

O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa

Maria Eulina Pessoa P. de Carvalho*

O dever de casa capitaliza explicitamente o tempo e os recursos materiais e simbólicos dos pais/mães, constituindo um foco da política educacional de promoção do sucesso escolar via incentivo à participação da família na escola, nos Estados Unidos e no Brasil. Seu enfoque permite examinar aspectos implícitos das interações entre escola e família no atual contexto mundial de reforma educacional neoliberal, que veicula a retórica de que escola pública boa começa em casa. Enfatizado como uma solução para elevar o aproveitamento escolar, o dever de casa é fundamentalmente uma questão política com implicações para um projeto de equidade educacional. Como componente do processo ensino-aprendizagem e da avaliação do aproveitamento escolar, afeta o planejamento pedagógico e o trabalho docente, bem como a vida familiar, ao pressupor conexão entre as atividades de classe e de casa, e uma estrutura doméstica de apoio. A consideração das implicações das práticas de dever de casa abre uma ampla agenda de pesquisa.

Palavras-chave:

dever de casa, relações
escola-família

*Universidade Federal
da Paraíba, Brasil
mepcarv@terra.com.br

I. Introdução: o dever de casa como objeto e problema de pesquisa

Diante de sua importância no cotidiano das relações família–escola, o dever de casa tem sido um objeto ausente da pesquisa educacional. Embora seja uma prática cultural que há muito integra as relações e divisão de trabalho educacional entre essas instituições, não tem sido problematizado em suas concepções e implicações, seja para a família, seja para o trabalho docente.

No contexto da literatura estadunidense e brasileira, algumas exceções, além do meu próprio trabalho (Carvalho, 2004a, 2004b, 2000a, 2000b, 1997, 1996) são as contribuições de Corno (1996) e Natriello (1997) nos EUA; e Nogueira (2002) no Brasil. No Banco de Teses e Dissertações da Capes encontravam-se, em agosto de 2006, poucos trabalhos tratando especificamente do tema. De 1990 até 2004, fazendo-se a busca por “expressão exata” — dever de casa, tarefa de casa, lição de casa — há apenas 6 dissertações de mestrado (Sakamiti, 2003; Franco, 2002; Paula, 2000; Wiezzel, 1999, Junqueira, 1997; Rezende, 1996) e uma tese de doutorado (Nogueira, 1998) em educação com uma dessas expressões no título ou como palavra-chave, a maior parte das quais situa o dever de casa no contexto do ensino-aprendizagem, algumas incluindo perspectivas de pais/mães. As expressões também aparecem nos resumos de outras duas dissertações recentes que abordam as relações escola–família: Oliveira (2004) e Paula (2004). Assim, seja no campo da didática, seja no campo da sociologia das relações família–escola, os estudos empíricos qualitativos e quantitativos são escassos.

Em geral, os estudos sociológicos e antropológicos qualitativos das relações família–escola e das práticas educativas e estratégias de escolarização das famílias são recentes tanto nos Estados Unidos (por exemplo, Lareau, 1993 e McClain, 1997), como no Brasil (por exemplo, Nogueira, Romanelli & Zago, 2000), onde se segue a tradição francesa de Pierre Bourdieu — inaugurada com a obra seminal *A reprodução* (Bourdieu & Passeron, 1975) — e Bernard Lahire (1997). No contexto português, uma exceção notável é a pesquisa de Rebelo e Correia (1999), sobre o *sentido dos deveres para casa* junto a professores e encarregados de educação (pais ou responsáveis).

O estudo das relações família–escola ganha relevo a partir da década de 1990, quando a participação da família na educação escolar passa a ser incentivada pela política educacional de combate ao fracasso escolar/promoção do sucesso escolar. O pêndulo da responsabilização pelo fracasso escolar se move da escola (e das professoras) para a família. Como já argumentei (Carvalho, 2000a, 1997), o sucesso escolar tem contado com a contribuição direta ou ação compensatória da família, o que é bem visível no contexto das escolas particulares, de duas maneiras: implicitamente construindo o currículo com base no capital cultural afim herdado pelo/as estudante, ou seja, no *habitus* adquirido na socialização primária ou educação do-

méstica (Bourdieu, 1977, 1986; Bourdieu & Passeron, 1975), ou enviando dever de casa e, portanto, capitalizando explicitamente o tempo e recursos materiais e simbólicos dos pais/mães ou adultos responsáveis, que aderem à função de professor-coadjuvante (Carvalho, 2000b). No contexto das escolas públicas são corriqueiras as queixas das professoras acerca do desinteresse e falta de cooperação *dos pais*.

Ao abrir uma janela nas relações escola–família, o enfoque do dever de casa permite indagar acerca de vários aspectos das interações e tensões entre estas instituições que permanecem implícitos, particularmente acerca da divisão de responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar e da política de *accountability* (Carvalho, 2000a, 1996), acirrada no atual contexto mundial de reforma educacional neoliberal e avaliação de forte ênfase quantitativa, via testes padronizados aplicados em massa. Um artigo do New York Times, publicado em 18/4/2004, sob a manchete “Dever de casa aumenta, em resposta a exigências curriculares e pressões de escolas de elite” (*Homework rises in response to standards and elite school pressures*), enfocava a carga de deveres de casa de estudantes de 1ª a 8ª séries e a pressão sobre os pais/mães, e indagava qual o papel de pais/mães, crianças e educadoras/es na equação do dever de casa (ver M. Rosenberg: *When homework takes over*, www.nytimes.com). A Folha de São Paulo (27/07/2004) estampava a manchete “Acompanhamento familiar eleva nota dos alunos”, com base na análise dos resultados dos testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB 2003 (Folha Online Educação, 2004. www1.folha.uol.com.br/folha/educacao).

