



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



IZABELLA ANAJA ROMÃO DE PAULA NUNES

**TAREFA ESCOLAR PARA CASA: Análise dos saberes  
envoltos nesta prática**

SÃO CARLOS - SP

2024

IZABELLA ANAJA ROMÃO DE PAULA NUNES

TAREFA ESCOLAR PARA CASA: análise dos saberes envolvidos nesta prática

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Paula de Gestoso de Souza

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação.

São Carlos

2024

Nunes, Izabella Anaja Romão de Paula

Tarefa escolar para casa : análise dos saberes envolvidos nesta prática / Izabella Anaja Romão de Paula Nunes -- 2025.

118f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Ana Paula Gestoso de Souza

Banca Examinadora: Rosa Maria Moraes Anunciato, Samuel de Souza Neto

Bibliografia

1. Formação de Professores. 2. Saberes Docentes. 3. Tarefa Escolar para Casa. I. Nunes, Izabella Anaja Romão de Paula.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

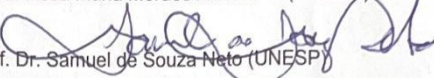
---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Izabella Anaja Romão de Paula Nunes, realizada em 27/02/2025.

**Comissão Julgadora:**

  
Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza (UFSCar)

  
Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato (UFSCar)

  
Prof. Dr. Samuel de Souza Neto (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

**Izabella  
Anaja  
Romão  
de Paula  
Nunes**

TAREFA ESCOLAR PARA CASA: ANÁLISE DOS SABERES ENVOLTOS  
NESTA PRÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação para obtenção do  
título de Mestre em Educação. São Carlos, 27  
de Fevereiro de 2025.

Orientador(a)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Paula Gestoso de Souza  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Examinador(a)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosa Maria Moraes Anunciato  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Examinador(a)

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto  
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Dedico este trabalho à minha mãe, Silvia Cristina Romão Corsi, por acreditar em mim e em cada escolha que fiz em minha trajetória.

## AGRADECIMENTOS

O grande escritor Ariano Suassuna disse certa vez que “o sonho é que leva a gente para a frente. Se a gente for seguir a razão, fica aquietado, acomodado”. Este trabalho é, acima de tudo, fruto de um sonho. Um sonho antigo, tecido ao longo dos anos por todas as “Izabellas” que já fui. Algumas sonhadoras e românticas, outras profissionais e pragmáticas, algumas realistas e até receosas. Mas foi da fusão de todas elas que nasceu a coragem e a ousadia de percorrer esse caminho. Mas ninguém sonha sozinho.

Aos que tornaram esse sonho real e palpável, expresso meu profundo reconhecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Foram essas instituições que me deram sustentação e meios para caminhar com qualidade e excelência na pesquisa. Também sou imensamente grata à linha de pesquisa de formação de professores e outros agentes educacionais, pois foi nela que encontrei o alicerce sólido para construir cada ideia deste trabalho.

No percurso dos sonhos profissionais, meu agradecimento mais especial vai para minha orientadora, Ana Paula Gestoso de Souza. Com sua confiança, permitiu que eu criasse, com sua exigência, me fez crescer, com sua sensibilidade, me amparou nos momentos de insegurança e ansiedade. Obrigada por cada palavra de incentivo e por me guiar com firmeza e generosidade.

À professora Rosa e ao professor Samuel, que hoje integram minha banca, mas que estiveram ao meu lado em cada passo dessa jornada, expresso minha mais profunda gratidão. Mais do que avaliadores, foram fontes de inspiração, cujo ensinamentos e apoio deram forma a esta pesquisa e me fortaleceram ao longo do caminho.

Expresso também meus sinceros agradecimentos às professoras participantes que, com tanta dedicação, disponibilizaram seu tempo e compartilharam seus conhecimentos, permitindo que esta pesquisa tomasse forma e ganhasse profundidade.

E, é claro, há os sonhos que vão além do acadêmico. Aqueles que se entrelaçam com a vida e que só fazem sentido quando compartilhados. A vocês, meus amigos e amigas, que estiveram ao meu lado nos momentos de desespero e também nas celebrações das pequenas e grandes vitórias, minha eterna gratidão. Sem vocês, esse caminho teria sido árduo e certamente menos bonito.

Mas o maior dos agradecimentos pertence à minha família. Porque nenhum sonho se sustenta sem amor e sem raízes. À minha mãe, minha fortaleza e maior inspiração. Aos meus pais,

Mauro e Luís, ao Andrea, ao meu irmão e minha cunhada, que viveram comigo cada etapa dessa trajetória, celebrando as conquistas e me acolhendo nos momentos difíceis. Cada página deste trabalho é, de alguma forma, de vocês também.

E, por fim, agradeço à Izabella que fui e à Izabella que sou. Por não desistir. Por seguir sonhando.

