, devido a talvez haver acúmulo, contando que outros professores poderão também solicitar. Outra, acha que se tem de analisar o tipo de conteúdo que se está trabalhando, para ver essa necessidade. E por último a P3 acha que "Acaba existindo a necessidade. Devido ao aluno não ter o hábito de estudar. Com a tarefa de casa ele sentará para fazê-la".

Quando as professoras foram perguntadas sobre qual seria a sua contribuição para tornar o aluno mais motivado a fazer o dever de casa, as mesmas não conseguiram dar uma resposta concreta.

P1 disse que: "Ainda não descobri. É muito difícil".

P2 disse que: "Talvez alguma atividade diferente do que eles fazem na sala".

P3 disse que: "Ainda não descobri uma forma ideal de fazê-lo".

Buscou-se também conhecer o pensamento das professoras de Matemática sobre o objetivo da correção da tarefa, se o objetivo da correção está sendo concretizado, qual a ação delas para com aqueles alunos que freqüentemente não fazem seus deveres de casa e ainda a opinião delas quanto ao papel dos pais perante as tarefas de casa dos filhos. Quanto a estas perguntas, o Quadro 13 mostra as opiniões.

QUADRO 13
DADOS REFERENTES A OPINIÃO DAS PROFESSORAS QUANTO
ÀS CONSEQUÊNCIAS PARA O DEVER DE CASA

PROF ^a	OBJETIVO DA CORREÇÃO DA TAREFA	O OBJETIVO DA CORREÇÃO ESTÁ SENDO CONCRETIZADO	AÇÃO DA PROFESSORA P/ COM O ALUNO QUE FREQUENTEMENTE NÃO FAZ A TAREFA
P1	Primeiro é o aluno sentir que o que está fazendo em casa está sendo valorizado. Segundo - é o termômetro, é o tirar a dúvida. É ter o feedback do que está trabalhando.	Sim. As vezes o aluno fala: "Agora entendi."	Devido eu controlar a frequência da tarefa de casa realizada pelo aluno, posso cobrar do mesmo e da família. Chamo os pais e mostro a realidade, aí mostro o rendimento e as causas. Uma das causas é o não fazer a tarefa de casa.
P2	É para o aluno conferir, ver o que ele fez certo. Tirar dúvida. Se ele corrige, dá mais resultado.	Se concretiza com quem realmente quer aprender.	Acho que o que a gente pode fazer é pouco. A gente quase não tem opções, quase não pode fazer nada.
P3	Verificar se ele (aluno) entendeu. Qual a dificuldade que ele ainda tem.	De certa forma até que sim. Não cem por cento, mas tem uma certa validade.	Primeiro a cobrança, depois chama-se a mãe ou responsável.

Quanto ao objetivo da correção da tarefa de casa, as três professoras consideram que ela funciona como um *feedback* para o aluno e também para o próprio professor como colocou P1. Também é relevante a colocação de P1, quando enfatiza que a correção tem a finalidade de: "1º) é o aluno sentir que o que está fazendo em casa está sendo valorizado...".

Quanto a se o objetivo da correção está sendo concretizado, as três professoras deixam crer que de uma certa forma o objetivo é concretizado, principalmente como diz P2 "Concretiza com quem realmente quer aprendê".

Quanto à ação das professoras para com aqueles que frequentemente não fazem tarefa de casa, percebe-se aí que uma das formas mais frequentes de elas agirem é

chamando os pais dos alunos, excetuando a P2 que considera ser difícil agir, por acreditar que o que ela pode fazer é muito pouco em relação à realidade existente.

Ao serem solicitadas a dar sua opinião sobre o papel dos pais no auxílio à tarefa de casa, as professoras deram as seguintes respostas:

P1: "Se o pai acompanhasse seria muito importante para o desenvolvimento do filho".

P2: "É ajudar, tirar dúvida quando houver necessidade. Agir mais como um colaborador".

P3: "Eles tinham que atuar como colaborador da criança. Depende da necessidade de cada criança. Não fazer a tarefa de casa, mas orientá-lo".

Essas respostas evidenciam que elas esperam que os pais colaborem tirando as dúvidas, mas não fazendo para o aluno, seria apenas um acompanhamento do trabalho de casa do aluno.

Por fim, as professoras foram solicitadas a explicitar qual o tipo de dever de casa: dever de repetição, dever de aplicação e dever de preparação (segundo WEIL, 1993) é mais proveitoso ao aluno e os motivos disso:

As professoras foram unânimes em responder sobre que o dever de repetição é o melhor tipo de tarefa para casa, justificando suas respostas:

P1: "Eu acho que o aluno sente mais segurança devido a já ter sido trabalhado. Acho que sempre deu bons resultados".

P2: "A gente aprende mais, repetindo mesmo. Porque fixa mais".

P3: "Depende do tipo de conteúdo que você está trabalhando. O primeiro atende mais, devido a faixa etária. Penso que às vezes temos que fixar mais".

Portanto, pela forma com que se apresenta o dever de repetição, as professoras parecem considerar ser mais proveitoso, devido a pensarem que os alunos poderiam tirar melhor proveito da tarefa aprendendo mais, fixando melhor o que foi apreendido.

De grande relevância é também conhecer o pensamento da diretora sobre “tarefa de casa”, pois dessa forma pode-se conhecer qual a diretriz da escola nesse particular, assim como também em relação à participação dos pais e dos professores e outros aspectos.

4 - Considerando as respostas da diretora da escola

As respostas da diretora da escola à entrevista a que foi submetida forneceram dados quanto aos aspectos referentes ao ensino-aprendizagem: relação família-escola, fatores que influenciam na aprendizagem do aluno, aspectos que a escola poderia melhorar para melhor cumprir com o objetivo escolar, tarefa de casa e outros: (trabalho de enturmação, seleção do aluno para a matrícula na escola, seleção dos professores da escola, participação de professores em cursos de capacitação e forma de avaliação da escola).

4.1 - Relação família-escola

Ao ser indagada sobre a relação família-escola, ela confessou considerar fraca a participação dos pais, deixando mesmo a desejar: “A escola faz os chamamentos para tratar de assuntos diversos, a participação é mínima”.

Acha que a função dos pais perante a educação escolar dos filhos é basicamente estimulá-los com relação ao estudo: "O pai não tem que substituir o professor e vice-versa".

A diretora vê a colaboração dos pais naquela escola de forma heterogênea, devido ao fato de a escola ser freqüentada por alunos heterogêneos. Ela considera que a maioria dos pais verifica somente se o aluno cumpriu o que a escola solicitou.

4.2 - Fatores que mais influenciam a aprendizagem do aluno

A diretora considera que os fatores cognitivos, ambiente propício, material didático-pedagógico utilizado, adequação do programa à realidade do aluno e sua aplicabilidade à vida, motivação por parte da família e da escola são os fatores que podem influenciar mais diretamente na aprendizagem do aluno.

4.3 - Aspectos que a escola poderia melhorar para melhor cumprir com o objetivo escolar

Com referência ao cumprimento do objetivo escolar, a diretora acha que a escola pode melhorar em alguns aspectos para melhor cumprir seus objetivos: adequar mais o programa à realidade do aluno, aprimorar a forma de trabalhar às dificuldades do aluno, criar mais recursos e mais disponibilidade para tratamento individual, criando estratégias para trabalhar o conteúdo.

4.4 - Tarefa de casa

Quando foi indagada se ao montar o currículo da escola era levada em consideração a tarefa de casa, ela respondeu que não, pois esse é um assunto pouco discutido. Não é um assunto de relevância. Há muita divergência, daí tem-se dificuldade de se chegar a um consenso. Para ela, a tarefa de casa é um recurso de fixação e aplicação de aprendizagem ou serve para sondar o conhecimento que o aluno tem sobre determinado assunto, mas os cursos não costumam tratar desse assunto "tarefa de casa".

Quanto à escola realizar algum trabalho com os pais, para instruí-los sobre como acompanhar o filho em casa, a diretora disse que normalmente isso se dá no início do ano, quando as professoras falam sobre o assunto nas reuniões. Comentou, ainda, que no manual de aluno há esclarecimentos sobre isso, mas disse que o mesmo não é mais verificado devido a divergências, contudo ficou combinado que se trataria dele nas reuniões. "O compromisso com a tarefa de casa é de fazer para aprender e não de fazer por fazer".

Quanto à forma pela qual os pais devem auxiliar na tarefa de casa, ela acha que eles devem estimular a fazê-la e observar as dificuldades para conversar com o professor para tentar sanar essas dificuldades.

Ela ainda acha que a tarefa de casa não influencia necessariamente na aprendizagem do aluno. O aluno pode aprender independentemente dela. Mas ela contribui com a formação do hábito de estudo. Auxiliando na fixação do aprendizado a aprendizagem acaba ficando mais concreta.

Perguntou-se a ela se existia alguma instrução estabelecida pela direção da escola, em função do não cumprimento da tarefa de casa pelos alunos. Ela disse que o professor tem autonomia: o aluno pode deixar de ganhar os pontos atribuídos ou estabelecidos ao dever de casa e, quando já esgotados os esforços, a professora pode convocar a família para comunicar o que está acontecendo; quando isso se torna rotineiro, e em vários conteúdos, a professora, com a ciência da Vice-Direção, convoca novamente a família e ainda assim persistindo o fato, o aluno pode vir a ser suspenso da aula do professor naquele dia em que não fez a tarefa de casa (ela comentou ser difícil acontecer um caso de suspensão por esse motivo).

4.5 - Outros conhecimentos acerca da escola

Tentou-se conhecer melhor sobre o trabalho de enturmação (forma de se separar as turmas - antes do ano letivo) da escola; a diretora disse que a enturmação realizada é heterogênea sob todos os aspectos e que normalmente dão-se essas informações aos pais novatos na escola. Ultimamente, a escola tem optado por mexer menos na turma. "O aluno nunca é remanejado sem referência" (ou o aluno vai com alguém ou vai para uma sala em que ele já tem alguém que conheça). "A gente tem é que detectar o problema".

Indagada sobre a forma de como é realizado o trabalho de seleção de aluno para matrícula naquela escola, ela respondeu que a seleção se dá através do sorteio público, desde a pré-escola.

Sobre a forma de como é realizada a seleção dos professores daquela escola, a diretora informou que é por meio de concurso público, tendo a licenciatura plena como

requisito mínimo, ou quando for necessário professor substituto, por processo seletivo simplificado. Às vezes é realizado remanejamento interno.

Perguntou-se à diretora como e quando se dava a participação de professores daquela escola em cursos de capacitação. Ela respondeu que normalmente acontece por solicitação dos próprios professores ou das áreas em que estão lotados ou ainda por indicação da direção da escola.

Quando indagada sobre a forma de avaliação utilizada nas disciplinas da escola, a diretora esclareceu que a forma de se avaliar é definida no colegiado e fica mais ao nível da distribuição de pontos; assim, discute-se a proposta de cada área, que pode ser aprovada ou não. Há uma autonomia para que metodologia e instrumento fiquem a critério de cada área. Ela ainda comentou que às vezes é diversificado de um bimestre para outro, dependendo do conteúdo trabalhado. Este trabalho de avaliação é discutido ao final de cada ano e ainda ao longo dele sempre que se fizer necessário. Adota-se na escola a linha de respeitar o nível de desenvolvimento da criança, de incentivar a área de produção de conhecimento e de privilegiar as questões de compreensão sobre as de memorização.