Já pontuei que o dever de casa pode ser considerado como: (a) uma necessidade educacional, reconhecida por pais e professores, sendo concebido como uma ocupação adequada para os estudantes em casa; (b) um componente importante do processo ensino/aprendizagem e do currículo escolar dentro de uma dada tradição cultural; e (c) uma política tanto da escola e do sistema de ensino, objetivando ampliar a aprendizagem em quantidade e qualidade, além do tempo/espaço escolar, quanto da família, visando estimular o progresso educacional e sócio-econômico dos descendentes (Carvalho, 2004b, 2000a, 1997). O fato é que o dever de casa repercute direta ou indiretamente na avaliação: vale nota ou pontos somados à nota final, ou serve como treino para os testes.

Tradicionalmente, o dever de casa é concebido como uma *estratégia de ensino* do currículo escolar e de intensificação da aprendizagem: fixação, revisão, reforço ou preparação para aulas e provas, na forma de leituras e exercícios. Concepções mais abertas incluem *pesquisa* sobre eventos familiares e comunitários, ou artefatos culturais (como programas de televisão), e projetos grupais, entendidos como atividades de enriquecimento curricular ou estratégia de conexão dos conteúdos escolares à vida cotidiana. Porém, o dever de casa também encontra justificativas de ordem psicológica e moral: construção da independência, autonomia e responsabilidade do estudante através do desenvolvimento de hábitos de estudo e pontualidade e, até mesmo, coesão familiar, evocando-se a imagem da família unida

em volta da mesa de estudos (Gill & Schlossman, 1995; Epstein, 1994; Programs for Educational Opportunity, 1995). Além disso, como uma política (mais ou menos explícita) de formalização da parceria família–escola, tem sido considerado uma panacéia para melhorar o aproveitamento escolar (Carvalho, 2004a, 2000a, 1997).

Como venho argumentando, o dever de casa é fundamentalmente uma questão política, com graves implicações para um projeto de equidade da educação escolar (Carvalho, 2000a, 1997). Como o principal veículo de interação família–escola, é mais do que uma prática cultural ou uma política informal desenvolvida por famílias e escolas e seus agentes (pais/mães e professoras/es): constitui de fato uma política formal (mais ou menos regulamentada) que articula os esforços educativos destas instituições, portanto através dele a família (e seu *acompanhamento* ou omissão, do ponto de vista da escola) se torna objeto de política educacional. Por um lado, como trabalho escolar transferido para casa, o dever de casa pode consistir numa estratégia defensiva contra a cobrança da responsabilidade estatal de prover educação formal suficiente quantitativa e qualitativamente. Por outro lado, pode consistir numa estratégia de regulação da vida privada pela política pública, através da instrução ou disciplinamento da família pela escola, via prescrição, explícita e implícita, de práticas parentais — uma ilustração pertinente de violência simbólica (Bourdieu e Passeron, 1975) via extensão da autoridade pedagógica da escola (incumbida da função de imposição do arbitrário cultural dominante expresso num determinado currículo) ao lar. Portanto, pelo fato de requerer regulação formal e sanções, pode ser considerado uma política cultural de educação da família (de determinadas famílias) e de construção nas crianças e jovens do habitus requerido pelo sucesso escolar e pelo modelo de empregabilidade prevalecente em dado momento, ao submeter valores e práticas familiares às metas de eficácia escolar e econômica. Ao mesmo tempo, pode se constituir em política educativa da própria família, como comprova a experiência histórica de mobilidade social ascendente via educação escolar das camadas médias, que instituíram a tradição cultural do dever de casa, e a sua persistente cobrança por algumas mães relatada por professoras/es de escolas privadas e públicas (Carvalho, 2004a).

Concebido como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, o dever de casa afeta seu planejamento e implementação, e, portanto, o trabalho docente, bem como a vida familiar, ao pressupor a conexão entre as atividades de sala de aula e de casa, e uma estrutura doméstica adequada apoiando as atividades escolares. Para a pesquisa, há vários aspectos interessantes da política/prática do dever de casa: relacionados a modelos curriculares e pedagógicos e ao trabalho docente, vistos como dependentes da contribuição da família; e relacionados à evolução, especialização funcional e entrelaçamento das práticas educativas de famílias e escolas. Podem ser estudadas suas implicações familiares e de gênero: da perspectiva da família, o dever de casa pode ser uma necessidade legítima e uma prática desejável, ou um fardo e uma imposição, dependendo de condições materiais e simbó-

licas variáveis, recaindo particularmente sobre as mães (Carvalho, 2004a, 2000b). Podem ser exploradas suas implicações para o trabalho docente: primeiro, pressupondo que a constância do dever de casa tem convivido com variações nas suas formas, conteúdos e significados no tempo e no espaço social e escolar; segundo, que sua articulação com o trabalho de classe pode revelar facetas interessantes da evolução de concepções e práticas pedagógicas e da organização do trabalho docente; terceiro, que sua suposta eficácia depende não apenas da contribuição da família, mas do planejamento pedagógico articulador empreendido pela professora de modo a garantir sua eficácia.

Contexto sócio-histórico-político do dever de casa

Desde a década de 1990, a política educacional vem expressando uma cobrança de participação dos *pais* na escola (*family accountability*), seja (limitadamente) na gestão escolar democrática via Conselhos Escolares, seja (amplamente) no dever de casa, que passa a ser enfatizado na escola pública. Se nem todos os familiares responsáveis pelos estudantes podem vir à escola a fim de participar de reuniões de Pais e Mestres, segundo queixas corriqueiras das professoras, a escola vai à casa via dever de casa, oferecendo-lhes a oportunidade de acompanharem os estudos dos filhos/filhas.

Como venho argumentando (Carvalho, 2004a, 2000a, 2000b), tal política tem implicações de classe e gênero: quando a escola conta com a família, pressupõe um modelo de família com capital econômico e simbólico, com um adulto, geralmente a mãe, disponível. Os formuladores de política educacional não consideram a relação entre modelos de organização curricular e pedagógica e organização familiar, nem as mudanças e variações na organização familiar, tampouco a persistente assimetria de gênero que faz recair a responsabilidade pela educação dos filhos e filhas sobre as mulheres. Ao desviar o foco da melhoria educacional da escola e da sala de aula para a família e o lar, prescrevendo o dever de casa e integrando-o à avaliação escolar, a política educacional neoliberal, produz dois efeitos perversos: restringe a autonomia da família na auto-regulação da vida privada e na condução da educação doméstica; e converte diferenças de capital econômico, cultural e social em resultados educacionais desiguais (2000a, 1997).