*“Estamos na situação de uma criancinha que entra em uma imensa biblioteca, repleta de livros em muitas línguas. A criança sabe que alguém deve ter escrito aqueles livros, mas não sabe como. Não compreende as línguas em que foram escritos. Tem uma pálida suspeita de que a disposição dos livros obedece a uma ordem misteriosa, mas não sabe qual ela é.”*

- Albert Einstein

## RESUMO

NUNES, Izabella A. R. P. Tarefa Escolar para Casa: análise dos saberes envolvidos nesta prática. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

A Tarefa Escolar para Casa (TEC) é uma prática escolar amplamente presente na realidade brasileira; é, contudo, pouco refletida, uma vez que é contemplada de maneira incipiente nas discussões acadêmicas educacionais do país. Tal realidade suscitou a questão que movimenta este estudo: quais são as concepções, os saberes e as práticas dos professores/as atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da TEC? A pesquisa tem como objetivo analisar a compreensão dos professores/as sobre a Tarefa Escolar para Casa, na perspectiva dos Saberes Docentes. Trata-se de uma pesquisa exploratória, sob análise qualitativa, a partir de duas etapas de coleta de dados, sendo elas a aplicação de um questionário e a realização de entrevista semiestruturada. A análise dos dados está respaldada na concepção de Bardin (2011) de Análise de Conteúdo. O estudo se fundamenta na discussão dos Saberes Docentes, da Aprendizagem por Observação e dialoga com autores do campo da Formação de Professores, Currículo, dentre outros. A partir dos resultados obtidos, evidenciou-se que, embora amplamente reconhecida pelas professoras como prática essencial ao ensino e à aprendizagem, há uma lacuna significativa na formação docente, já que 74,4% não abordaram o tema na formação inicial e 68% não o discutiram na formação continuada. A TEC, incorporada ao planejamento pedagógico, cumpre funções como reforço de conteúdos, desenvolvimento da autonomia, participação familiar e reflexão, mas ainda é marcada por uma prática focada na execução, com pouca avaliação crítica. A análise revelou que a TEC reflete interpretações docentes sobre o currículo, influenciando a organização pedagógica e funcionando como dispositivo formativo. Compreendida como um “dispositivo entre-dois” (Certeau), a tarefa situa-se entre normas institucionais e possibilidades criativas, podendo desempenhar funções similares aos Dispositivos de Acompanhamento dos Estudantes, como monitoramento da aprendizagem e adaptação pedagógica. Os resultados apontam que, planejada com intencionalidade, a TEC fortalece a autonomia discente e docente, mas seu potencial transformador permanece limitado pela ausência de debates teóricos nos contextos formativos. Por fim, a pesquisa propõe que a TEC ultrapasse seu papel tradicional e se configure como um dispositivo pedagógico intencional e inovador, integrado à formação docente, para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e o aprimoramento profissional dos professores.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Saberes docentes; Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

Homework is a widespread educational practice in Brazilian schools; however, it remains underexplored, as it is only marginally addressed in national academic educational discussions. This reality gave rise to the central question of this study: what are the conceptions, knowledge, and practices of teachers working in the early years of primary education regarding homework? The research aims to analyze teachers' understanding of homework from the perspective of Teacher Knowledge. This is an exploratory study with a qualitative approach, based on two stages of data collection: a questionnaire and a semi-structured interview. The data analysis is grounded in Bardin's (2011) framework of Content Analysis. The study draws on discussions around Teacher Knowledge, Observational Learning, and engages scholars in the fields of Teacher Education, Curriculum Studies, among others. The research revealed that, although widely recognized by teachers as an essential practice for teaching and learning, there is a significant gap in teacher training, as 74.4% had not addressed the topic during initial training and 68% reported no discussions during continuing education. Incorporated into pedagogical planning, TEC serves functions such as content reinforcement, development of student autonomy, family engagement, and reflection, yet it remains largely focused on task execution with little critical assessment. The analysis showed that TEC reflects teachers' interpretations of the curriculum, influencing pedagogical organization and acting as a formative tool. Understood as a "device in-between" (Certeau), homework lies between institutional norms and everyday creative possibilities, potentially fulfilling roles similar to Student Support Devices, such as learning monitoring and pedagogical adaptation. The findings suggest that, when intentionally planned, TEC strengthens both student and teacher autonomy, although its transformative potential is currently limited by the lack of structured theoretical debate in training contexts. Ultimately, the study proposes that homework should transcend its traditional role and be configured as an intentional and innovative pedagogical device, systematically integrated into teacher education to foster both students' holistic development and teachers' professional growth.