Passa-se a seguir, à discussão dos resultados apresentados no Capítulo IV.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo deste capítulo é discutir os dados obtidos e assim tentar compará-los à literatura consultada, tirando algumas conclusões.

Discutem-se os resultados coletados iniciando-se pelas observações (1ª parte) realizadas em sala de aula com relação ao dever de casa, passando-se às entrevistas (2ª parte) com alunos, pais, professoras e diretora da escola. Pode-se observar por meio desta discussão o cumprimento de todos os objetivos específicos.

Percebeu-se uma preocupação geral existente em torno da tarefa de casa, tanto dos pais, que parecem não saber como ajudar construtivamente seu filho em relação ao dever de casa, como de suas professoras que também gostariam de ajudar, mas que percebem a falta de esforço, sobressaindo-se à falta de habilidade dos seus alunos. Os próprios alunos, apesar de perceberem a importância da tarefa de casa, não a realizam com muita boa vontade e a escola, como um todo, mesmo com a existência de normas internas a respeito do assunto, sente dificuldades em discuti-lo e homogeneizar as atitudes, devido a haver divergências em torno do mesmo.

Pode-se perceber então o quanto faltam respostas para tentar amenizar e tornar mais produtivo o que acontece em torno do tema estudado.

Entretanto, parece não haver dúvida de que vários são os fatores interferentes no processo de aprendizagem e que estariam diretamente relacionados à tarefa de casa:

quota-parte de responsabilidade dos alunos, pais e da própria instituição (incluídos nesta os professores).

Assim sendo, e observando os resultados alcançados, partiu-se para fazer uma comparação entre as turmas observadas, levando em consideração: solicitação, justificativa e motivação em relação à realização da tarefa de casa pelos alunos e também ao desempenho dos mesmos.

Parece que a *correção da tarefa de casa* assim como a forma de conduzi-la é muito importante, pois pode-se observar que a turma onde os alunos mais realizaram tarefa de casa e que menos deixaram de realizá-la, com grande diferença em relação às outras (inclusive os alunos classificados como fracos), foi aquela onde as tarefas eram todas corrigidas pela professora. A professora da referida turma, denominada D, vistava todos os cadernos no início da aula, mostrando ao aluno a resolução da questão realizada erroneamente, depois fazia correção coletiva no quadro com participação dos alunos, quando os mesmos tinham realmente que ficar atentos, pois a professora, ao final da correção perguntava o número de erros que os alunos haviam tido na tarefa. A mesma já tinha uma idéia dessa realidade, devido a ter olhado os cadernos no início da aula. Se o aluno deixasse de realizar a tarefa, a consequência (positiva ou negativa) era dada, a fim de deixar clara a importância de fazê-la e corrigi-la. Então, para efeito de realização de tarefa, pode-se dizer que a severidade da professora dessa turma D trazia resultados positivos, entre os quais observa-se uma menor porcentagem de alunos que se encontravam suspensos, faltosos, ou que saíram mais cedo, esqueceram o caderno ou fizeram outra tarefa por engano, incluídos na categoria "outros".

Esse *feedback*, que acontece no ato da correção é muito importante, em se pensando na aprendizagem do aluno, conforme afirmam WALBERG e outros (1984-85).

Parece que a *motivação*, outro momento de grande importância, quando da solicitação da tarefa de casa pela professora ao aluno é o momento que antecede e prepara o aluno na escola para a realização do dever de casa. Isso fica claro quando se analisam as ações da professora da turma B, uma das que mais motivaram os alunos a fazerem a tarefa e também a que mais ação positiva conseqüente teve para com os mesmos. Também obteve bons resultados, em termos de realização total e parcial de tarefa de casa.

O resultado da turma C confirma esses dados, já que foi a turma menos motivada, e também aquela em que os alunos fizeram a menor quantidade de tarefa completa e a maior porcentagem de parte da tarefa, apesar da grande quantidade de tarefa solicitada pela professora. Isso parece poder levar a um outro parecer, o de que não é a quantidade de tarefa que a professora solicita para casa que vai pesar quando se analisam os benefícios para a aprendizagem do aluno.

O autor SÁ TELES (1993) coloca muito bem a respeito da quantidade de tarefa, sendo contrário ao excesso da mesma e favorável a se investir mais tempo e esforço no momento da *motivação*.

Foi preocupante o resultado obtido pela turma A, devido a ter sido a única turma que teve as solicitações das tarefas todas *justificadas* pela professora, podendo-se dizer também que os alunos foram bastante motivados a fazê-las, no entanto, foram os que menos realizaram toda e parte da tarefa, estando entre alguns dos que mais deixaram de

realizá-las. Isso contraria a opinião de JUNGER e REINERT (1989), de que a motivação, a justificativa e o conteúdo dado da tarefa, poderiam ser responsáveis pelo prazer do aluno ao fazê-la em casa. Talvez se a professora mostrasse aos alunos os seus ganhos, em função da realização da tarefa, o resultado se apresentasse diferente, como consideram os autores.

Comprova-se a hipótese do estudo observando os resultados, em que os alunos considerados excelentes por suas professoras, são aqueles que mais realizam toda tarefa de casa (exceto na turma D), nunca deixando de realizá-la, mesmo que parcialmente, principalmente se comparados aos alunos classificados como fracos. Eles também foram aprovados com média superior aos últimos, e apresentando um número maior de características positivas, quando descritos pelas professoras.

Isso encontra apoio no estudo realizado por MOTA e MAIMONI (1992), em que foi verificado que o julgamento da professora mostra-se influenciado por comportamentos do aluno de envolvimento com a tarefa escolar.

Fica ainda mais evidenciada a relação da tarefa de casa com o rendimento do aluno, quando se verifica que os alunos classificados como fracos ou aqueles com baixo rendimento escolar, são os que apresentam mais dificuldades em cumprir totalmente sua tarefa de casa e também aqueles que mais deixam de fazê-las. Ao mesmo tempo parece que eles têm muita vontade de aprender, pois foram os que mais tentaram fazer as tarefas, ou seja, foram os alunos que mais realizaram parte da tarefa de casa, parecendo querer mostrar que são esforçados, que se não cumprem totalmente a tarefa, é porque não têm os pré-requisitos para fazê-la, e se são fracos também, não é obrigatoriamente devido a não realização das tarefas de casa, mas que outras variáveis também podem aí estar

envolvidas. Talvez o seu esforço devesse ser recompensado de alguma forma pela professora. Esses alunos perceberiam que vale a pena tentar e, assim, a professora passaria aos poucos a exigir mais deles. Os resultados indicaram de fato que as professoras apresentam mais *ações* conseqüentes ao comportamento do aluno fraco, talvez devido às suas preocupações girarem em torno da dificuldade de aprendizado dos mesmos. Esse resultado foi também observado por MAIMONI (1995), contrariando dados anteriores da literatura que mostravam que o professor tende a marginalizar o aluno com dificuldade de aprendizagem. Um estudo mais apurado das ações antecedentes e conseqüentes das professoras talvez conduzisse a uma melhor compreensão do como auxiliar o aluno fraco a realizar seu dever de casa sozinho e ser bem sucedido. No momento, o que se pode sugerir é que o dever seja elaborado de acordo com a dificuldade do aluno. E que como os alunos, independente da sua classificação, consideraram, na sua maioria, positivas as ações das professoras quando da solicitação e correção da tarefa de casa, isso leva a crer que os mesmos poderiam tirar melhor proveito desses dois momentos. Porém, deve-se considerar que, mesmo fornecendo as condições necessárias a uma ação pedagógica eficiente em relação aos dever de casa, envolvendo uma preparação anterior e uma conseqüência posterior, a professora deixa de participar do momento da própria realização da tarefa, que fica por conta dos pais e outros familiares, e estes, nem sempre têm as condições necessárias para auxiliar o filho. Nesse aspecto, os dados da presente pesquisa mostraram que os pais dos alunos considerados fracos possuíam um nível de escolaridade mais baixo que o dos demais tipos de alunos.

Pode-se dizer que isso era esperado e que talvez explique em parte a controvérsia existente sobre o dever de casa, como afirmou a diretora da escola, pois, parece provável que essa atividade acabe sendo benéfica em certos pontos apenas para aqueles que têm quem os oriente em casa. Contudo, mesmo entre os excelentes, houve também aqueles que não completavam o dever, talvez pelo fato de que a maioria das mães desses alunos excelentes ficam fora de casa o dia todo, trabalhando em tempo integral. Por outro lado, pode ocorrer que o pouco tempo disponível dessas mães seja melhor aproveitado, pois o aluno excelente tem condições de resolver suas dúvidas com um desgaste menor de tempo de quem o auxilia no dever, além do que eles relataram estar satisfeitos com a ajuda recebida dos pais. Então, é bem possível que não seja o tempo disponível da mãe (que é provavelmente quem mais acompanha o dever do filho), que influencie na aprendizagem do filho, mas sim o nível de escolaridade e profissional de quem o acompanha em casa. Essas duas variáveis estão entre as que mostraram melhor a diferença entre os tipos de alunos analisados, confirmando o que ORTEGA (1983) já concluíra sobre o grau de instrução e categoria profissional dos pais, considerados como importantes aspectos a que influenciarem no êxito escolar do aluno. Da mesma forma, BRANDÃO e outros (1983) enfatizaram que o nível de escolaridade da mãe influencia muito no rendimento do aluno. Esses autores propõem que o estudo sobre a família seja um caminho frutífero para se compreenderem as condições em que se dá o desempenho escolar do aluno. Assim sendo, a importância do pai também foi analisada por meio de um estudo recente realizado nas escolas de Uberlândia que mostrou que o envolvimento do pai deve ser melhor explorado pelas escolas já que o horário de trabalho do mesmo foi uma variável mais importante do que o horário de trabalho da mãe, ou seja, um pai pode-

se envolver mais com a vida escolar do filho se fica mais em casa (FREITAS, MAIMONI e SIQUEIRA, 1994).

Um outro dado que foi possível levantar diz respeito aos procedimentos negativos utilizados pelas professoras, tendo sido estes desenvolvidos com maior frequência que os procedimentos positivos. Percebeu-se pouca presença de procedimentos positivos (elogios, por exemplo) quando o aluno apresentava os comportamentos esperados de fazer o dever completo, sempre que solicitado. As professoras também tiveram um menor número de ações em relação a "outros" (alunos suspensos, faltosos, saíram mais cedo, esqueceram o caderno ou fizeram outra tarefa por engano) bem como apresentaram mais ações em consequência dos atos de "outros" entre os alunos bons do que para com os alunos fracos nessa categoria. Talvez seja porque é de se esperar que faltar, ser suspenso e outros comportamentos sejam mais frequentes entre os alunos fracos. Quando isso ocorria entre os demais tipos de aluno, fugia à expectativa da professora e esta reagia talvez para evitar novas ocorrências dessa natureza. Com base em LEITE (1982), a punição pode ser positiva (apresentação de um estímulo ou evento conseqüente a uma resposta, com a diminuição da frequência da resposta) ou negativa (remoção ou mudança de um estímulo ou evento conseqüente a uma resposta, com a diminuição da frequência da resposta).