Meu interesse pela questão do dever de casa surgiu da minha própria experiência como mãe e professora de Pedagogia, ao comparar experiências escolares no Brasil e nos Estados Unidos. No contexto brasileiro da jornada escolar de meio período, cerca de quatro horas diárias, percebia o papel da família tanto no sucesso quanto no fracasso escolar, ao compensar ou não as deficiências escolares e/ou as dificuldades dos estudantes, oferecendo ou não alguma forma de complementação curricular e reforço escolar, conforme seu capital econômico e cultural (situação de classe social) e o tipo e qualidade da escola e modelo docente (priva-

da ou pública, mais ou menos exigente). Nos Estados Unidos, onde as escolas públicas oferecem jornada integral, são bem equipadas e contam com professores/as bem qualificados/as, deparei-me com a política de envolvimento dos pais na escola (*parental involvement*) e a adoção formal do dever de casa, contrariando minha expectativa de que *quanto mais longa a jornada escolar e melhor a qualidade da escola, menor a necessidade de dever de casa*.

Nos EUA, o dever de casa não tem recebido atenção como objeto de pesquisa, aparecendo como um tópico periférico em análises de fatores do rendimento acadêmico e das interações entre a escola e a família, em áreas temáticas como dificuldades de aprendizagem (na educação especial), motivações e valores dos estudantes (pobres) e suas famílias, e avaliação de programas de educação compensatória. Visto a partir de um viés cultural favorável, como uma boa idéia que cumpre incentivar, não tem sido problematizado pela pesquisa, que apresenta clara preponderância de avaliações favoráveis a sua produtividade no aproveitamento escolar e recomendações de adoção (U.S. Department of Education, 1987; Clark, 1993; Henderson & Berla, 1994; ERIC Abstracts Data Base, 2000). Isso a despeito de dois fatos. Primeiro, o seu impacto positivo no aproveitamento escolar (como variável correlacionada ao desempenho em testes padronizados) dificilmente pode ser estabelecido empiricamente ou experimentalmente, de forma conclusiva, pois não há pesquisa substancial para corroborar uma relação entre alto desempenho, tempo dedicado ao dever de casa, tipos de tarefas e estilos de acompanhamento, considerando níveis e séries escolares, objetivos curriculares, matérias, níveis de habilidade dos estudantes e características individuais, socioeconômicas e étnicas do estudante e dos familiares responsáveis pelo acompanhamento. Segundo, pode-se duvidar de sua viabilidade como incentivo às famílias cujos filhos/as apresentam baixo aproveitamento escolar, justamente aquelas que não dispõem das pré-condições (capital econômico e cultural, organização doméstica e conhecimento acadêmico) requeridas pelo acompanhamento cotidiano do dever de casa (Carvalho, 2000a, 1997).

Historicamente, o dever de casa escolar surgiu como uma ocupação apropriada para os estudantes das classes médias (cuja reprodução estava associada ao sucesso acadêmico) e tornou-se parte do estilo de vida dos grupos sociais escolarizados e daqueles que valorizavam a escolarização como estratégia de mobilidade social ascendente. Nos Estados Unidos, de acordo com Gill e Schlossman (1995), a história do dever de casa, ao longo do século XX, revela uma disputa quanto a sua importância no discurso e na política educacionais, como resultado não apenas de debates sobre concepções pedagógicas (progressistas versus tradicionalistas), mas também de pressões das famílias, pro e contra sua adoção. Sua quantidade e formas, por exemplo, têm sido reguladas por políticas escolares e distritais na medida variável que foi visto como uma estratégia de elevação do nível acadêmico ou como uma interferência na vida familiar e nas atividades sociais dos estudantes.

A pesquisa educacional americana, por exemplo, vem enfocando o envolvimento dos pais/mães (o termo *parent* é neutro) na educação como um recurso para o sucesso escolar desde a década de sessenta (Henderson & Berla, 1994), quando o famoso Relatório Coleman (Coleman et. al., 1966) apontou a importância das características familiares (em detrimento dos recursos escolares) na explicação do aproveitamento escolar inferior das minorias étnicas. A teoria do deficit cultural influenciou tanto a pesquisa subsequente sobre os processos familiares de socialização infantil que precedem o aproveitamento escolar, quanto as intervenções no âmbito da família visando prevenir o fracasso escolar dos estudantes em situação de desvantagem social através de programas de educação compensatória que envolviam a formação parental (*parent education*), mais especificamente, o treinamento das mães (Scott-Jones, 1993).

A partir da década de 1980, com a publicação de *Uma nação em risco* (National Commission on Excellence in Education, 1983), que creditava o declínio político, econômico e moral dos Estados Unidos a uma pedagogia branda (*soft pedagogy*, Gill e Schlossman, 1995), as posições a favor do dever de casa tornaram-se hegemônicas. Os estudos comparativos internacionais ressaltavam as práticas de dever de casa de estudantes japoneses, chineses e taiwaneses, que obtinham melhores escores nos testes padronizados (Stevenson e Stigler, 1992). A ideologia dos valores familiares e trabalho duro (*family values and hard work*) reforçou a percepção do dever de casa como estratégia para aumentar a produtividade escolar necessária à competitividade econômica internacional. Políticas formais de dever de casa expandiram-se no contexto de reformas visando a excelência acadêmica (Chubb e Moe, 1990; ERIC Abstracts Data Base, 2000).