**Keywords:** Teacher Education. Teacher Knowledge. Pedagogical Practices.

## **LISTA DE FIGURAS**

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Segunda Parte da Entrevista Semiestruturada.....  | 58 |
| Figura 2 – Terceira Parte da Entrevista Semiestruturada..... | 59 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Lista de artigos encontrados na revisão de literatura.....                                                                                | 19 |
| Quadro 2 – Objetivos e metodologias dos artigos analisados.....                                                                                      | 20 |
| Quadro 3 – Informações Pessoais das Professoras Entrevistadas.....                                                                                   | 63 |
| Quadro 4 – Funções da TEC para os Participantes do Questionário.....                                                                                 | 69 |
| Quadro 5 – Considerações dos Professores Participantes do Questionário em Relação à Função da TEC como Reforço e Fixação de Conteúdo.....            | 70 |
| Quadro 6 – Considerações dos Professores Participantes do Questionário em Relação à Função da TEC no Desenvolvimento de Habilidades e Autonomia..... | 71 |
| Quadro 7 – Considerações dos Professores Participantes do Questionário à Função da TEC e à Participação Familiar.....                                | 72 |
| Quadro 8 – Considerações dos Professores Participantes do Questionário à Função da TEC como Oportunidade de Reflexão e de Avaliação.....             | 73 |

## **LISTA DE GRÁFICOS**

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 – Idade das participantes do questionário .....                                                 | 61 |
| Gráfico 2 – Ano do Ensino Fundamental de atuação das professoras.....                                     | 62 |
| Gráfico 3 – Cidade de proveniência.....                                                                   | 63 |
| Gráfico 4 – Importância da TEC para os participantes do questionário.....                                 | 65 |
| Gráfico 5 – Contemplação da TEC nos Planejamentos de Aula dos Participantes do Questionário.....          | 66 |
| Gráfico 6 – Frequência da Abordagem da TEC pela Comunidade Escolar dos Participantes do Questionário..... | 67 |
| Gráfico 7 – Abordagem da TEC na Formação Continuada dos Participantes do Questionário.....                | 68 |
| Gráfico 8 – Tempo Empregado para a TEC pelos Participantes do Questionário.....                           | 68 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|        |                                                             |
|--------|-------------------------------------------------------------|
| BDTD   | Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações               |
| CAFe   | Comunidade Acadêmica Federada                               |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEP    | Comitê de Ética                                             |
| ERIC   | Education Resources Information Center                      |
| TEC    | Tarefa Escolar para Casa                                    |
| PIBIC  | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência    |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos                          |
| UFU    | Universidade Federal de Uberlândia                          |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                          |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>                                                                                                        | <b>1</b>  |
| <b>1 O PROFESSOR COMO PROTAGONISTA DA TAREFA ESCOLAR PARA CASA: PARADIGMAS DA PROFISSIONALIDADE E SABERES DOCENTES.</b>  | <b>10</b> |
| 1.1 A profissionalização do trabalho docente e os diversos enfoques teóricos das pesquisas sobre os saberes do professor | 10        |
| 1.2 A perspectiva da experiência e da tradição em relação aos Saberes Docentes                                           | 19        |
| <b>2 TAREFA ESCOLAR PARA CASA: EM BUSCA DE REFLEXÕES E APROXIMAÇÕES</b>                                                  | <b>27</b> |
| 2.2 O currículo e a TEC                                                                                                  | 27        |
| 2.3 Aproximações entre a TEC, tradição e saberes.                                                                        | 29        |
| <b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b>                                                                                          | <b>40</b> |
| 3.1 Pressupostos teóricos metodológicos                                                                                  | 40        |
| 3.2 Instrumentos de coleta de dados e metodologia de análise                                                             | 41        |
| 3.3 Conhecendo os participantes da pesquisa de todas as etapas                                                           | 46        |
| <b>4 TAREFA DE CASA: EXPLORANDO DEFINIÇÕES, PROPÓSITOS E SABERES</b>                                                     | <b>50</b> |
| 4.1 Premissas sobre a Tarefa Escolar para Casa                                                                           | 50        |
| 4.2 A perspectiva docente sobre a organização de conteúdos, tempo e planejamento da TEC                                  | 60        |
| 4.3 Para que serve a Tarefa Escolar para Casa – Funções e Significados                                                   | 70        |
| 4.4 A Tarefa Escolar para Casa como um elemento criado a partir da experiência                                           | 79        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS - UM NOVO OLHAR PARA A TAREFA ESCOLAR PARA CASA</b>                                            | <b>86</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>                                                                                        | <b>92</b> |

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto a Tarefa Escolar para Casa (TEC), uma temática que tem ocupado o centro dos meus estudos há oito anos. Entende-se por Tarefa Escolar para Casa todas as atividades de cunho pedagógico realizadas por alunos fora do ambiente escolar. Este tema surgiu em minha trajetória acadêmica a partir de um grupo de estudos que participei em minha formação inicial em Pedagogia, na Universidade Federal de Uberlândia.

Neste grupo, fizemos a leitura do livro "Tarefa de casa: uma violência consentida", escrito por Martha Nogueira (2002), no qual ela aponta que pouco (ou nada) se discutia sobre esta prática. Esta denúncia me chamou atenção, pois percebi que, de fato, nas disciplinas de minha formação, não foi mencionado nenhum estudo além deste livro sobre a TEC, mesmo sendo uma prática comum no dia a dia de um aluno, como foi em minha trajetória escolar enquanto tal.