Analisando a relação professor-aluno e aluno-disciplina, observou-se que apesar da maioria dos alunos considerados bons e fracos terem dito gostar da disciplina de Matemática, pode-se perceber uma tendência menor entre os mesmos, em relação aos excelentes. Além disso, os alunos considerados fracos têm um pouco mais de dificuldade em aceitar alguns comportamentos de sua professora, conforme se pode observar na

Tabela 12. Esses dados nos remetem às colocações de VALSASNINI (1990), segundo as quais, o professor dos primeiros anos de ensino tem grande responsabilidade sobre o ensino de uma determinada disciplina, podendo vir até causar problemas futuros para a criança. Daí a responsabilidade do profissional do ramo, principalmente do ensino fundamental.

A análise dos dados também mostraram que há uma tendência dos alunos excelentes em desenvolver mais atividades extra-escolares que os alunos bons e mais ainda em relação aos alunos fracos, que tendem a não participar delas ou mesmo a participar com maior frequência de atividades voltadas à sua saúde física e psicológica.

Esse dado contraria os resultados dos estudos de BRANDÃO e outros (1983), que mostraram a interferência negativa dos fatores extra-escolares sobre o rendimento escolar. Pelo presente estudo, pode-se pensar na possibilidade de que o aluno excelente consegue aproveitar melhor o tempo disponível, e até que as atividades extra-escolares poderiam estar contribuindo para o descanso dos alunos, o que depois poderia vir a beneficiar a aprendizagem dos mesmos. Mas em relação à tevê, fazendo uma análise da sua influência em relação ao desempenho acadêmico dos alunos excelentes, bons/mb e fracos, observou-se que não é o fato de assistir televisão que interfere negativamente nos afazeres escolares, mas sim o tempo que o aluno dispensa frente à telinha, pois percebe-se que os excelentes, apesar de assisti-la diariamente, os seus pais parecem controlar mais rigorosamente o horário frente à mesma e estes acabam por assisti-la menos tempo que os demais, o que pode interferir menos no rendimento escolar do aluno. Isso de certa forma, estaria de acordo com os resultados dos estudos realizados por WALBERG e outros (1984-85), quando comentam que os alunos americanos dedicam mais tempo

frente à televisão do que ao dever de casa se comparado aos alunos japoneses, por isso da realização superior dos segundos em relação aos primeiros.

Uma análise da relação pais-filhos e pais-escola também pode ser feita.

Os pais dos alunos que têm melhor rendimento (excelentes e bons) procuram mais a escola de seus filhos, quando há reuniões acadêmicas, enquanto os pais dos alunos que têm rendimento mais baixo tendem a procurar a escola do filho apenas quando são solicitados e particularmente fora dos dias de reunião. Às vezes, a procuram espontaneamente. Esses pais diferem um pouco também no comportamento quando os filhos têm um mau desempenho, a maioria deles procura conversar com os filhos sem recriminá-los, principalmente aquele pai de filho excelente, mas os pais dos filhos bons e principalmente os dos fracos têm também uma tendência a cortar privilégios dos mesmos. O aluno fraco, por exemplo, associa castigo à ida do pai à escola, contribuindo isso para o mal estar que cerca as ocasiões de interação família-escola. Mas quando os alunos têm um bom desempenho na escola, a tendência de todos os pais é de elogiar o filho, independente de sua classificação. Alguns autores como VALSASNINI (1990) falam da grande importância dos contatos pai-escola e dos problemas que se apresentam por uma falta de coordenação entre a escola e a família do aluno. Assim como SÁ TELES (1993) que diz que "os contatos dos pais com a escola se fazem de maneira fugaz, passageira" e isso enfraqueceu antigos elos pedagógicos, com sérios prejuízos para a formação das nossas crianças. Além disso, comparecer à escola do filho para ouvir queixas apenas, só pode mesmo enfraquecer esse elo. É preciso que os contatos pai-escola sejam menos aversivos. A escola deveria pensar em estratégias para melhorar isso, como, por exemplo, mostrar também que o aluno teve progressos, ainda que pequenos.

Analisando ainda as respostas dos pais observou-se que os pais dos alunos que apresentam um melhor rendimento escolar, geralmente os descrevem como tendo mais características positivas, ao contrário do que aconteceu com os alunos fracos, cujos pais apresentaram uma porcentagem maior de características negativas. Esse dado vem confirmar aqueles de MOTA e MAIMONI (1992), pelos quais, na visão do professor, também o aluno com fraco desempenho, é percebido como possuindo mais características negativas do que o aluno bem sucedido.

Os pais (representados mais pela figura da mãe) também parecem conhecer a facilidade ou dificuldade de seus filhos na disciplina Matemática. Assim, embora o aluno com desempenho mais fraco esteja sujeito a estereótipos, que levam a rotulações que o marcam às vezes para toda a vida, o julgamento dos pais não é totalmente infundado. É preciso, contudo, um cuidado especial com os rótulos consequentes da disciplina Matemática, pois o mau desempenho na mesma, frequentemente está associado a ser pouco inteligente. Encontra-se apoio a esse questionamento no trabalho desenvolvido por LIMA e VILA (p. 28, 1993), quando os autores colocam que essa disciplina não pode continuar a selecionar alunos, condenando-os à marginalização.

Quanto à realização do dever de casa, parece que o ambiente em que os alunos realizam suas tarefas não é um ambiente ideal, devido às suas características mais freqüentes serem apenas a claridade e o arejamento, percebendo-se falha na parte de silêncio do mesmo. CALIXTO (1985) releva a importância da quietude do ambiente ao fazer tarefa de casa. WEIL (1993) lembra que "o meio ambiente tem muita influência e constitui fator preponderante na aprendizagem" (p.103). Na presente pesquisa, verificou-se que a falta de um local fixo para estudar não foi um obstáculo para o aluno

excelente, contrariando os dados de CALIXTO (1985). A autora se refere ainda à importância da disponibilidade de materiais, tanto para a realização de trabalhos, quanto para a formação do aluno para a vida, fazendo criar nele o espírito de investigação. Os alunos entrevistados nesta pesquisa, na sua maioria, possuem esses recursos, principalmente os alunos classificados como excelentes e bons, sendo os alunos fracos obrigados com maior frequência a viverem em um ambiente que não dispõe dos mesmos, principalmente daqueles utilizados para realização de trabalhos, o que pode ser considerado ponto negativo.

Relevante também foi a verbalização dos pais quando revelam não permitir que seus filhos criem dependência deles ao auxiliarem no dever de casa, aguardando que os mesmos solicitem sua ajuda para orientá-los e encaminhá-los. Esse resultado vem concordar com o parecer de FAGUNDES (1991).

Contudo, isso acontece mais frequentemente em relação aos pais dos alunos considerados excelentes que são mais exigentes, no sentido de cobrança e de não deixar os filhos criarem dependência deles nos estudos, ao contrário dos pais dos alunos com maiores dificuldades, que parecem se encontrar um pouco perdidos, não sabendo direito como trabalhar no auxílio do dever de casa dos filhos.

Porém, todos os tipos de pais reconhecem a importância da tarefa de casa, justificando que a mesma reforça a aprendizagem do aluno. Daí parece se poder concluir mais uma vez que, se os alunos considerados fracos, são aqueles cujos pais recebem um maior número de comunicado dos professores, solicitando o conhecimento dos mesmos quanto ao não cumprimento do dever de casa, esses realmente são os que menos cumprem suas tarefas de casa, ponto contribuinte ao mau rendimento. Talvez por isso

os professores apelam aos pais, para que esses alunos cumpram suas obrigações escolares de casa. Mas por outro lado esses pais talvez a maioria deles, não possuam orientação e formação escolar para conseguir tal intento, outro ponto relacionado à tarefa de casa e que pode contribuir e levar o aluno ao mau desempenho do filho.

Na seqüência, os resultados do final do ano letivo dos alunos da amostra entrevistada, parecem concordar com a classificação das professoras, mostrando que somente alunos fracos ficaram em recuperação em Matemática. Mas aqueles alunos fracos, cujos pais fizeram questão de acompanhar de perto como está e se está sendo realizada a tarefa de casa e que nunca deixaram de realizá-la não ficaram de recuperação, apesar de serem conceituados como fracos. Eles foram aprovados com uma média em torno de 60% na disciplina Matemática. Assim sendo, percebe-se mais uma vez a importância da supervisão (verificar se os filhos estão cumprindo as tarefas, suas dificuldades e conseqüentes encaminhamentos) dos pais quando da realização da tarefa de casa, principalmente para um aluno com maior dificuldade na matéria. Porém, todos os alunos observados foram aprovados ao final do ano. Os alunos excelentes aprovados com média superior a 80%. Os alunos bons/mb foram aprovados com média entre 70% e 79% e os fracos foram aprovados com média entre 60% e 69%. Os alunos considerados fracos da turma D, foram aqueles que ficaram de recuperação com a melhor média, acima de 50%, talvez porque foram os que mais tarefa de casa total ou parcial fizeram naquele período de observação. E aí o número de tarefa realizada parece que influenciou positivamente mais uma vez, além da quantidade diária de tarefa solicitada pela professora dessa turma, que não era muita, dando para corrigir todos os dias.

Parece, pois, que com uma menor quantidade de dever, se torna possível a correção total da tarefa e os alunos não ficam achando tão aversivo fazer a lição em casa, pois sentem que não estão fazendo por fazer, pois será corrigida com certeza.

Os pais e alunos também verbalizaram considerarem mais proveitosas as tarefas menos extensas, assim como o dever de repetição. É possível que esse tipo de dever de casa seja mais adequado à idade dos alunos da amostra e disciplina em estudo, conforme consenso da amostra entrevistada. Assim, com relação à correção da tarefa de casa, tal resultado vem confirmar, após dez anos, os dados da pesquisa realizada por WALBERG e outros (1984-85), sobre a melhora na aprendizagem dos alunos, quando há *feedback* dos professores com relação ao dever solicitado. Mas como já se referiu antes, ao lado do momento da correção está o da motivação, em que parece que as professoras deste estudo ainda não descobriram uma forma ideal para motivar os alunos, mas reconhecem a importância da correção da tarefa, pelo que verbalizaram nas entrevistas e também pelo que se pôde observar em sala de aula.

Um outro dado que merece discussão, e que ficou claramente induzido no resultado de nosso estudo refere-se à disposição positiva das professoras entrevistadas para lecionarem a disciplina Matemática. Em uma pesquisa anterior, em que NUNES (1975) utilizou uma escala de disposições em relação a essa disciplina, pôde-se encontrar que o professor escolhe para lecionar aquela disciplina em que teve mais facilidade enquanto aluno. Diz a autora:

“a preferência por determinada área de ensino está relacionada com as referências positivas dos professores sobre a área, durante a vida escolar; o relacionamento professor-aluno durante a vida escolar...; a disposição para o ensino encontra-se na ordem inversa ao grau de dificuldade apresentada em relação a disciplina, durante a vida escolar; as escolhas dos professores se desviam da área em relação a qual os professores tiveram problemas de repetência durante a vida escolar; os professores quando se encontram sempre satisfeitos no desempenho das suas atividades possuem maiores índices de disposição para o ensino em geral; os interesses e as motivações afetam positivamente ou negativamente as disposições dos professores para o ensino da Matemática; comparando grupos de alunos que obtiveram médias mais altas de rendimento com professores considerados em uma escala de disposições, o nível de rendimento se relaciona positivamente ao nível dos professores na escala; os professores considerados na faixa de alta disposição para o ensino (inclusive da matemática) foram os que apresentaram melhores desempenho durante as atividades observadas em sala de aula; o rendimento dos alunos em Matemática... não reflete o objetivo determinado pela finalidade do estudo da Matemática bem como se questiona quanto a adequação da metodologia; existe inadequação entre alunos, seus estágios evolutivos, conteúdo proposto pelo professor e recursos utilizados....” (p. 63-4).