A retórica educacional da década de 1990, tanto a favor quanto contra a tendência de privatização e produtividade educacional, acentuou a responsabilidade e escolha da família ou o empoderamento e participação dos pais, propagando a correlação entre aproveitamento escolar (especialmente em matemática e ciências), competitividade individual (melhores empregos), e competitividade internacional (liderança político-econômica mundial dos Estados Unidos) (Arbanas, 1994; Ingham Intermediate School District, 1995). Diretrizes oficiais passaram a prescrever o dever de casa regular como uma estratégia para melhorar o desempenho acadêmico (Office of Educational Research and Improvement, 1992, 1996), estendendo o alcance da política educacional ao lar: as sugestões de limitar o tempo de televisão, estimular a leitura e acompanhar o dever de casa transferem a responsabilidade pelo aprendizado do currículo escolar para a esfera parental. A parceria família-escola tornou-se a oitava meta da educação nacional do Governo Clinton, que prescrevia a participação dos pais no desenvolvimento social, emocional e acadêmico das crianças (National Education Goals Panel, 1995). Em 25/8/1997 o jornal Detroit Free Press publicava um artigo apelativo, assinado por T. Van Moorlehem: *School doors open for parents to help. Just a little involvement can boost education*

— As portas das escolas se abrem para os pais ajudarem. Um pouco só de envolvimento pode melhorar a educação (www.freep.com/news/education).

As escolas americanas adotam políticas de dever de casa explícitas e amplas, definindo concepção, expectativas da escola e obrigações dos pais e *redefinindo o lar como uma extensão da sala de aula* e o dever de casa como uma tarefa a ser realizada *fora do horário escolar, de preferência em casa* (East Lansing Educational Foundation, 1996). Um levantamento nacional de políticas de dever de casa nos distritos escolares, feito por Roderique et al. (1994), revelou que 35% tinham uma política de dever de casa naquele momento, incluindo: informação aos pais sobre regulamentos do dever de casa; especificação dos tipos de tarefas (preparação para aulas, exercícios, conclusão de tarefas iniciadas em classe e atividades de extensão); orientações quanto ao feedback dos professores (conceitos, elogios, notas e pontos de incentivo); explicitação dos papéis esperados dos pais em relação ao processo do dever de casa (proporcionar espaço e tempo, monitorar a conclusão das tarefas e assinar o trabalho completo); especificação de frequência (três a quatro noites por semana), quantidade de tarefas diárias (com aumento progressivo conforme o nível de ensino), e mecanismos de comunicação casa–escola.

Uma das funções declaradas do dever de casa é manter os pais/mães informados e envolvidos no aprendizado de seu filho/a. Com essa finalidade têm surgido novos formatos, como o *dever de casa interativo*, com seções para os pais desenvolverem juntamente com os filhos (por exemplo, na cozinha, aplicando matemática e ciências na preparação do jantar), comentarem e assinarem (Epstein, 1994; Gallagher, 1994; Olympia, 1994; Mafnas, 1993; Orman, 1993; Wisdom, 1993). Mecanismos de regulação e incentivo ao dever de casa incluem: contratos especificando as obrigações quanto ao dever de casa, assinados pelo estudante e pelos pais; caderneta de registro do acompanhamento do dever de casa pelos pais/mães (*parent homework record*); *homework hotlines* (assistência ao dever de casa por telefone depois das aulas); Boletim de Envolvimento dos Pais, adotado pelo sistema de escolas públicas de Chicago para avaliar o envolvimento dos pais (de acordo com artigo de D. J. Schemo, *Report cards are due, only this time for parents*, publicado em 24/11/2000, em *The New York Times*. www.nytimes.com). Além disso, o dever de casa tornou-se parte integral da avaliação da aprendizagem, correspondendo de 40 a 60% da nota (especialmente a partir da sexta série), mesmo quando é pontuado apenas pela realização completa e pontualidade na entrega. E, por fim, o dever de casa é descrito como uma oportunidade de interação social positiva e divertida entre pais e filhos (Speaker, 1990; Epstein, 1994); pacotes de dever de casa (*homework kits*) são apresentados como atividades de lazer (Ward, 1993). Por outro lado, implica sanções negativas: sua não-realização pode acarretar a detenção do estudante após o horário da escola (Conover, 1990; East Lansing Educational Foundation, 1996; ver especialmente artigo de B. Murphy, *School district to make detention a family affair*, veiculado no jornal *Detroit Free Press*, 2/10/1996. www.freep.com/news/education).

Segundo R. Rothstein em artigo publicado em *The New York Times* em 23/5/2001 (*Lessons: How to ease the burden of homework for families*. www.nytimes.com), o tempo de dever de casa para estudantes da escola elementar cresceu 50% nas últimas décadas nos Estados Unidos. Tal aumento é contestado: segundo uma pesquisa nacional de *The Brookings Institution*, publicada em 2003, a quantidade de dever de casa teria aumentado apenas nas séries iniciais e só uma minoria de pais/mães acha que é demais (*A new report reveals that homework in the United States is an easy load*. www.brookings.edu/comm/news/). A retomada da polémica sobre o dever de casa ocupa as páginas de jornais nacionais e locais ou escolares: ver, por exemplo, o artigo de Lynette Holloway *Disrupter of families? A book questions homework* sobre livro de E. Kralovec e J. Buell, 2000, *The end of homework: how homework disrupts families, overburdens children, and limits learning* (*Education life*. www.nytimes.com); e *Jerry Moore's School Talk*, *Scotia-Glenville Community & Schools*. *Education News & School Board/District-wide News*. *Homework Issues*, 2004 (www.myshortpencil.com/schooltalk/messages).

Como relata M. Rosenberg em artigo do *New York Times* (*When homework takes over*, 18/4/2004, www.nytimes.com), os padrões de avaliação na escola pública se elevaram e os testes requerem mais conteúdos do que a escola está conseguindo cobrir, mesmo antecipando programas, por exemplo, dando na sexta série conteúdos de matemática que antes eram dados na sétima série. Para diretores/as e educadores/as, sob pressão dos testes e da avaliação de estudantes e escolas — a política do Governo Bush denominada *No Child Left Behind* (nenhuma criança atrasada) vem ameaçando fechar as escolas improdutivas — a solução tem sido aumentar o dever de casa, que está sendo adotado até no jardim de infância, para acostumar as crianças. Os pais e mães se queixam que os deveres de casa aumentam o stress familiar, competem com as atividades extra-curriculares proporcionadas pela família, atrapalham fins de semana, férias, refeições em família e horas de sono, descanso e lazer, aumentando os conflitos entre pais/mães e filhos/as, e pais/mães e educadores/as; por outro lado, estão apelando para professores particulares, Clubes de Dever de Casa, ou programas educativos após a jornada escolar com a finalidade específica de dar assistência ao dever de casa, já que são poucas as escolas que oferecem assistência antes ou após as aulas regulares. Nesse contexto, a novidade é que empresas privadas estão prosperando em comunidades de classe média alta oferecendo assistência ao dever de casa não apenas a estudantes com dificuldades, mas a estudantes excelentes que querem manter o nível de aproveitamento.