Diante deste cenário, me propus, então, a investigar sobre o tema. No Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), fizemos um levantamento bibliográfico de artigos em periódicos na plataforma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) intitulado "Discutindo tarefa de casa: representações de professores, alunos e pais", com o objetivo de compreender as concepções a respeito da Tarefa Escolar para Casa.

A partir do levantamento bibliográfico, pudemos constatar que a quantidade de trabalhos acerca do tema era ínfima. Realizamos, então, uma busca avançada de periódicos no portal CAPES, utilizando as palavras-chave "Dever de casa" e "Tarefa de casa". Neste momento, foram encontrados 89 resultados, que permitiram interpretar o cenário em que o tema em questão estava abrangido. Ao analisá-los, foi possível compreender que os artigos abordavam os mais variados conteúdos, afastando-se, inclusive, da área da Educação. Assim, a partir de uma segunda triagem, foi possível selecionar somente aqueles interligados à área, totalizando 7 artigos.

Nestes, mapeou-se a temática central, que é a relação entre dever de casa e família. E dentro desta, por sua vez, constatou-se que os trabalhos se diferem por temas como: desigualdades socioculturais, disciplinas escolares e inclusão.

Como resultado das pesquisas, dados importantes emergiram, me impulsionando a pesquisar mais a fundo sobre as discussões acerca da TEC, o que resultou no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma monografia intitulada "Tarefa de Casa na educação brasileira: cenário das discussões na atualidade". Especificamente, o seu objetivo foi analisar

as contribuições das teses e dissertações encontradas nos últimos 12 anos. Este estudo contou com a análise de 5 trabalhos, os quais permitiram a observação de algumas importantes características e funções da TEC. Para além disso, um possível indício do surgimento da prática na história da educação também emergiu da pesquisa, permitindo uma maior compreensão sobre ela (Nunes, 2022).

Nas considerações finais, que tiveram como subtítulo primário: "(in)conclusões obtidas pela autora", pudemos constatar que este tema precisava de um olhar atento e uma investigação mais aprofundada sobre ele, pois mesmo com a riqueza de informações obtidas nos 5 trabalhos encontrados, não foi possível conceituá-lo e compreendê-lo em sua totalidade, devido, sobretudo, à falta de referências teóricas. Os questionamentos após o TCC eram: por onde eu começo, uma vez que o quadro conceitual sobre a temática não me permite a compreensão sistemática da prática tão utilizada na educação brasileira?

Foi a partir dessa indagação que iniciei meu projeto de pesquisa para o mestrado, me atentando para os atores principais desta prática: os professores. A TEC se concretiza no chão da escola, comumente aceita pela família e pela comunidade escolar, elaborada e planejada pelos docentes (Nunes, 2022). Se não há possibilidade de sistematização concreta na esfera acadêmica sobre a Tarefa Escolar para Casa e, em contrapartida, ela é utilizada como ferramenta diária na educação básica, quem faz com que essa prática seja popularizada são os professores e professoras. Shulman (2014, p.212) argumenta que

Os educadores simplesmente sabem muita coisa que nunca tentaram articular. A maior parte da agenda da pesquisa na próxima década será coletar, comparar e interpretar o conhecimento prático dos professores com o propósito de estabelecer uma literatura de casos e codificar seus princípios, precedentes e parábolas.

De fato, os estudos nos últimos anos colaboraram para um conhecimento mais amplo da educação, tendo ainda muitos caminhos para percorrer e novos entendimentos para colaborar com a compreensão sistemática do conhecimento e dos saberes envolvidos na prática do professor. Portanto, a indagação principal deste trabalho é: quais as concepções, os saberes e as práticas dos/as professores/as atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da TEC?

Escolhemos professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental como foco, para possibilitar um levantamento mais detalhado do segmento que provavelmente mais utiliza a prática da TEC. Para tanto, buscamos atingir o objetivo de analisar a compreensão

das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a Tarefa Escolar para Casa na perspectiva dos Saberes Docentes.

Como objetivos específicos buscamos: (i) analisar como a TEC se faz presente na organização e no planejamento dos professores; (ii) compreender qual a finalidade da TEC na perspectiva dos docentes; (iii) analisar quais Saberes Docentes são mobilizados para que a TEC se desenvolva no cotidiano docente.

No que se refere à ancoragem teórica, a investigação dialogou com Borges (2002), Tardif (2010, 2014), Tardif e Lessard (2009), Gatti *et al.* (2019), Mizukami (1986), Gauthier *et al.* (1998), Gauthier e Tardif (2010), Lortie (2002), Nogueira (2002), Sacristán (2013), Imbernón (2002), dentre outros autores que contribuíram para o quadro conceitual da pesquisa.