Com referência ao auto-conceito dos alunos entrevistados, chegou-se a um dado interessante, que parece permitir a conclusão de que, na maioria das vezes, os alunos excelentes e fracos têm dificuldade em aceitar sua própria classificação. Os excelentes por exemplo, se acham piores e os fracos se acham melhores, não acontecendo o mesmo com os bons que têm mais facilidade em aceitá-la. Acredita-se que isso aconteça, devido ser mais fácil se considerar dentre aqueles que nem são os melhores, mas que também não são os piores estão na média, onde se encontra a maioria dos alunos. Os pais também têm dificuldade em considerar seus filhos como alunos excelentes, ao contrário do que demonstram os pais dos alunos bons. Já em relação aos pais dos alunos fracos, há uma

melhor percepção dos pais em relação aos filhos, demonstrando o conhecimento dos pais em relação à dificuldade do filho, pois os mesmos, com algumas exceções, não têm dificuldade em reconhecê-los como fracos, ao contrário de seus filhos.

A escola considerada no seu todo, parece não ser motivo de interferência negativa ao rendimento dos alunos na disciplina Matemática, pois é vista por pais e alunos possuindo uma porcentagem bem maior de características positivas do que de negativas. Isso se deve talvez ao fato de a escola, apesar de não se colocar totalmente ideal em todos os pontos, apresentar particularidades que poderiam ser consideradas favoráveis, em relação à prática pedagógica, como a forma de ingresso do aluno, a dedicação exclusiva dos professores, a forma de enturmação, a seleção de seus profissionais e a qualificação e autonomia dos professores. Essas e outras características dessa escola a tornam bem diferente da escola pública comum, tendo talvez conduzido à aprovação de todos os alunos, da amostra entrevistada, em recuperação de Matemática.

Para finalizar, pode-se concluir que ainda hoje o tema "tarefa de casa" pode ser considerado novo aos pesquisadores brasileiros e ainda bastante conflitante em relação à sua aceitabilidade e às dúvidas com referência aos seus bons resultados. Talvez esse também seja o motivo de a tarefa de casa ainda não estar dando os resultados que poderia dar, com a devida contribuição de cada segmento: na escola sendo bem trabalhada pelos professores e no lar pela família e próprio aluno. Se o fosse, poderia conduzir a conseqüências bem mais benéficas, do que vem tendo e assim recompensando por meio dos resultados, o tempo gasto com ela, tanto por parte dos professores como dos pais.

Portanto analisando os resultados obtidos, por meio do estudo de cada tipo de aluno, pode-se concluir que *parece existir uma relação entre rendimento escolar e tarefa de casa*, comprovando o objetivo geral da pesquisa.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÃO

Este estudo se ateve à questão da tarefa de casa, visando a encontrar outras alternativas relacionadas a ela, que melhorassem o baixo rendimento dos alunos, mostrando variáveis que podem influenciar no rendimento acadêmico. Embora haja muitas variáveis, como encorajamento da família, motivação do aluno e fatores do ambiente, cujas influências são difíceis de serem verificadas, mostrou-se neste estudo muitas outras que poderiam estar ou não diretamente relacionadas com a aprendizagem do aluno, e conseqüentemente, influenciando no seu rendimento acadêmico, como a tarefa de casa e aspectos relacionados.

Algumas das conclusões a que se pode chegar por meio desta pesquisa, nos levam a crer que a realidade da escola pode influenciar e estar diretamente implicada na aprovação final do aluno. Como se viu no decorrer deste relato, a escola aqui estudada pode ser considerada uma exceção dentro do quadro das escolas públicas estaduais da cidade e mesmo do restante do País. Assim, muitas diferenças entre os alunos classificados como excelentes, bons / muito bons e fracos podem ter-se diluído no decorrer do ano letivo, por adequadas ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.

Mesmo assim, foi possível observar o efeito no desempenho do aluno em função do dever de casa e considerarmos ser esse um aspecto que pode ser melhor administrado

em outras escolas públicas, por não envolver, como já foi dito, gastos de verbas e ter um retorno certo do investimento de tempo dos profissionais, alunos e pais.

Também pudemos refletir e concluir que apesar de a **tarefa de casa** ter sido considerada importante por todos, e ser uma variável conhecida há longo tempo, ainda não é explorada adequadamente pelos envolvidos para dar os resultados que consideramos serem possíveis e capazes de proporcionar.

Assim, seria oportuno recomendar a todos aqueles que estão envolvidos na aprendizagem do aluno, que atentassem a todos os determinantes de rendimento aqui analisados. Dessa forma, o próprio aluno, professores e pais, talvez pudessem conhecer melhor as concepções que estariam interferindo negativamente na eficiência da prática educativa, prejudicando a concretização da aprendizagem.

Cabe lembrar que neste tipo de pesquisa qualitativa, em que há um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado, não se tem como trabalhar com amostras grandes. Além disso, a técnica da entrevista tem suas limitações, pois os pais, alunos ou professores, querendo dar uma boa imagem de si, podem dar a melhor resposta e não a real. Entretanto, em relação aos professores, foi possível a observação em sala de aula, quando muitas das respostas puderam ser verificadas. No caso dos pais, seria necessário também que se fizessem observações em casa, no momento da execução do dever, mas isso fica também como sugestão para futuros estudos em que possa ser buscada uma relação estatística entre o dever de casa e rendimento escolar. Apesar das limitações da técnica da entrevista, preferiu-se a mesma ao invés do questionário, apesar de maior trabalho para a análise dos dados, devido a ser ela capaz de trazer-nos mais conhecimentos a respeito do tema estudado. A partir das respostas

obtidas aqui, é até possível a outro pesquisador interessado no assunto, construir agora, um questionário de perguntas fechadas, contendo os quesitos mais importantes observados em um estudo como este.

Outro ponto a ressaltar foi a dificuldade encontrada em relação à ausência de estudos publicados sobre o tema, principalmente em se tratando da literatura brasileira. Assim, percebe-se o quanto este assunto ainda pode ser explorado.

Sugere-se que em trabalhos futuros sobre o assunto, tendo os alunos, a sala de aula, os pais de alunos e a escola como unidades de pesquisa, outros aspectos sejam considerados ou melhor estudados, já que devido ao tamanho da nossa amostra, não nos é permitido fazer generalizações ou tirar conclusões definitivas. Além dessas sugestões para pesquisa acerca do assunto, gostaríamos de citar algumas propostas de atuação para pais e professores, a fim de que obtenham melhores resultados com o dever de casa.

Algumas sugestões aos professores:

A primeira proposta é a de CAVANAUGH (1990) que, além de relevar a importância das características desse profissional em relação ao trabalho que ele desenvolve, sugere que, quando o aluno estiver apresentando problemas de aprendizagem, o professor deve aumentar o domínio de seus alunos de habilidades básicas e pode também encorajá-los a usar as habilidades que eles têm, pois isso é tipicamente de responsabilidade do professor. Dessa forma, o autor propõe que o aluno faça um auto-registro do seu comportamento de estudar, por meio de fichas que lhes poderão ser fornecidas diariamente. Nelas, o aluno anota dados sobre o dever de casa e traz para o professor. O estudante passivo poderá se tornar mais independente com esse procedimento. Assim sendo, direcionando a ajuda acadêmica e mostrando o resultado ao

aluno, o mesmo poderá sentir o estudo mais cheio de propósito e produtivo. Isso acaba por ser um reforço para o aprendiz que pode conseguir entender o conteúdo mais rapidamente e obterá sua independência, mesmo que a longo prazo.

Sugerimos também aos professores de Matemática que continuem solicitando o dever de casa, pois, segundo COBB e outros (1990), ele proporciona a atividade individualizada, facilita a aprendizagem pela prática e aplicação, ajuda a completar trabalho não terminado em classe, ensina habilidades de estudo independente, além de ajudar na formação do hábito de estudo e também deixa os pais informados do que está sendo dado em sala de aula.

Quanto ao ensino da disciplina em questão, sugere-se ao professor conduzir o ensino-aprendizagem, privilegiando a aquisição de um saber vinculado à realidade social, desta forma, possibilitando uma relação da experiência do aluno com o saber produzido na sociedade, colocando seu aluno em situação desafiadora, levando-o a descobrir, construir e organizar o próprio conhecimento, valorizando cada passo da tarefa de casa da disciplina.

Uma outra sugestão é a de CLARY (1986), um trabalho cuidadoso, combinando esforço planejado pelos professores e pais, para ensinar alunos a usar técnicas de estudo e a desenvolver hábitos eficazes, que podem ajudar alunos incapazes a ultrapassarem várias das suas limitações, que o impedem de ter êxito, estudando e aprendendo independentemente. Para isso, os professores podem alertar os pais sobre as maneiras específicas de como eles podem ajudar seus filhos. Com esse auxílio, o temor pode desaparecer e as seções de dever de casa se tornarem muito mais agradáveis para todos os envolvidos.

Outras sugestões envolvem a relação pais-escola-alunos.

Quando os professores solicitarem a presença dos pais para resolverem questões desagradáveis em relação ao filho, podem solicitar-lhes que quando forem chamar a atenção do filho ou mesmo forem ajudá-lo a resolver seu problema de baixo rendimento ou causas paralelas, que atentem ao fato de não aumentar o problema com a forma de tratamento dispensada ao mesmo.

Quando a escola for fazer chamamento para reuniões, incluir na pauta o assunto "tarefa de casa". Enviar aos pais no início de cada ano letivo, instruções a respeito do assunto, enfatizando sua importância.

Algumas sugestões aos pais:

LANDERS (1984) reconhece que existe realmente aquele aluno dependente e o quanto o dever de casa torna-se desagradável para o aprendiz e para os pais. Assim sendo, também sugerimos, conforme a autora coloca, dez passos que os pais poderiam seguir para facilitar o acompanhamento escolar do filho:

1) Ganhar consenso: toda a família deve ser convencida a auxiliar a criança com dificuldade, reduzindo na casa tudo o que possa distraí-la na hora da lição de casa (vídeo-game, presença de amigos e outros mais).

2) Estabelecer uma rotina e objetivos para o horário da tarefa: verificar o que pode ser feito sozinho e o que pais e filhos devem fazer em conjunto, pela dificuldade da tarefa.

3) Concordar sobre quem deverá acompanhar o dever: existem pessoas que não têm características de personalidade apropriadas. Os pais devem ser avaliados e se não forem adequados, conseguir outra pessoa especializada para o

acompanhamento, que tenha paciência, flexibilidade, que saiba solicitar opinião entre outras qualidades, ter bom humor.

4) Construir experiências de sucesso: começar por experiências mais fáceis. Se o aluno não sabe fazer continhas de multiplicar, estudar com ele primeiro a tabuada, por exemplo.