Interessante constatar que a assistência educacional, simultaneamente aos pais/mães e estudantes das escolas públicas, um novo negócio privado, vem sendo oferecida também via tecnologias da informação e comunicação, por exemplo, os *Sylvan Learning Centers*, franquia que provê, desde 1979, instrução personalizada a estudantes de todas as idades e níveis de habilidade, atendendo as necessidades

do mercado da educação básica (K-12) nos Estados Unidos e Canadá — ver *Dicas para pais e estudantes. Você e o Boletim de sua criança* (www.educate.com); e a empresa *HowtoLearn.com* que oferece a pais e professores instruções e materiais visando motivar as crianças a aprenderem e tirarem notas altas — ver *Você já terminou o dever de casa? Dez dicas para tornar o dever de casa e o estudo mais produtivos* (www.howtolearn.com).

No Brasil, as reformas educacionais descentralizadoras da década de 1990 colocaram a participação da família e da comunidade como uma estratégia de controle social da qualidade do ensino (por exemplo, via Conselhos Escolares). Na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados tramitam dois projetos: o Projeto de Lei nº 1.785/99, de autoria do deputado Ênio Bacci (PDT/RS), que normatiza a criação de Conselhos Escolares em todas as escolas do país e estimula a participação dos pais e responsáveis nas decisões escolares; e o Projeto de Lei nº 267/03, de autoria do deputado Carlos Nader (PFL-RJ), que propõe a concessão do direito aos pais ou responsáveis por menores de 18 anos de participar das reuniões escolares de seus filhos no horário de trabalho, com liberação justificada de meia jornada de trabalho por bimestre, para que possam, assim, acompanhar e colaborar nas atividades educativas dos filhos e também participar dos Conselhos Escolares (Educação Notícias. Boletim Nº 195, 2004. www.mec.gov.br/news). O MEC instituiu o Dia Nacional da Família na Escola e publicou, em 2002, a cartilha *Educar é uma tarefa de todos nós. Um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças* (Brasil, Ministério da Educação, 2002). A tradição do dever de casa presente em nossa cultura escolar, sobretudo nas escolas privadas, tende a se formalizar nesse contexto, porém, como já apontei, é o componente menos visível dessa política, embora seja o mais importante, por ser uma atividade cotidiana e potencialmente envolver todos os pais/mães/adultos responsáveis (Carvalho, 2000a, 1997).

Ao estudar a construção histórica do dever de casa no discurso didático-pedagógico, particularmente nos manuais didáticos e na Revista Nova Escola, Paula (2000) constata, nos anos de 1990, tanto um maior volume de publicações a respeito das tarefas e acompanhamento escolar pela família, quanto uma intensificação de sua prescrição, com ênfase na responsabilidade, autonomia e eficácia. Pesquisadores brasileiros, atrelados à formulação de políticas financiadas pelo Banco Mundial, analisando os resultados dos testes do SAEB/1995, passaram a recomendar a valorização da participação dos pais, maior comunicação da escola com os pais e extensão do período de estudo via lição de casa (Projeto Nordeste, 1997). O Projeto de Educação Básica para o Nordeste (MEC/BIRD) apontava o auxílio dos pais e da comunidade na instrução e a adoção de deveres de casa frequentes como fatores determinantes da eficácia escolar, definindo aptidão para aprender através da evidência de que leituras, conversações e brincadeiras dirigidas ocorrem no lar, pressupondo a conexão entre práticas educativas familiares e currículo escolar.

Auxiliar na instrução significa apoiar e monitorar os deveres de casa, servir como tutor, fonte de informações e audiência em relação ao trabalho escolar dos estudantes. Deveres de casa freqüentes são prescritos a partir da quarta série, com conteúdo adequado à idade dos alunos e ao ambiente familiar (Heneveld, 1994).

Um exemplo de formalização dessa política nas escolas é a Cartilha *Aprendendo com Carinho*, elaborada pela equipe técnica da Escola Municipal Professor Agostinho Fonseca Neto, de João Pessoa, Paraíba, “com a finalidade de mostrar às pessoas que formam a comunidade escolar – professores, funcionários, estudantes e, especialmente, pais e mães de alunos – como o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos, em casa e na escola, pode melhorar o seu desempenho na escola e na vida” (Secretaria de Educação e Cultura, 2002, p.3). Nela, aparece a prescrição do acompanhamento dos deveres de casa à mãe trabalhadora e analfabeta (Carvalho, 2004a, 2004b). As Secretarias de Educação Estadual/Paraíba e Municipal/João Pessoa não adotam uma política oficial de dever de casa, conforme constatei ao entrevistar gestores a esse respeito, porém o dever de casa, como aponta Paula (2000), faz parte da nossa tradição pedagógica e é praticamente unanimidade no cotidiano escolar. Como professora de Pedagogia, tenho verificado sua adoção (nem sempre bem planejada e avaliada, e nem sempre bem sucedida) não apenas por alunas professoras de escolas privadas, mas também de escolas públicas.