Para ampliar ainda mais o mapeamento das discussões sobre a temática, realizamos uma revisão de artigos em periódicos abrangendo exclusivamente o continente americano. Tal iniciativa possibilita identificarmos lacunas ainda existentes sobre o tema, além de subsidiar a busca por teorias, conceitos e metodologias que possam ser aplicados na presente dissertação ou ajustados a diferentes contextos. Um levantamento bibliográfico, portanto, fornece uma base teórica sólida para a pesquisa e ajuda a definir o enquadramento conceitual do estudo (Marconi; Lakatos, 2017).

Foi conduzida uma pesquisa na plataforma *Education Resources Information Center* (ERIC), um repositório norte-americano reconhecido por agregar uma ampla gama de artigos publicados em periódicos científicos relacionados a diferentes aspectos da educação. A escolha pela ERIC justifica-se pelo papel essencial que desempenha no âmbito educacional, especialmente em um cenário contemporâneo que exige constante atualização de educadores e pesquisadores sobre melhores práticas, recursos e investigações científicas. Essa plataforma destaca-se por fornecer acesso a materiais de elevada qualidade que contribuem para a construção do conhecimento.

Para identificar estudos que proporcionem uma abordagem mais sistemática sobre a TEC na literatura acadêmica, empregou-se como descritor o termo "homework", termo amplamente utilizado para designar a Tarefa Escolar para Casa no contexto internacional. Adicionalmente, foram aplicados filtros que delimitavam a pesquisa ao Ensino Fundamental, publicações realizadas nos últimos cinco anos e artigos de periódicos acadêmicos. A aplicação desses critérios resultou na identificação inicial de 37 artigos.

Todavia, devido à heterogeneidade geográfica das publicações encontradas, realizou-se uma segunda triagem, restringindo o recorte aos estudos oriundos do continente americano. Após essa filtragem, selecionaram-se 10 artigos (Quadro 1). A seleção final baseou-se na leitura dos resumos, priorizando aqueles que discutiam práticas relacionadas à Tarefa Escolar para Casa vinculadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Quadro 1** - Lista de artigos encontrados na revisão de literatura<sup>1</sup>

|   | <i>Título</i>                                                                                                                                                                      | <i>Autor</i>                                                                 | <i>Ano</i> | <i>Localidade</i> |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------------|
| 1 | Substituindo a lição em casa pela diversão em casa!                                                                                                                                | Driscoll, L.                                                                 | 2022       | Filadélfia        |
| 2 | O caso para trabalhos de casa (de qualidade)                                                                                                                                       | Bempechat, J.                                                                | 2019       | Califórnia        |
| 3 | Lição de Casa, projetos e apresentações: como os pais podem ajudar?                                                                                                                | Mellgren, M. P.                                                              | 2020       | Carolina do Norte |
| 4 | Decodificando o currículo oculto: a influência de universitários latinos de primeira geração na trajetória educacional de irmãos mais novos                                        | Delgado, V.                                                                  | 2020       | Califórnia        |
| 5 | Um modelo abrangente de envolvimento dos pais da pré-escola ao ensino médio com ênfase nas facetas psicológicas                                                                    | Froiland, J. N.                                                              | 2021       | Indiana           |
| 6 | Salas de aula invertidas: implicações para aluno K-12 com desafios comportamentais e de aprendizagem a partir de um estudo exploratório internacional de formadores de professores | Morse, T. E.;<br>Habib, A.;<br>Carr, M.;<br>Evans, W.                        | 2022       | Flórida           |
| 7 | Expectativas educacionais dos pais e desempenho acadêmico em crianças e adolescentes: uma meta-análise                                                                             | Pinquart, M.;<br>Ebeling, M.                                                 | 2020       | Nova Iorque       |
| 8 | Envolvimento dos pais no apoio à aprendizagem digital dos alunos                                                                                                                   | Gonzalez-DeHass, A.;<br>Willems, P. P.;<br>Powers, R. J.;<br>Musgrove, A. T. | 2022       | Flórida           |

<sup>1</sup> Os títulos dos artigos selecionados foram traduzidos pela autora.

|    |                                                                                                                                                                                      |                                                                                                      |      |               |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------------|
| 9  | Intensificando a instrução de leitura para alunos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: práticas para apoiar a instrução em sala de aula e colaboração família escola | Roberts, G. J.;<br>Miller, G. E.;<br>Watts, G. W.;<br>Malala, D. K.;<br>Amidon, B. E.;<br>Strain, P. | 2020 | California    |
| 10 | Estratégias do programa OST para promover o desenvolvimento de habilidades de alfabetização                                                                                          | Wheeler, K. A.;<br>Hall, G.;<br>Naftzger, N.                                                         | 2022 | Massachusetts |

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da leitura e da análise dos artigos, encontramos três dimensões principais que estruturam a Tarefa Escolar para Casa: o envolvimento parental, a relação entre TEC e desempenho acadêmico, e as metodologias de ensino associadas (Quadro 2).