5) Enfatizar o potencial da criança e não os seus valores: não dizer: "Você me puxou, eu também não gosto de Matemática". Melhor dizer: "Vamos fazer uma lista de passos, para seguirmos, quando fizermos esses problemas de Matemática. Quando você for resolver problemas, você vai se lembrar do que nós estamos fazendo, de problema para problema". Dessa forma, o aluno se sentirá mais seguro e acreditará na sua capacidade.

6) Aceitar todas as respostas como um esforço verdadeiro: mostrar ao aluno que vale a pena tentar fazer algo.

7) Evitar corrigir, quando em disciplinas como Geografia ou História: muitas vezes, ao ler outros conteúdos, o aluno é corrigido, como se fosse aula de leitura e ele associa seus erros àqueles conteúdos e passa a não gostar dessas matérias, porque não as lê bem. Concentrar-se no conteúdo das mesmas.

8) Evitar correções excessivas: verificar o que o aluno errou e planejar atividades para evitar esses erros, ao invés de chamar a atenção sobre os mesmos. Recorrer ao que ele teria de saber antes, para que possa resolver esse problema. Procedimentos preventivos são mais eficientes para diminuir os erros.

9) Oferecer retorno (*feedback*) de modo honesto: "Suas idéias nesse seu parágrafo mostraram muita imaginação". É um elogio, que estimula o aluno, mas sem exagero, levando-o a ser mais criativo.

O aluno com dificuldade está sempre exposto a comparações e ele sabe que não está bem, mesmo que a mãe queira mostrar-lhe o contrário.

10) Conhecer os professores dos filhos: saber como o professor trabalha com o aluno pode ajudar no acompanhamento em casa e a suprir deficiências.

Parece ser muito difícil para os pais tentar ajudar o filho nessa fase inicial e secundária da escola, pois os filhos estão sempre confundidos pela quantidade de trabalho e tempo envolvidos. Assim, cabe ao pessoal da escola, professores, diretores, e conselheiros, aconselharem os pais no auxílio aos filhos. A devida supervisão dos pais ao trabalho escolar do filho é de suma importância à ação sua positiva. Os pais têm de pensar em como podem auxiliar seu filho antes do início da hora de estudo e também depois desse momento. O que pode não ser fácil. No entanto, o conhecimento do problema que o filho está enfrentando é um grande passo para a solução, e requer respostas significativas. Isso pode acontecer por meio da interação escola-família, para encontrar o caminho que torna a experiência escolar agradável a todas as crianças.

Ao aluno sugere-se que tente resolver sua tarefa sozinho, não conseguindo solicite a atenção de seus pais para que, juntos, possam descobrir se é caso para ser solucionado em casa ou encaminhada a dúvida à professora, que poderá resolvê-la no ato da correção ou por meio de um estudo de análise conjunta com os especialistas da escola, no caso de a mesma persistir. Também que repensem sobre a importância do momento da correção da tarefa.

Concluimos, finalmente, com o parecer de que a tarefa de casa, além de poder contribuir para a aprendizagem do aluno, levando-o a um melhor rendimento, pode também ser um meio de integração entre o aluno, o professor e a família. Assim sendo, espera-se que este estudo possa levar a enfoques mais reflexivos sobre o que ocorre em torno da tarefa de casa, principalmente lembrando-se da importância da relação entre os momentos que a envolve.

BIBLIOGRAFIA

ARTIGOS

- ABARCA, O. C., VALIENTE, T. B. La familia y el niño con problemas de aprendizajes. *Rev. de Orientacion Educativa*. Valparaíso, Chile, n. 8, 11-4, fev. 1991.
- ALEGRET, P. L. C. Que es la familia y como educa a sus hijos. *Pedagogia Cubana*, Cuba, v. 2, n. 5, p. 13-26, ene./mar. 1990.
- ALMEIDA, A. R. de., SILVA, J. A. da. Televisão, pais e filhos: um estudo de preferências e hábitos diários. *Arquivo Brasileiro de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 4, p. 113-22, out./dez. 1981.
- ANJOS, R. C. S. dos. Sala de Aula: um espaço privilegiado para o diálogo e o lúdico. *Educ. e Comp.* Teresina, v. 4, n. 1/2, p. 117-20, jan./dez. 1992.
- ARAGÓN, E. N. Las Escuelas de Educacion Familiar. *Pedagogia Cubana*, Cuba, v. 2, n. 5, p. 4-11, ene./mar. 1990.
- BARBER, B. Why students don't need more homework. *The Education Digest*. California, v. 52, p. 48-49, nov. 1986.
- BRANDÃO, Z., BAETA, A. M. B., ROCHA, A. D. C. da. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 64, n. 147, p. 38-69, maio/ago. 1983.

- BRITTO, L. N. de. Reflexões sobre a educação na América Latina. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 68, n. 158, p. 195-211, jan./abr. 1987.
- BUSTOS, A. La presencia de los padres y el éxito académico de los hijos. *Revista de Orientación Educativa*, Chile, n. 6/7, p. 11-15, fev. 1990.
- _____. El mal rendimiento académico y la indisciplina de los alumnos desde la perspectiva de la teoría motivacional de Maslow. *Revista de Orientación Educativa*, Chile, n. 8/9, p. 15-21, fev. 1991.
- _____. Condiciones necesarias en el hogar para motivar el deseo de aprender. *Revista de Orientación Educativa*, Chile, n. 10/11/12, p. 101-22, fev. 1992/93.
- CALIXTO, P. S. Influencia de los medios en el rendimiento escolar. *Anales de Pedagogía*, Murcia - España, n. 3, p. 29-60, ene. 1985.
- CARRAHER, T. N., SCHLIEMANN, A. D. Fracasso Escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 3-19, maio. 1983.
- CASTILLO, M. N. Q. Relación de las actitudes de padres y profesores con la actitud matemática del niño. *Revista Portuguesa de Educação*, Tenerife - España, v. 1, n. 1, p. 103-10, 1988.
- AVANAUGH, R. A. I Don't Have Any Homework And Even If I Did, I Don't Remember What It Was. *American Secondary Education*, Gahanna-Ohio, v. 19, n. 1, p. 2-8, 1990.
- CLARY, L. M. Help For The Homework Hassle. *Academic Therapy*, v. 22, p. 57-60, Sept. 1986.

- COBB, S. E., PEACH, W. J., CRAIG, K. The Effects of Homework on Academic Performance of Learning Disabled and Nonhandicapped Math Students. *Journal of Instructional Psychology*. v. 17, p. 168-71, Sept. 1990.
- DAVIS, C., SILVA, M. A. S. S., ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 7, p. 49-54, nov. 1989.
- DIAS, T. Licão de Casa: pais e filhos descobrem juntos a alegria de aprender. *Família Cristã*, São Paulo, v. 52, n. 604, p. 8-11, abr. 1986.
- DUNN, R. S. A research-based plan for students doing homework. *The Education Digest*, New York, v. 50, p. 40-42, may. 1985.
- FAGUNDES, M. B. Minhocas no asfalto. *Amae Educando*, Belo Horizonte, v. 24, n. 219, p. 21-2, maio. 1991.
- FERRAZ, C. R. Pais X Professores: o papel de cada um na alfabetização. *Nova Escola*, São Paulo, v. 3, n. 22, p. 12-7, jun. 1988.
- _____. Esses pais de alunos... *Nova Escola*. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 48-51, abr. 1986.
- FISCHER, R. M. B. A televisão e a criança. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 17, n. 69, p. 53-61, jul./set. 1988.
- FRAGA, M. L. T. Do cotidiano à construção do pensamento lógico-matemático. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 72, p. 70-6, fev. 1990.

- FREITAS, G. B., MAIMONI, E. H., SIQUEIRA, M. M. M. Escala de envolvimento dos pais na vida escolar do aluno. Abstracts / Resumos do XVII International School Psychology Colloquium e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar, Campinas, p.118, 1994.
- 27 . GÓMEZ-GRANELL, C. Las matemáticas en primera persona. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 221, p. 17-8, ene. 1994.
- 28 . GUERRA, R. Lição de Casa: os segredos de quem achou uma saída feliz. *Nova Escola*, São Paulo, v. 3, n. 21, p. 60-1, maio. 1988.
- 29 . JUNGER, W., REINERT, G. En busca de tareas para la casa que causen placer. *Educacion*, Tubingen - Alemanha, v. 39, p. 107-22, 1989.
- 30 . KERLINGER, F. N. Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual. São Paulo, EPU, p. 94-143. 1980.
- 31 . KOCH, M. C. M. Números em construção. *Amae Educando*, Belo Horizonte, v. 24, n. 219, p. 23-9, maio. 1991.
- 32 . LANDERS, M. F. Helping the LD Child with Homework: TEN TIPS. *Academic Therapy*, v. 20, p. 209-15, nov. 1984.
- 33 . LIÇÃO de casa: tome cuidado, ela pode estar errada. *Nova Escola*, São Paulo, v. 2, n. 14, p. 26-7, ago. 1987.
- 34 . MAIMONI, E. H. Relato verbal e julgamento da professora sobre o rendimento do aluno: relação com os comportamentos observados em sala de aula. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 9, n.17, jul./dez. 1995.
- 35 . MAXIMILIANO, F. Cual es nuestra idea de tarea escolar? *Revista de Educacion*, Santiago - Chile, n. 193, p. 31-2, dez. 1991.

- 36 . MILICIC, N. La Familia y el Proceso de Diagnostico. *Revista de Orientacion Educacional*, Valparaíso - Chile, n. 2/3, p. 41-59, fev. 1988.
- 37 . MOTA, C. T., MAIMONI, E. H. Relato verbal e julgamento da professora sobre o rendimento do aluno: relação com os comportamentos observados em sala de aula. *Resumos de comunicações científicas. XXII Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto, 1992, p. 24.
- NETO, E. B. A família diante da televisão. *Família Cristã*, São Paulo, v. 54, n. 624, p. 28-9, dez. 1987.
- O DETETIVE das estatísticas escolares. *Nova Escola*, São Paulo, n. 82, p. 48, mar. 1995.
- OLIVEIRA, E. de. Alunos trocam o medo pela autonomia. *Nova Escola*, São Paulo, v. 9, n. 77, p. 45-7, ago. 1994.
- ORTEGA, P. Expectativas socio-culturales de los padres y medio socio-familiar. *Anales de Pedagogía*. Murcia - España, n. 1, p. 181-205, 1983.
- _____. Medios socio-familiares y motivación y ayuda al estudio. *Anales de Pedagogía*. Murcia - España, n. 1, p. 207-28, 1983.
- PAGOTTI, A. W. O fracasso escolar: uma aproximação cognitivista. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 2, n. 4, p. 63-70, jan./jun. 1988.
- PASCHAL, R. A., WEINSTEIN, T., WALBERG, H. J. The effects of homework on learning: a quantitative synthesis. *The Journal of Educational Research*, Washington, n. 78, p. 97-104, nov./dec. 1984.
- PRADO, A., STOCCO, V. M. Família e Formação Permanente. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 20, n. 79, p. 49-52, abr./jun. 1991.