As análises dos resultados do SAEB/2001 também apontavam o impacto do “hábito de fazer a lição de casa no rendimento do aluno” (Notícias do SAEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sala de Imprensa, 2003. www.inep.gov.br). Mais recentemente, a Folha de São Paulo (27/07/2004) divulgou que o “Acompanhamento familiar eleva nota dos alunos”, com base na análise do INEP dos resultados do cruzamento das notas de língua portuguesa e matemática com as respostas do questionário socioeconômico do SAEB/2003, aplicado a uma amostra de 300 mil estudantes, da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, das redes pública e privada, especificamente sobre se os pais ou responsáveis conversam sobre o que acontece na escola e cobram a lição de casa (Folha Online Educação, 2004. www1.folha.uol.com.br/folha/educacao). Pouco depois (1/8/2004), outro artigo no mesmo jornal — “Escola pública boa deve começar em casa” — reproduzia a mesma retórica empregada nos EUA: “A receita para uma boa escola pública é simples e dá resultados. Seus principais ingredientes são a participação dos pais, o interesse da família pela vida escolar do aluno, o estímulo à leitura e o hábito de fazer e corrigir o dever de casa. Junta-se a isso a vontade do diretor em colocar em prática essas lições e, como resultado, há uma melhoria no desempenho” (Folha Online Educação, 2004. www1.folha.uol.com.br/folha/educacao).

Tal receita deriva da pesquisa com 26 mil alunos de 200 escolas públicas de São Paulo e Santa Catarina integrantes do projeto Gestão para o Sucesso Escolar, segundo a qual os alunos da 4ª série que obtêm mais acertos nas provas são aque-

les cujos pais perguntam se estão indo bem na escola e participam de reuniões da escola (Folha Online Educação, 2004. www1.folha.uol.com.br/folha/educacao). A coordenadora da pesquisa, Rose Neubauer, ressalta que “o hábito de fazer dever de casa é uma das variáveis que mais têm impacto positivo”, evidenciando a importância da sua cobrança pelos professores, e que “mesmo pais com pouca escolaridade podem ajudar os filhos a ter boas notas se demonstram interesse pela vida escolar da criança e participam das atividades do colégio”, a mesma mensagem da Cartilha *Aprendendo com Carinho* (Secretaria de Educação e Cultura, 2002), elaborada pelas técnicas da Escola Municipal Professor Agostinho Fonseca Neto, de João Pessoa, Paraíba, que se basearam não em pesquisa científica, mas na experiência social e profissional.

Os pais/mães que podem pagar professoras/es particulares de reforço escolar *terceirizam* o acompanhamento familiar, uma prática comum entre famílias usuárias de escolas privadas, mas também de escolas públicas, pois o mercado de reforço escolar atende todos os bolsos. Há também sítios na internet enfocando a problemática do dever de casa (por exemplo, *Filhosonline*, 2004, tem *O dever de casa* como uma opção no menu. www.filhosonline.com.br/educacao) e escolas de elite que disponibilizam orientação ao dever de casa em suas homepages.

Conclusão: uma agenda de pesquisa com foco no dever de casa

As contradições, o caráter totalitário de regulação da vida privada, os potenciais conflitos e efeitos perversos da política de envolvimento dos pais na escola pública, ao atribuir à família a responsabilidade pela qualidade da aprendizagem e sucesso escolar dos estudantes, especialmente via dever de casa (Carvalho, 2000a, 1997), sugerem uma ampla agenda de pesquisa. Com efeito, as implicações das práticas de dever de casa podem ser exploradas a partir das visões de professoras, mães e estudantes.

- Em relação ao projeto da educação pública moderna, que se sobrepôs à tradicional educação familiar e comunitária, o papel acadêmico atribuído à família nega a especificidade da educação escolar, na contramão da história de diferenciação institucional, especialização funcional (Bidwell, 1991; Tyack, 1976) e profissionalização do magistério; apaga a distinção entre educação formal e informal (doméstica), reduz a educação à escolarização e confunde o papel parental com o papel docente, impõe o currículo escolar no âmbito do lar, desconhecendo ademais as mudanças nas formas de organização familiar, que vêm se distanciando do modelo patriarcal pai-provedor/mãe-doméstica. Numa troca curiosa, a escola que assumiu a função de assistência alimentar e psico-social dos estudantes carentes, função que era/é da família, passa agora para ela sua função acadêmica. Assim, em vez da tradicional divisão de trabalho entre família e escola, segundo o modelo da delegação (Seeley, 1993) — em que à primeira cabia o desenvolvimento físico e psíquico das crianças

e jovens e à segunda competia seu desenvolvimento acadêmico e o aprendizado da civilidade e da ética pública, que só é possível fora do âmbito restrito da família, no espaço público/coletivo — tem-se agora um modelo de parceria em que a família se converte em extensão da escola (Carvalho, 2004b).

- Quanto aos aspectos culturais, ao tratar a família como objeto de política educacional, visando elevar indiretamente a produtividade escolar através da utilização do tempo/espaço/recursos domésticos, tornando-os mais educacionalmente produtivos de acordo com a lógica da escola — ou seja, ao sobrepor o currículo escolar (a cultura científica, secular, o arbitrário cultural dominante, as ideologias e identidades hegemônicas inscritas na política educacional oficial) às várias formas de educação doméstica e comunitária (a cultura popular, os costumes locais e étnicos conservados no âmbito familiar) — esta política representa uma ameaça à pluralidade cultural, impondo a uniformidade cultural além dos muros da escola pública, penetrando e regulando a vida privada, ocupando os tempos domésticos, donde seu caráter totalitário. Curiosamente, a extensão do poder disciplinar da escola (Foucault, 1977) sobre a família, contida no imperativo do dever de casa, coincide com o discurso celebratório da diversidade cultural no currículo. Esta crítica não desconhece a importância de uma cultura comum como base da cidadania e de uma ética pública, cujo espaço de desenvolvimento privilegiado é a escola (a esse respeito ver Carvalho, 2000a, 1997).

- Em relação à escola e ao magistério, tal política amplia o escopo da ação escolar ao pressupor a re-educação dos pais/mães para a participação na escola (controlando o currículo, o orçamento escolar e o desempenho docente) e para a participação no lar (monitorando o dever de casa) como pré-condição para a educação das crianças; nega o status profissional e o saber especializado da professora ao sugerir que os pais/mães podem atuar como professores em casa; e mina a confiança e acentua a animosidade entre professores/as, diretores/as e pais/mães, ao assinalar a estes últimos o papel de inspetores das escolas, ademais omitindo possíveis conflitos entre pais/mães e educadores profissionais (Waller, 1965; Biklen, 1995), que não têm igual poder de decisão sobre a educação escolar. Esta crítica tampouco desconsidera a possibilidade de cooperação e parcerias efetivas e felizes entre escola e família.