O engajamento familiar emerge como um fator central da TEC. Os estudos analisados revelam que a participação ativa da família nas atividades escolares promove não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como autorregulação, resiliência e autoconfiança (Pinquart; Ebeling, 2020; Roberts *et al.*, 2020). Nesse sentido, modelos como o BEAR (*Beliefs, Expectations, Autonomy Support, and Relationships*) destacam a importância das crenças e das expectativas dos responsáveis, do suporte à autonomia dos filhos e do fortalecimento de relações familiares (Froiland, 2021). Adicionalmente, iniciativas como as tarefas TIPS (*Teacher Involvement in Parents' Schools*) enfatizam a colaboração familiar em atividades lúdicas e interativas, aproximando o aprendizado escolar do cotidiano doméstico e promovendo o diálogo entre professores, alunos e pais (Roberts *et al.*, 2020).

**Quadro 2 - Objetivos e metodologias dos artigos analisados**

| Autor                   | Objetivo                                                                                                                                                                                                                                          | Metodologia                                                                                            |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Driscoll (2022)</b>  | Promover a alfabetização física das crianças de maneira agradável e inclusiva, incentivando-as a praticar atividades físicas fora da escola, juntamente com suas famílias, reforçando conceitos de saúde e bem-estar.                             | Revisão de literatura com modelos de atividades físicas capazes de ser concebidas como tarefa de casa. |
| <b>Bempechat (2019)</b> | Investigar os benefícios do dever de casa, focando não apenas nos efeitos imediatos sobre o desempenho acadêmico, mas também em como ele pode promover crenças positivas de aprendizagem, habilidades de autorregulação e resiliência nos alunos. | Revisão de literatura e análise de dados de estudos correlacionais existentes.                         |

|                                       |                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Mellgren (2020)</b>                | Discutir sobre o envolvimento parental de alunos em programa de imersão linguística.                                                                                                                                 | Se caracteriza como um artigo de opinião, contendo ilustrações de propaganda de cursos de idiomas para crianças. Não foram encontradas evidências de metodologias. |
| <b>Delgado (2020)</b>                 | Analisar a influência de irmãos mais velhos latinos e de primeira geração na trajetória educacional de seus irmãos mais novos, explorando as formas de apoio e as tensões que podem surgir nesse contexto.           | Estudo qualitativo. 25 entrevistas com estudantes universitários latinos, focando o envolvimento com irmãos mais novos em fase escolar.                            |
| <b>Froiland (2021)</b>                | Apresentar um modelo abrangente de engajamento parental na vida escolar dos filhos, desde a pré-escola até o ensino médio, destacando os pilares crenças, expectativas, autonomia e relacionamentos (modelo BEAR).   | Revisão de literatura de modelos teóricos facilitadores da interação da família no desenvolvimento escolar do aluno.                                               |
| <b>Morse et al. (2022)</b>            | Explorar a adequação e as implicações do modelo de sala de aula invertida ( <i>flipped classroom</i> ) para alunos de K-12 (educação básica) que apresentam dificuldades de aprendizagem e desafios comportamentais. | Estudo exploratório, utilizando um questionário fechado de 10 perguntas. O público-alvo do estudo foram professores de 33 países.                                  |
| <b>Pinquart; Ebelyn (2020)</b>        | Realizar uma meta-análise sobre a relação entre as expectativas educacionais dos pais e o desempenho acadêmico das crianças e adolescentes, investigando os fatores que influenciam essa relação.                    | Meta-análise de 169 estudos que investigaram a relação entre expectativas dos pais e desempenho dos filhos.                                                        |
| <b>Gonzales-DeHass et al. (2022)</b>  | Entender o que motiva os pais a se envolverem na educação dos filhos em um contexto de aprendizado digital.                                                                                                          | Análise do modelo de envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (HDS).                                                                                      |
| <b>Roberts et al. (2020)</b>          | Descrever práticas para aprimorar a leitura de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no ensino fundamental, com foco na colaboração entre escola e família.                              | Revisão da literatura e descrição de práticas baseadas em pesquisas.                                                                                               |
| <b>Wheeler; Hall; Naftzger (2022)</b> | Investigar as estratégias que programas extracurriculares (OST) utilizam para promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita entre crianças, especialmente aquelas de comunidades carentes.         | Estudo exploratório/comparativo entre diferentes abordagens e estratégias dentro do contexto dos programas 21st CCLC em Massachusetts.                             |

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada trabalho analisado fundamenta-se em metodologias distintas, selecionadas conforme os objetivos específicos de cada investigação (Quadro 2). Cabe destacar, contudo, que o texto de Mellgren (2020) se apresenta como uma exceção em relação aos demais. Isso ocorre porque, tratando-se de um artigo de opinião, não oferece qualquer evidência

metodológica formal, uma vez que seu propósito principal não é a produção de dados empíricos ou a aplicação de uma abordagem sistemática de pesquisa, mas sim a apresentação e a defesa de argumentos sobre experiências pessoais e reflexões autorais.