- RANGEL, A. C. S. Matemática e construção do conhecimento na escola infantil. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 149-52, jan./jun. 1994.
- ROAZZI, A., ALMEIDA, L. S. Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, Braga - Portugal, v. 1, n. 2, p. 53-60, 1988.
- ROJAS, A. M. V. Diagnostico de un conjunto de variables y su relacion con el nivel de desarrollo cognoscitivo logico matematico. *Revista de Orientacion Educacional*, Pontificia Universidad Catolica de Chile, n. 10/11/12, p. 49-57, 1992/93.
- SCHIEFELBEIN, E., SIMMONS, J. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 35, p. 53-71, nov. 1980.
- SCHROEDER, S. B. Tarefas Escolares: fixação do aprendizado ou tortura? *Amae Educando*, Belo Horizonte, v. 15, n. 143, p. 20-1, abr. 1982.
- SIPAVICIUS, N. A. A. Determinantes do Rendimento Escolar de Crianças de 1a. Série. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 11, n. 1/2, p. 63-83, jan./dez. 1985.
- SOUZA, A. M. C. de. A televisão e a criança: sim ou não? *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 4, n. 8, p. 167-71, jan./jun. 1990.
- SOUZA, M. P. R. de., SOUZA, D. T. R. de., MACHADO, A. M. et al. A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão. *Rev. Fac. Educ.* São Paulo, v. 15, n. 2, p. 188-201, jul./dez. 1989.
- SOUZA, N. P. de. Piaget no domínio da Matemática. *Amae Educando*, Belo Horizonte, n. 134, p. 17-20, maio. 1981.

- TAMIR, P. Homework and science learning in secondary schools. *Science Education*, Jerusalem-Israel, v. 69, n. 5, p. 605-18. oct. 1985.
- VALSASNINI, I. V. Necesidad de renovar la enseñanza de las matemáticas. *Rev. Educacion*, República de Chile, n. 179, p. 26-32, ago. 1990.
- VIANNA, H. M. Evasão, Repetência e Rendimento Escolar: a realidade do sistema educacional brasileiro. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n. 4, p. 87-92, jul./dez. 1991.
- VIEIRA, E. Apostando no sucesso do ensino da Matemática. *Revista de Estudos*, FEEVALE, Novo Hamburgo, v. 17, p. 62-4, ago./set. 1994. Número especial, Educação.
- WALBERG, H. J., PASCHAL, R. A., WEINSTEIN, T. Homework's powerful effects on learning. *Educational Leadership*, Chicago, v. 42, p. 76-9, apr. 1985.

LIVROS

- ABRAMOVICH, F. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo : Summus, 1983.
- ABRAMOWICZ, M. *A melhoria do ensino nas 1as. séries: enfrentando o desafio*. São Paulo : EPU, 1987.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas : Papyrus, 1995.

- BASTOS, L. *A criança diante da TV: um desafio para os pais*. Petrópolis : Vozes, 1988.
- BRASIL, L. A. S. *Aplicações da teoria de Piaget ao ensino da matemática*. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1977.
- CALAZANS, A. M. *A matemática na alfabetização: o pensar e o fazer numa prática dialógica*. Porto Alegre : Kuarup, 1993. 93p.
- CARRAHER, T. N., CARRAHER, D., SCHLIEMANN, A. D. *Na vida dez, na escola zero*. 7.ed. São Paulo : Cortez, 1993.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo : Cortez, 1991.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo : Cortez, 1992.
- FRAGA, M. L. *A matemática na escola primária: uma observação do cotidiano*. São Paulo : EPU, 1988.
- GAGNÉ, R. M. *Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino*. Porto Alegre : Globo, 1980.
- KAMII, C. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. 18.ed. Campinas : Papyrus, 1994.
- LEITE, S. A. da S. *Alfabetização: um projeto bem sucedido*. São Paulo : Edicon, 1982. 184p.
- LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.
- MICHÉLE, ARMAND, M. *O carnaval das imagens: A ficção na TV*. São Paulo : Brasiliense, 1989.

- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo : T. A. Queiroz, 1990.
- PENTEADO, W. M. A., ROCHA, E. M. B. da. *Dificuldades de aprendizagem e remediação*. In : PENTEADO, W. M. A. (org.). *Psicologia e ensino*. São Paulo : Papelivros, 1980. 360p. p. 346-359.
- REZENDE, A. L. M. de., REZENDE, N. B. de. *A tevê e a criança que te vê*. São Paulo : Cortez, 1989.
- SÁ TELES, J. F. de. *Pedagogia familiar; os pais na educação dos filhos*. Salvador : Ianamá, 1993. 120p.
- WEIL, P. *A criança, o lar e a escola: guia prático de relações humanas e psicologia para pais e professores*. 15.ed. Petrópolis : Vozes, 1993.

DISSERTAÇÕES OU TESES

- BARDELLI, C. *Crenças causais de professores e alunos de 1^a a 4^a série sobre o "mau desempenho escolar" do aluno*. São Paulo : Pontifícia Universitária Católica de São Paulo, 1986. (Dissertação de Mestrado).
- BRASIL, E. B. de. *Os pais e a criança: sucesso e insucesso escolar*. Porto Alegre : Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1987. (Dissertação de Mestrado).
- CAMPOS, M. G. C. *Fracasso Escolar na Alfabetização: atribuição de causalidade na percepção dos professores alfabetizadores*. Uberlândia : Universidade Federal de Uberlândia, 1994. (Dissertação de Mestrado).

- KODATO, S. *Psicologia escolar: o fracasso na tarefa*. São Paulo : Universidade
São Paulo, Instituto de Psicologia, 1987. (Dissertação de Mestrado).
- MACHADO, E. M. *A participação dos pais no processo de alfabetização
acompanhamento de estudo*. Uberlândia : Universidade Federal de Uberlândia,
1994. (Dissertação de Mestrado).
- NUNES, R. M. R. *Disposições do professor e rendimento dos alunos em matemática
(1o. grau - nível 1)*. Salvador : Universidade Federal da Bahia, 1975. 84p.
(Dissertação de Mestrado).
- OLIVEIRA, F. A. L. de. *Um estudo sobre forças em direção à participação de alunos
em escolas grandes e pequenas*. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica,
1976. (Dissertação de Mestrado).
- SACCOMORI, M. T. T. *Relação Mãe-Filho e Adaptação da Criança na Pré-Escola*.
Porto Alegre : Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988. (Dissertação
de Mestrado).
- SOARES, C. F. *Pais na escola: uma proposta a partir de suas necessidades e
aspirações*. Porto Alegre : Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988.
(Dissertação de Mestrado).
- SZAJDENFISZ, B. M. *Mãe-de-aluno, quem é você? Ou mães-de-aluno - papéis
sociais e representações de escola pública. Um estudo em campo*. Rio de
Janeiro : Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em
Educação, 1990. 173p. (Dissertação de Mestrado).

NORMAS E MANUAIS

- AZEVEDO, I. B. de. *O prazer da produção científica; diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos*. 2.ed. Piracicaba : UNIMEP, 1993.
- BARRAS, R. *Os cientistas precisam escrever: guia de redação para cientistas, engenheiros e estudantes*. 2.ed. São Paulo : T. A. Queiroz, 1986.
- FRANÇA, J. L. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 2.ed. Belo Horizonte : Editora UFMG, 1992.
- LIMA, R. N. S., VILA, M. C. *Conteúdos Básicos: Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª Série do Ensino Fundamental-Matemática*. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. v. 2, 1993.

FICHA SALA DE AULA

Disc. Matemática - Série: __ Prof: _____ Alunos Presentes: __ Sala: __ Data: __/__/__
Referente à ____ observação.

Conteúdo dado em sala:

Metodologia utilizada:

1 - Tarefa de Casa

a) Houve tarefa para casa? Sim __ Não __

. Motivo da professora:

b) Caracterizar o tipo da tarefa (conteúdo, pág. apostila, qtde., etc...)

c) A tarefa referiu-se ao conteúdo dado em sala? Sim __ Não __ Em parte __

. Motivo da professora:

d) A professora motivou o aluno a fazer a tarefa? Sim ____ Não ____ Em parte ____

. De que forma?

2 - Correção da Tarefa de Casa

a) Houve correção de tarefa de casa? Sim ____ Não ____ Em parte ____

. Motivo:

b) A correção se referiu à tarefa solicitada na aula do dia __ / __ / __ e ____

. De que forma foi realizada a correção?

c) Por que não houve correção da tarefa solicitada na aula do dia anterior?

Haverá correção da mesma?

Sim - Previsão:

Não - Por que?

Uberlândia, ___ de _____ de 1995.

Prezado (a) Sr.(a).

Estou escrevendo uma dissertação de Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia, sobre "Tarefa de Casa" na disciplina Matemática. A primeira fase deste trabalho já foi realizada com os alunos, em sala de aula.

Assim sendo e objetivando coletar dados para concluir o meu estudo, gostaria de obter permissão para uma entrevista com V.Sa. num dia horário e local que lhe for mais conveniente. Informo que serão mantidos o sigilo e anonimato de sua pessoa, importando, para o estudo, exclusivamente as suas repostas.

Caso V.Sa. conceda a permissão da entrevista e já tenha decidido pelo dia, horário e local (*), solicito a gentileza de preencher os campos no final desta página. Alternativamente, favor informar somente o número do telefone para contato, para combinarmos a entrevista, caso V.Sa. a permita. **Deverá participar da entrevista a pessoa que costuma acompanhar a tarefa de casa do aluno.**

Com a certeza de sua atenção, agradeço antecipadamente.

Rose Mary Guimarães Rodrigues

(*) Caso deseje, a entrevista poderá ser realizada no Campus Santa Mônica, bloco B, sala 1B62.

Favor cortar e devolver através de seu (ua) filho (a), dia ___/___/___ (_____).

Autorizo a entrevista

Dia: ___/___/___ Horário: _____ Local: _____

Telefone / Horário e Nome para contato: _____

Não autorizo a entrevista

Nome do(a) aluno(a): _____ Série: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Como foi dito antes, quando fizemos a observação em sua sala de aula, nós iríamos conversar um pouco com alguns alunos da sala nesse 2o. semestre sobre tarefa de casa. Nessa nossa conversa estaremos nos referindo somente à disciplina Matemática e você poderá ficar bem a vontade, porque não importará para a pesquisa o seu nome, por isso ele não aparecerá, importando para nós somente suas respostas. Contamos então com sua sinceridade. Combinados assim?

1 - DADOS PESSOAIS:

1.1 - Idade: _____ Série: _____ Sexo: _____ No.: _____

1.2 - Endereço: _____

1.3 - Com quem você mora? _____

2 - DADOS REFERENTES AO APRENDIZADO:

2.1 - Você está satisfeito(a) com a forma com que seus pais participam de todos os assuntos que se referem aos seus estudos? _____

. Por quê? _____

2.2 - Qual o conceito que você se dá como aluno(a) da disciplina Matemática?
() fraco () bom () muito bom () excelente

2.3 - Por que você se conceitua (acha) assim? _____

2.4 - Quais são suas características (como você é) como aluno(a) da disciplina Matemática?

() responsável () irresponsável () interessado () desinteressado
() malandro () estudioso () cumpre seus deveres () não cumpre os
deveres () esforçado () preguiçoso () inteligente () tem dificuldade
() organizado () desorganizado () persistente () lento () falta
estímulo () brincalhão () desligado () atencioso () relapso
() esquecido () chantagista () descompromissado () tímido
() limitado () inseguro

outros: _____

2.5 - Você gosta de Matemática? _____

. Por quê? _____

2.6 - Você gosta do método (da forma) de dar aula da sua professora de Matemática?