- Quanto à promessa democrática de participação dos pais/mães na escola, tal política omite possíveis conflitos entre grupos de pais/mães de poder diferenciado, que podem divergir sobre conteúdos e valores no currículo e entrar em competição a fim de influenciar as práticas escolares, com conseqüências antidemocráticas (Casanova, 1996; Henry, 1996; Smrekar, 1996); silencia ainda sobre a possibilidade de reforço às discriminações de classe, raça e gênero, através da possível criação de estruturas hierarquizadas e diferenciadas de participação escolar, por exemplo, pais pobres pintando o prédio da escola, mães de baixa renda ajudando a servir a merenda escolar, enquanto mães e pais de classe média atuam como membros dos Conselhos Escolares.

- Em relação aos pais/mães e à vida familiar, tal política cria tensões ao impor a concepção de que o lar deve ser um local para o desenvolvimento do currículo escolar, privilegiando um modelo único de família (adepta da prática cotidiana do dever de casa) e de papel parental, e desconhecendo as diferenças de capital econômico, social e cultural (Bourdieu, 1986) entre os diversos grupos sociais que se traduzem em vantagem ou desvantagem escolar (Lareau, 1993). Conseqüentemente, simultaneamente reforça as desigualdades de aprendizagem e resultados escolares, fazendo a avaliação do estudante corresponder à avaliação do desempenho dos pais/mães, e enfraquece a autonomia da família e a liberdade dos pais/mães de escolher seu currículo doméstico informal sem que seus filhos sejam penalizados no contexto competitivo da avaliação escolar, ademais culpando-os, aliás, culpando as mães, pelo fracasso escolar.

- Da perspectiva das relações de gênero, em particular, esta política pode ter como efeito indesejável o reforço da divisão sexual do trabalho de cuidado e educação infantil, que tradicionalmente tem relegado esta responsabilidade exclusivamente às mulheres, em casa e na escola, ampliando neste caso os deveres domésticos das mães de modo a incluir a instrução acadêmica (Carvalho, 2004a). Como se pode, ainda, amplamente, evidenciar, as expectativas escolares sobre os papéis parentais e o envolvimento dos pais na escola são gendradas; mais grave é que a pressão do dever de casa torna a convivência entre mães e filhos/as estressante, carregando o clima doméstico de medos, angústias, desgostos, frustrações, ameaças, agressões verbais, desencadeando até mesmo agressões físicas, como constatado por Carvalho e Burity (2006) em pesquisa realizada junto a mães de baixa renda, cujos filhos/as freqüentam escolas públicas em Campina Grande, Paraíba.

A política de participação dos pais no processo educacional articula a escola e a família enquanto espaços educativos, visando promover a contribuição especificamente acadêmica da família para a eficácia escolar, com base numa pedagogia escolar que requer a contribuição dos pais/mães via dever de casa. Ao repassar o trabalho escolar para a família, esta política explicitamente desvia o foco da melhoria educacional da sala de aula para o lar, e desconhece as implicações do dever de casa para o trabalho de sala de aula. O dever de casa integra um tipo de modelo pedagógico, uma concepção particular de organização do ensino-aprendizagem e de trabalho docente: faz diferença planejar e desenvolver o currículo e as atividades pedagógicas, bem como o tempo e a dinâmica da sala-de-aula, com ou sem o dever de casa. Considere-se o exemplo de uma aula que se resume a revisar e corrigir o dever de casa de ontem e passar o dever de casa de amanhã, que encontrei tanto no Brasil, quanto nos EUA. Assim, a produtividade de classe pode depender mais ou menos da produtividade do dever de casa, conforme o modelo pedagógico adotado; e a efetividade escolar poderia até mesmo dispensar o dever de casa, se fosse adotado outro modelo pedagógico (Carvalho, 2000a, 1997a). Nesse sentido, é interessante considerar também as implicações pedagógicas e a

questão da eficácia do dever de casa da perspectiva da professora e do trabalho docente, enfocando concepções e práticas de dever de casa, seu lugar na sala de aula e no planejamento pedagógico, bem como as diversas implicações familiares de distintos modelos pedagógicos.

Referências bibliográficas:

- Arbanas, R. J. (1994). *Girls + math + science = choices. A handbook for parents*. Marshall, MI: Calhoun Intermediate School District.
- Bidwell, C. (1991). Families, Childrearing, and Education. In Pierre Bourdieu and James S. Coleman (Eds.), *Social Theory for a Changing Society* (pp. 189-193). Boulder: Westview Press & New York: Russell Sage Foundation.
- Biklen, S. K. (1995). *School Work: Gender and the Cultural Construction of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In: Jerome Karabel & A. H. Halsey (Eds.). *Power and ideology in education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brasil, Ministério da Educação, SEF (2002). *Educar é uma tarefa de todos nós. Um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças*. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, Assessoria Nacional do Programa Parâmetros em Ação.
- Carvalho, M. E. P. de (2004a). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 121, 41-58.
- Carvalho, M. E. P. de (2004b). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 94-104.
- Carvalho, M. E. P. de (2000a). *Family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates. Contemplado com o 2000 AESA Critic's Choice Award (American Educational Studies Association).
- Carvalho, M. E. P. de (2000b). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 143-155.
- Carvalho, M. E. P. de (1997a). *Family-school relations: How enhanced parental participation in schooling reinforces social inequality and undermines family autonomy*. Tese de Doutorado em Curriculum, Teaching and Educational Policy. Department of Teacher Education, Michigan State University, East Lansing.
- Carvalho, M. E. P. de (1996). A família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola. *Revista Temas em Educação da UFPB*, 5, 57-75.
- Carvalho, M. E. P. de & Burity, M. H. (2006). Dever de casa. Visões de mães e professoras. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, 9(1): 31-46.
- Casanova, U. (1996). Parent involvement: A call for prudence. *Educational Researcher*, 25, 30-32.
- Chubb, J. E., Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Clark, R. M. (1993). Homework-focused parenting practices that positively affect student achievement. In: CHAVKIN, N. F. (Ed.). *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 85-105). Albany: State University of New York Press.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity Report*. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- Conover, P. J. (1990, April). *Detention as a deterrent for late assignments: A study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA. (ERIC Document Reproduction Service N: ED325910)
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25, p. 27-30.
- East Lansing Educational Foundation (1996). *Student Agenda, 1996-1997*. East Lansing Public Schools.