Os demais textos analisados evidenciam, em sua maioria, revisões de literatura como método central, buscando reunir e interpretar informações disponíveis em produções acadêmicas prévias. A metodologia de análise empregada nesses trabalhos caracteriza-se predominantemente pelo enfoque qualitativo, que prioriza a compreensão detalhada de fenômenos, suas complexidades e contextos. Essa escolha metodológica demonstra a preocupação dos autores em explorar aspectos subjetivos e interpretativos dos objetos de estudo, enriquecendo as análises propostas.

Delgado (2020), por exemplo, explora o papel dos irmãos mais velhos latinos no apoio educacional de seus irmãos mais novos em contextos de imigração nos EUA. Esses irmãos frequentemente atuam como tutores, ajudando na adaptação escolar e no aprendizado de uma segunda língua. O estudo também aborda as barreiras do currículo oculto enfrentadas por estudantes imigrantes, como normas implícitas e dificuldades de acesso a recursos, destacando a importância da família no apoio à TEC.

Gonzalez-DeHass *et al.* (2022) analisam o papel da família na aprendizagem digital, destacando a importância de práticas que respeitem os contextos culturais e socioeconômicos. A eficácia digital dos pais é apontada como um fator crucial para o sucesso dos alunos, especialmente em cenários de ensino remoto e digital. Dessa maneira, o artigo sugere maior colaboração entre escolas e famílias para superar desafios tecnológicos.

A relação entre TEC e desempenho acadêmico é outro ponto de debate. Estudos como o de Bempechat (2019) destacam que, embora a TEC não apresente resultados significativos de curto prazo em algumas faixas etárias, elas desempenham um papel crucial na formação de atitudes positivas em relação à aprendizagem, como persistência diante de desafios. Entretanto, há uma lacuna na investigação sobre o impacto da TEC em diferentes contextos socioeconômicos e culturais, especialmente na América Latina, o que limita a generalização das conclusões.

Quanto às metodologias de ensino, o estudo explora abordagens como a sala de aula invertida e o "*home fun*". A sala de aula invertida desafia o modelo tradicional de ensino ao transferir a introdução do conteúdo para o ambiente doméstico, utilizando o tempo de aula para atividades práticas. Apesar de inovadora, essa metodologia enfrenta desafios significativos, especialmente para alunos com dificuldades de aprendizagem, que podem

carecer de habilidades essenciais para o estudo autônomo. Por outro lado, o conceito de "*home fun*" sugere substituir a TEC tradicional por atividades lúdicas que envolvam a família, promovendo bem-estar físico e emocional. Essa abordagem busca tornar a aprendizagem mais acessível e prazerosa, conectando escola e lar de maneira mais fluida (Morse *et al.*, 2022).

Por fim, Wheeler, Hall e Naftzger (2022) analisam estratégias de programas extracurriculares para desenvolver habilidades de alfabetização, especialmente em comunidades carentes. O estudo destaca o papel da TEC como suporte para atividades educacionais, enfatizando a importância de metodologias diversificadas e colaborativas, como instrução bilíngue e suporte individualizado.

Outro ponto destacado é a necessidade de maior representatividade nos estudos sobre TEC. A maioria das pesquisas analisadas concentra-se em contextos norte-americanos, com pouca atenção a realidades da América do Sul e Central. Isso reflete uma lacuna significativa na literatura, especialmente considerando as diferenças culturais, socioeconômicas e educacionais que podem influenciar a eficácia e a aceitação da TEC nesses contextos.

Por fim, a revisão sugere que a Tarefa Escolar para Casa, quando estruturada de maneira contextualizada e com o suporte necessário, tem o potencial de se tornar uma ferramenta poderosa para o aprendizado integral. Ela não deve ser vista apenas como um instrumento acadêmico, mas como uma prática capaz de integrar saúde, bem-estar e inclusão. No entanto, é fundamental que novas pesquisas explorem como essas práticas podem ser adaptadas para contextos diversos, garantindo que a TEC atenda às necessidades de todos os alunos e suas famílias.

Grande parte dos estudos sobre a TEC concentra-se nos efeitos da tarefa sobre o desempenho dos estudantes ou no envolvimento familiar na sua realização, com forte predominância de abordagens quantitativas e focadas no rendimento escolar. Ainda que esses estudos ofereçam contribuições relevantes, eles tendem a invisibilizar um aspecto central da prática educativa: o olhar do professor sobre a TEC. Pouco se conhece, por exemplo, sobre os critérios que os docentes utilizam para selecionar ou elaborar a prática, sobre os sentidos pedagógicos que atribuem a elas, ou ainda sobre como articulam a TEC ao planejamento, ao currículo e às necessidades dos alunos.