. Por quê? _____

2.7 - Você se dá bem com ela? _____

2.8 - Ela é atenciosa com você, quando precisa da ajuda dela na sala de aula? _____

2.9 - Está satisfeito(a) ou gostaria que mudasse em alguma coisa? _____

. Em quê? _____

2.10 - Você tem professor particular de Matemática? _____

2.11 - Sobre sua escola:

. o que acha de bom nela? _____

. o que acha de ruim nela? _____

3 - DADOS REFERENTES À TAREFA DE CASA:

3.1 - Você considera importante a tarefa que a professora passa para você fazer em casa? _____

. Por quê? _____

3.2 - Você acha que a tarefa de casa pode ajudá-lo(a) a aprender melhor o conteúdo que a professora dá em sala? _____

. Por quê? _____

3.3 - Você gosta de fazer tarefa de casa? _____

. Por quê? _____

3.4 - Com referência (falando sobre) a tarefa de casa da disciplina Matemática:

a - você acha que a professora solicita (pede):

() pouca (em termos de quantidade) tarefa para casa

() muita tarefa para casa

() mais ou menos

b - a tarefa de casa deve ser solicitada (pedida):

- todo dia
- somente de segunda a quinta-feira, deixando sem tarefa a sexta-feira para ficar livre no final de semana
- somente na sexta-feira, para fazer aos finais de semana
- não deve solicitar (pedir) tarefa para casa

c - a tarefa de casa que a professora de matemática solicita (passa) é:

- fácil
- difícil
- mais ou menos

d - a forma (o jeito) com que a professora de matemática pede para fazer tarefa de casa:

- me incentiva a fazê-la
- não me incentiva a fazê-la

e - a forma (o jeito) dela corrigir a tarefa de casa:

- me faz perceber o que eu ainda tenho dúvida no que ela explicou
- não me faz perceber as minhas dúvidas

3.5 - Que atitude você acha que a professora deveria tomar com os alunos que frequentemente (quase todo dia) não fazem a tarefa _____

Por quê? _____

3.6 - Quem auxilia (ajuda) você a fazer sua tarefa de casa? _____

3.7 - De que forma ele(a) o(a) ajuda? _____

3.8 - Gostaria que fosse diferente? _____

. Caso afirmativo:

. Como? _____

3.9 - Qual o tipo de tarefa (das três especificadas abaixo, citadas pelo autor Weil, P.) a sua professora de Matemática mais gosta de solicitar (dar)?

. Ela já explicou o porque de pedir mais tarefa dessa forma (desse jeito)? _____

. **dever de repetição** - o aluno repete em casa, exercícios iguais, ou na maioria dos casos, análogos (semelhantes) aos efetuados na escola.

. **dever de aplicação** - o aluno coloca em prática elementos teóricos aprendidos na escola sob a forma de problemas ou de exercícios práticos, ou seja a teoria é dada na escola e a prática realizada em casa.

. **dever de preparação** - O aluno faz exercícios ou problemas a seu alcance, porém, cujos fundamentos teóricos não foram ainda estudados em aula, mas que farão objeto de estudo no dia consecutivo ao dever.

3.10 - Qual desses três tipos de dever você gostaria de fazer com maior frequência? _____

. Por quê? _____

Aberto a comentário / sugestão: _____

Dia da entrevista: ___ / ___ / ___

Horário: _____

Local: _____

Observação da entrevistadora: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS

I - DADOS PESSOAIS:

1.1 - Estado Civil: () solteiro () casado () divorciado () desquitado () amasiado

1.2 - Grau de escolaridade: pai - _____

mãe - _____

responsável - _____

1.3 - Profissão: pai - _____

mãe - _____

responsável - _____

1.4 - Pai: O que faz em seu trabalho? _____

Mãe: O que faz em seu trabalho? _____

1.5 - Pai: Em que trabalha? _____

Mãe: Em que trabalha? _____

1.6 - É empregado, empregador ou autônomo? pai - _____

mãe - _____

. Se empregador, quantos empregados tem? _____

1.7 - Qual é o horário de trabalho? pai - _____

mãe - _____

1.8 - Qual o número de filhos? _____

1.9 - Qual a posição do filho em questão na ordem de nascimento? _____

1.10 - Com que idade ele(a) entrou para a escola? _____

1.11 - Que série cada um estuda? _____

2 - DADOS REFERENTES A ACOMPANHAMENTO FAMILIAR:

2.1 - Quando é que você procura (ou vai) a escola de seu(ua) filho(a)?
(Incluir o motivo)

2.2 - Você acha que seu(ua) filho(a) tem dificuldade na disciplina Matemática? _____
Por quê? _____

2.3 - Qual o conceito você dá a seu (ua) filho(a) como aluno(a) da disciplina Matemática? fraco bom muito bom excelente

2.4 - Porque você o(a) considera assim? _____

2.5 - O que contribui para que ele(a) tenha esse conceito? _____

2.6 - Quais são as características mais comuns de seu(ua) filho(a) como aluno(a) da disciplina Matemática? (Como por exemplo...)

- responsável irresponsável interessado desinteressado
 malandro estudioso cumpre seus deveres não cumpre as tarefas
 esforçado preguiçoso inteligente tem dificuldade organizado
 desorganizado persistente lento falta estímulo brincalhão
 desligado atencioso relapso esquecido chantagista
 descompromissado tímido limitado inseguro

outros: _____

2.7 - Seu(ua) filho(a) tem alguma atividade(s) extra-escolar(es) como:

- Esporte Música Balet Curso de Línguas Outros: _____

. Dia: _____

. Horário: _____

. Total horas / semana: _____

2.8 - Essa(s) atividade(s) influencia(m) de alguma forma em seu rendimento escolar?

. Por quê? _____

2.9 - Qual(is) o(s) tipo(s) de lazer de seu (ua) filho(a)? _____

. Dia: _____

. Horário: _____

. Total horas / semana: _____

2.10 - O que seu(ua) filho(a) faz:

. Aos sábados: _____

. Aos domingos: _____

. Feriados: _____

2.11 - Seu(ua) filho(a) assiste TV?

. Caso afirmativo:

. diariamente () raramente ()

. Horário: _____

. Total horas / semana: _____

. Programas de preferência: _____

. A TV interfere nas tarefas de casa de seu filho? Sim ____ Não ____

2.12 - Você interfere de alguma forma no horário e programas de interesse de seu(ua)

filho(a)? _____

. De que forma? _____

. Caso negativo?

. Por quê? _____

2.13 - Qual sua atitude em relação a seu(ua) filho(a) quando:

. Ele(a) vai mal nos estudos? _____

. Ele(a) vai bem nos estudos? _____

2.14 - Com quem ele(a) fica em casa:

. pela manhã: _____

. à noite: _____

2.15 - Seu(ua) filho(a) ajuda na renda familiar? _____

2.16 - A que horas ele(a):

. dorme: _____

. acorda: _____

. Total horas / sono / dia: _____

2.17 - O que ele(a) faz no período (durante a semana):

. da manhã: _____

. da noite: _____

2.18 - Com que frequência ele(a) estuda?

diariamente quando necessário

2.19 - Com referência a escola, o que você considera nela como:

. ponto positivo: _____

. ponto negativo: _____

3 - DADOS REFERENTES A TAREFA DE CASA:

3.1 - Você considera importante a tarefa de casa? _____

. Por quê? _____

3.2 - Acha necessário tarefa de casa diariamente? _____

. Por quê? _____

- 3.3 - Você acha que a professora de Matemática de seu(ua) filho(a) tem passado muita tarefa (em termos de quantidade diária ou número de dias da semana) ? _____
- 3.4 - Ela normalmente corrige as tarefas que seu(ua) filho(a) faz? _____
- 3.5 - E quando ele(a) não faz essas tarefas, o que acontece? _____

- 3.6 - Você agiria de modo diferente? _____
(Comentar)

- 3.7 - Em que período do dia ele(a) faz a tarefa de casa? manhã noite

- 3.8 - Qual a média de tempo ele(a) utiliza para fazer as tarefas? _____
- 3.9 - Qual o local da casa? _____
- 3.10 - Em que condições ambientais? silencioso arejado boa claridade
 sem interferência de irmão ou outra pessoa sem interferência de televisão
- 3.11 - Ele(a) dispõe de todos os materiais às suas mãos para fazer a tarefa de casa ou mesmo para aumentar seus conhecimentos como: livros, revistas, jornais, etc.? _____

- 3.12 - E quando não tem em casa o material necessário, de que forma é resolvido a tarefa _____

- 3.13 - Ele(a) faz a tarefa antes ou depois da televisão? _____
- 3.14 - Antes ou depois de outro tipo de lazer? _____
- 3.15- Quem ele(a) mais procura para auxiliá-lo(a) na tarefa de casa? _____
. Por quê? _____
- 3.16 - E quem o(a) auxilia mais nas tarefas de casa? _____
- 3.17 - De que forma é auxiliado(a) nas tarefas de casa? _____

- 3.18 - É preciso pedir que ele(a) faça as tarefas? _____
- 3.19 - E é necessário ficar perto dele(a) quando está fazendo as tarefas? _____
- 3.20 - Qual o tempo (em termos de horas) seu(ua) filho(a) dedica aos estudos por dia
(incluindo a realização da tarefa)?
. Qual o horário? _____
. Total horas / semana: _____
- 3.21 - De que forma você acha que a família deve auxiliar os filhos nas tarefas de
casa? _____

- 3.22 - E você acha que a tarefa de casa influencia na aprendizagem de seu (ua) filho
(a)? (Comentar) _____

3.23 - Qual o tipo de tarefa (dentre os três tipos que serão citados, segundo o a Weil, P.) você considera mais proveitoso ao rendimento escolar do aluno?

. Por quê? _____

. **dever de repetição** - o aluno repete em casa, exercícios iguais, ou na maioria dos casos, análogos (semelhantes) aos efetuados na escola.

. **dever de aplicação** - o aluno coloca em prática elementos teóricos aprendidos na escola sob a forma de problemas ou de exercícios práticos, ou seja, a teoria é dada na escola e a prática realizada em casa.

. **dever de preparação** - O aluno faz exercícios ou problemas a seu alcance, porém, cujos fundamentos teóricos não foram ainda estudados em aula, mas que farão objeto de estudo no dia consecutivo ao dever.

3.24 - Dá para você perceber qual desses três tipos de tarefa a professora de Matemática do seu(ua) filho(a) costuma solicitar com maior frequência?

Aberto a comentários e / ou sugestões dos pais: _____

Observação da entrevistadora: _____

Entrevista realizada com: pai: ___ mãe: ___ outros: _____

Referente aluno número: _____

Dia da entrevista: ___ / ___ / ___

Horário: _____

Local: _____

ROTEIRO DE ENTREVISA COM AS PROFESSORAS

Para concluir nosso trabalho de observação em sala de aula, gostaríamos de obter mais algumas informações

Lembramos que serão mantidos o sigilo e anonimato.