- Epstein, J. (1994). School-home connection. Make language arts a family affair. *Instructor*, 103, 17, 22-23.
- Eric Abstracts Data Base (2000). *Homework policy*. Diversos títulos. In: Carvalho, M. E. P. (2000). *Family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Foucault, Michel (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Pantheon.
- Franco, M. O. C. de M. (2002). *Práticas familiares em relação ao dever de casa: um estudo junto às camadas médias de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.
- Gallagher, R. (1994). A parent's guide to helping with homework. *Learning*, 22, 67.
- Gill, B., Schlossman, S. (1995). Homework is a parent's eyes and ears. *LA Times*, January 24, B7.
- Henderson, A., & Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is crucial to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Heneveld, W. (1994). *Planejamento e monitoramento da educação primária*. Washington DC: Banco Mundial, Departamento Técnico.
- Henry, M. E. (1996). *Parent-school collaboration: Feminist organizational structures and school leadership*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Ingham Intermediate School District, MSU Office of the Provost, The Capital Area Regional Math and Science Center (1995). *An invitation to sample success: a math/science conference for girls in grade six (Adult Supplement)*.
- Junqueira, R. T. (1997). *A questão da tarefa de casa no último período da educação infantil*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Lareau, A. (1993). *Home advantage*. London: The Falmer Press.
- Mafnas, I. et al. (1993). A Contract for science. *Science Scope*, 17, 45-48.
- McClain, M. (1997). *Learning in three worlds: an educational ethnography of a Mexican American family*. Tese de Doutorado em Curriculum. University of Illinois at Chicago.
- National Commission On Excellence In Education (1983). *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, DC: Department of Education.
- National Education Goals Panel (1995). *The national education goals report: building a nation of learners*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Natriello, G. (1997). Hoist on the petard of homework. *Teachers College Record*, 98 (3), 572-575.
- Nogueira, M. G. (2002). *Tarefa de casa: uma violência consentida?* São Paulo: Loyola.
- Nogueira, M. G. (1998). *Tarefa de casa: uma violência consentida?* Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP.
- Nogueira, M. A., Romanelli, G., Zago, N. (2000). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes.
- Office of Educational Research and Improvement (1992). *Meeting goal 3: How well are we doing? Education research report*. Washington, DC: Author.
- Office of Educational Research and Improvement (1996). *A checklist for helping your child with homework*. Washington, DC: Author. (ERIC Document Reproduction Service N: ED401045)
- Oliveira, A. R. de (2004). *Relação escola e famílias: a visão de professoras e mães de alunos de classes de recuperação paralela*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.
- Olympia, D. E. et al. (1994). Homework: A Natural Means of Home-School Collaboration. *School Psychology Quarterly*, 9, 60-80.
- Orman, S. A. (1993). Mathematics Backpacks: Making the Home-School Connection. *Arithmetic Teacher*, 40, 306-308.
- Paula, F. de S. (2004). *A relação entre o fracasso escolar e as crianças das camadas populares: um estudo sobre escola e cultura*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE.
- Paula, F. A. de (2000). *Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.
- Programs for Educational Opportunity. (1995). Family math, family science, playtime is science. Michigan:

- University of Michigan, School of Education, folder.
- Projeto Nordeste (1997). *Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste*. Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais. 2ª ed. Brasília: Banco Mundial/UNICEF.
- Rebelo, J.A. Da S. & Correia, O. N. de O. N. (1999). *O sentido dos deveres para casa*. Coimbra, Portugal: Gráfica de Coimbra.
- Rezende, R. M. G. (1996). *Dever de casa e desempenho acadêmico na disciplina matemática das 3ª e 4ª séries do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG.
- Roderique, T.W. et al., (1994). Homework: a survey of policies in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 481–487.
- Sakamiti, I. B. C. (2003). *Dever de casa e aproveitamento escolar: afinal de contas, de quem é o dever?* Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente/SP.
- Scott-Jones, D. (1993). Families as Educators in a Pluralistic Society. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and Schools in a Pluralistic Society*. Albany, NY: State University of New York Press. (pp. 245-254).
- Secretaria de Educação e Cultura (2002). *Aprendendo com carinho*. João Pessoa: SEDEC, PDE, Escola Municipal Professor Agostinho Fonseca Neto.
- Seeley, D. S. (1993). A new paradigm for parental involvement. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 229–234). Albany: State University of New York Press.
- Smrekar, Claire (1996). *The Impact of School Choice and Community: In the interest of families and schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Speaker, R. B., Jr. (1990). Homework to Help Literacy Development: Language Arts (Parent and Educator). *Reading: Exploration and Discovery*, 13, 57-62.
- Stevenson, H.W., Stigler, J.W. (1992). *The learning gap*. New York: Simon & Schuster.
- Tyack, D. (1976). Ways of seeing: An essay on the history of compulsory schooling. *Harvard Educational Review*, 46, 355-389.
- U.S. Department Of Education (1987). *What works. Research about teaching and learning*. Washington, DC: Author.
- Waller, W. (1965). *The Sociology of Teaching*. New York: Science Editions.
- Ward, A. (1993). Magnets and Electricity. *School Science Review*, 74, 31-38.
- Wiezzel, Andréia Cristiane Silva (1999). *Lição de casa: reprodução ou construção do conhecimento escolar?* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília/SP.
- Wisdom, C. (1993). Growing together: Sharing through homework journals. *Teaching Pre-K-8*, 24, 93-95.