Antes de iniciarmos a entrevista propriamente dita, temos duas perguntas a fazer:

- a) Qual (is) o (s) critério (s) que você utilizou para classificar seus alunos em Fraco, Bom ou Muito Bom e Excelente?
- b) Quais são dentre estas características consideradas por você em relação aos seus alunos, que considera como positivas e negativas?

1 - DADOS PESSOAIS:

1.1 - Série / Turma que leciona: _____

1.2 - Idade: _____ Sexo: _____

1.3 - Estado Civil: _____

1.4 - Número de filhos: _____

1.5 - Formação acadêmica: _____

1.6 - Tempo magistério: _____

1.7 - Tempo professora nesta escola: _____

1.8 - Tempo professora de matemática: _____

1.9 - Tempo de cada série que já lecionou: _____

1.9.1 - Total tempo de 1a. a 4a. série: _____

1.10 - Você trabalha no regime de dedicação exclusiva com 40 horas / semanal (40 DE)? _____

2 - DADOS REFERENTES AO APRENDIZADO:

2.1 - Quais as principais dificuldades apresentadas por seus alunos na sua disciplina?

2.2 - Quais são os principais aspectos que influenciam na aprendizagem do aluno?

2.3 - De que forma você acha que os pais devem agir para melhor contribuir com a aprendizagem de seus filhos?

2.4 - Atualmente, e tomando como ponto de referência seus alunos, como vê o envolvimento dos pais com a educação escolar dos filhos? _____

2.5 - Você solicita a presença dos pais para conversas particulares? _____
Para tratar de quais assuntos? _____

2.6 - Como você vê no momento, nesta escola, a relação pais-escola? _____

2.7 - Qual sua opinião referente a dois tipos de horários existentes nesta escola: o horário de atendimento aos pais e de reforço paralelo do aluno?

2.7.1 - Horário de atendimento aos pais: _____

2.7.2 - Comentar sobre os resultados ocorridos em função deste horário de atendimento: _____

2.7.3 - Horário de reforço paralelo do aluno? _____

2.7.4 - Comentar sobre os resultados ocorridos em função deste horário para reforço?

2.8 - Qual sua opinião sobre a interferência da televisão nos afazeres escolares dos

alunos? _____

3 - DADOS REFERENTES À PROFISSÃO:

3.1 - Você gosta, ou sempre gostou de matemática? _____

. Por quê? _____

3.2 - Você tinha facilidade na disciplina matemática enquanto aluna? _____

. Por que tem essa opinião? _____

3.3 - Você gosta de dar aula na (s) série (s) que atualmente leciona? _____

. Por quê? _____

3.4 - Você acha que a relação professor-aluno interfere na aprendizagem do aluno? _____

. Por quê? _____

3.5 - Você está feliz com sua profissão de professor? _____

. Por que a escolheu? _____

3.6 - De que forma são preparadas suas aulas? _____

3.7 - Você acha que tem autonomia como professor? _____

3.8 - Você acha que poderia melhorar como profissional? _____

. Por quê? _____

3.9 - Qual sua opinião sobre a forma como se ensina matemática, nesta escola?

4 - DADOS REFERENTES À TAREFA DE CASA:

4.1 - Qual o objetivo da tarefa de casa, pra você? _____

4.2 - Você acha que a tarefa de casa pode influenciar na aprendizagem do aluno? _____

. Por quê? _____

4.3 - Na sua opinião, os pais têm auxiliado seus filhos na tarefa de casa? _____

. Comentar: _____

4.4 - O que você acha de a tarefa de casa ser avaliada? _____

4.5 - Você acha que a quantidade de tarefa que o professor solicita ao aluno, influencia de alguma forma na sua aprendizagem? _____

. Por quê? _____

4.6 - Há necessidade de se solicitar diariamente a tarefa de casa? _____

. Por quê? _____

4.7 - De que forma o professor poderia contribuir para que o aluno se sentisse mais motivado a fazer a tarefa de casa? _____

4.8 - Qual o objetivo da correção da tarefa de casa? _____

4.9 - Você acha que o objetivo da correção se concretiza? _____

4.10 - Qual o tipo de ação que o professor deveria tomar em relação aos alunos que quase sempre deixam de fazer tarefa de casa? _____

. Por quê? _____

4.11 - Qual o papel dos pais, perante a tarefa de casa dos filhos? _____

4.12 - Qual o tipo de tarefa (das três que serão citadas e que estão abaixo relacionadas, citadas pelo autor Weil, P.), você tem mais costume de solicitar? _____

. Por quê? _____

4.12.1 - Dos três tipos citados, qual você acha que seria mais proveitoso ao aprendizado do aluno? _____

. Por quê? _____

. **dever de repetição** - o aluno repete em casa, exercícios iguais, ou dos casos, análogos (semelhantes) os aos efetuados na escola.

. **dever de aplicação** - o aluno coloca em prática elementos teóricos aprendidos na escola sob a forma de problemas ou de exercícios práticos, ou seja, a teoria é dada na escola e a aplicação é realizada em casa.

. **dever de preparação** - O aluno faz exercícios ou problemas a seu livre alvitre, porém, cujos fundamentos teóricos não foram estudados em aula, mas que farão objeto de estudo no dia consecutivo ao dever.

Aberto a comentário / sugestão: _____

Dia da entrevista: ___ / ___ / ___

Horário: _____

Local: _____

Observação da entrevistadora: _____

**ROTEIRO PARA A COLETA DE DADOS - ESTRUTURA
FUNCIONAMENTO DA ESCOLA**

ENTREVISTA COM A DIRETORA

1 - Identificação e aspectos históricos:

Nome da escola: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ Telefone: _____

Quando foi fundada: _____

Entidade fundadora: _____

Entidade mantenedora: _____

Rede de ensino: _____

Tipo de ensino oferecido por turno:

Matutino: _____

Vespertino: _____

Noturno: _____

2 - Organização do espaço físico e material:

ESPECIFICAÇÃO LOCAL	QUANTIDADE	TAMANHO	MATERIAL EXISTENTE	ESTADO DE CONSERVAÇÃO
Sala de aula				
Sala de professores				
Sala de especialistas				
Sala de diretor				
Biblioteca				
Secretaria				
Cantina				
Almoxarifado				
Sala de áudio				
Outros (citar)				

3 - Estrutura Organizacional, Recursos Humanos:

QUADRO DE PESSOAL	QUANTIDADE	CARGA HORÁRIA	ESCOLARID
Diretor			
Vice-diretor			
Supervisor			
Orientador			
Professor			
Secretário			
Auxiliar de secretaria			
Bibliotecário			
Professor eventual			
Psicólogo educacional			
Servente escolar			
Cantineira			
Guarda-noite			
Porteiro			
Outros			

- Cite o número de pessoal por cargo.
- Qual a carga horária, em média, para cada cargo?
- Qual é o grau de escolaridade destes profissionais?

4 - Número de alunos por turno e por série:

TURNOS / TURMAS	MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO	TOTAL/ALUNOS
Jardim I				
Jardim II				
Pré-escolar				
1a.série ou CBA I				
2a.série ou CBA C				
3a. série				
4a. série				
5a. série				
6a. série				
7a. série				
8a. série				
Total / alunos				

Qual o número de alunos da escola, por série e por turno?

CONTINUAÇÃO ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA

5 - Aspectos referentes ao ensino - aprendizagem:

5.1 - Como você vê a relação família-escola (de 1a. a 4a. séries), nesta instituição?

5.2 - Qual a função dos pais perante a educação escolar dos filhos? _____

5.2.1 - Como você vê atualmente a colaboração dos mesmos? _____

5.3 - Quais são os fatores que mais influenciam a aprendizagem do aluno? _____

5.4 - Você acha que esta escola poderia melhorar em algum aspecto, para melhor cumprir com o objetivo escolar? _____

Comentar: _____

5.5 - Ao se montar o currículo da escola, discute-se sobre o assunto tarefa de casa? _

Comentar: _____

5.5.1 - Qual o pensamento da escola sobre tarefa de casa? _____

5.5.2 - Os cursos costumam tratar do assunto "tarefa de casa"? _____

5.5.3 - Qual é a orientação da Delegacia de Ensino nesse particular? _____

5.5.4 - A escola realiza algum trabalho com os pais, para instruí-los sobre assunto? _____

5.5.5 - Como os pais devem auxiliar seus filhos, na tarefa de casa? _____

Comentar sobre a influência da tarefa de casa na aprendizagem do aluno:

5.6 - Como é realizado atualmente na escola, o trabalho de enturmação? _____

5.6.1 - Os pais são informados deste tipo de trabalho realizado na escola? _____

5.7 - Como é realizado o trabalho de seleção de aluno para matrícula nesta escola? _____

5.8 - Como é realizada a seleção dos professores desta escola? _____

5.9 - Existe alguma instrução estabelecida pela direção da escola, em função do não cumprimento da tarefa de casa pelos alunos? _____

Comentar: _____

5.10 - Como e quando se dá a participação de professores em cursos de capacitação? _____

5.11 - Sobre a forma de avaliação utilizada por cada uma das disciplinas da escola, gostaríamos de saber:

5.11.1 - Como, quem e quando se resolve sobre a forma de avaliação(referente as várias disciplinas das séries existentes) na escola?

Aberto a comentário / sugestão: _____

Dia da entrevista: ___ / ___ / ___

Horário: _____

Local: _____

Observação da entrevistadora: _____

**CÁLCULO ESTATÍSTICO REFERENTE TABELAS / FIGURAS
PRESENTES NO CORPO DA DISSERTAÇÃO**

- Tabela 5 =**
- . N^o de dias que a professora solicitou tarefa : N^o de dias observados
x 100
 - . N^o de dias que a professora justificou tarefa : pelos solicitados x
100
 - . N^o de dias que a professora motivou tarefa : pelos solicitados x 100
- Tabela 6 =**
- . N^o de tarefas realizadas : pelas solicitadas x 100
- Tabela 7 =**
- . N^o de tarefas corrigidas : N^o de solicitações x 100
 - . N^o de justificativas : pelo N^o de correção x 100

- . **Tabela 8** = . N^o total de ações desenvolvidas pelas professoras aos três tipos de alunos : N^o total de tarefas realizadas pelos três tipos de alunos x 100
- . N^o de ações desenvolvidas por tipo de aluno : N^o de tarefas realizadas por tipo de aluno x 100
- . N^o total de ações desenvolvidas pela professora a todos os alunos da turma : Total de tarefas solicitadas ou realizadas por todos o alunos da turma.
- . **Tabela 9** = . N^o de ações positivas ou negativas : total de ações x 100
- . N^o total de vezes em que não houve ação : N^o total de ações e não ações x 100.
- . **Tabela 10 a 42** = . $F : N \times 100$
- . **Figura 41** = . N^o de consequência : N x 100
- . **Figura 42** = . N^o de pais por tipo de característica : N^o total de características positivas e negativas x 100
- . **Figura 43** = . N^o de pontos positivos : N^o total de pontos positivos e negativos x 100

- . **Figura 44** = . Nº de percepções ou não percepções : $N \times 100$

- . **Figura 49** = . Nº de tipo de formas de ajuda : $N \times 100$

- . **Figura 53** = . Nº total de alunos no período da manhã com e sem a presença da mãe : $N \times 100$

 . Nº total de alunos no período da noite que tem a presença de toda ou de parte da família : $N \times 100$