A ausência de pesquisas que investiguem os saberes docentes envolvidos na proposição e acompanhamento da TEC representa uma lacuna importante no campo da educação. De acordo com Gauthier et al. (1998), os saberes profissionais do professor incluem, além do conhecimento disciplinar e pedagógico, os saberes da experiência e da ação

— construídos no cotidiano escolar e na interação com os alunos. Compreender como os professores pensam, sentem, justificam e desenvolvem a prática da tarefa escolar para casa é, portanto, essencial para reconhecer a complexidade da docência.

Ao investigar os saberes docentes em torno da TEC, esta pesquisa busca valorizar o ponto de vista do professor como sujeito epistêmico e pedagógico e lançar luz sobre os modos pelos quais constroem critérios, negociam sentidos e enfrentam os desafios associados à TEC, em diferentes contextos escolares.

Assim, a pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a TEC a partir da prática e da voz dos professores, reconhecendo que toda tarefa proposta carrega intencionalidades, concepções de ensino e expectativas sobre o aluno e sua família. Trata-se de um esforço para superar a naturalização dessa prática e contribuir para sua ressignificação como dispositivo pedagógico legítimo, contextualizado e reflexivo.

É, portanto, neste cenário exploratório da temática da Tarefa Escolar para Casa que a presente dissertação se insere. Organizada em 5 seções, a primeira se intitula “O professor como protagonista da Tarefa Escolar para Casa: paradigmas da profissão, saberes e identidade docente”, e terá como objetivo contribuir para a compreensão de conceitos fundamentais para analisar os dados, discorrendo sobre os paradigmas das pesquisas sobre a profissão docente e os Saberes Docentes.

Já a segunda seção consistirá em um quadro teórico que possibilita delineamentos da Tarefa Escolar para Casa, isto uma vez que esta temática não é contextualizada nas principais obras da Educação. Em seguida, a terceira seção contará com os caminhos metodológicos escolhidos para a análise dos dados da parte empírica da pesquisa, assim como a contextualização de suas participantes.

A quarta seção englobará a apresentação dos dados obtidos, a análise e os resultados referentes às concepções de Tarefa Escolar para Casa das professoras e como ela se encontra nas reuniões pedagógicas, no planejamento, na organização, assim como a função que ela desempenha no ensino e aprendizagem dos alunos e na formação docente. Além disso, serão tecidas algumas análises sobre a TEC e os saberes experienciais dos professores. Por fim, na quinta seção, serão apresentadas as considerações finais acompanhadas de reflexões trazidas pelos resultados das análises.

## **1 O PROFESSOR COMO PROTAGONISTA DA TAREFA ESCOLAR PARA CASA: PARADIGMAS DA PROFISSIONALIDADE E SABERES DOCENTES**

Esta seção será composta por um quadro conceitual que fundamentará as discussões sobre a Tarefa Escolar para Casa, com o objetivo de abordar os principais conceitos relacionados ao trabalho docente, à profissionalização, aos saberes docentes e aos dispositivos formativos.

### **1.1 A profissionalização do trabalho docente e os diversos enfoques teóricos das pesquisas sobre os saberes do professor**

Para compreendermos o conjunto de saberes que constituem a profissão docente é necessário refletir sobre as particularidades e a profundidade do conhecimento profissional, destacando como esse tipo de saber a sustenta e a diferencia de outras ocupações, especialmente no contexto do ensino. A discussão central sobre a profissionalização docente gira em torno da importância de um conhecimento especializado, pragmático e evolutivo, cuja natureza epistemológica é essencial para consolidar o processo de profissionalização nas diversas áreas, incluindo a docência.

De acordo com seus estudos sobre a epistemologia da prática profissional, Tardif (2014) destaca algumas características do conhecimento profissional, dentre as quais encontra-se a fundamentação da prática docente em conhecimentos especializados, adquiridos e formalizados em disciplinas científicas diversas. Esse conhecimento abrange tanto as ciências naturais e aplicadas quanto as ciências sociais, humanas e da educação, compondo um arcabouço complexo e abrangente. Esses saberes especializados, no entanto, não surgem de forma breve ou superficial, mas são conquistados por meio de uma longa formação de alto nível, e são sancionados por um diploma que oferece ao indivíduo um título específico. Esse título, por sua vez, funciona como uma barreira de entrada, garantindo o reconhecimento legal e institucional de que aquele profissional é qualificado para atuar na área. Esse diploma também garante a legitimidade do conhecimento específico, não permitindo a invasão de pessoas não qualificadas, preservando, assim, a integridade do campo profissional.

Além de formal e especializado, o conhecimento profissional é intrinsecamente pragmático. Mesmo que suas bases estejam alicerçadas em ciência e teoria, ele é sempre orientado para a prática e para a resolução de problemas concretos e específicos. Esse conhecimento visa atender a situações reais e complexas, tais como construir uma ponte,

ajudar um cliente a resolver questões psicológicas, solucionar problemas legais ou, no caso do professor, ajudar um aluno a superar dificuldades de aprendizagem. O caráter pragmático do conhecimento profissional implica que ele deve ser continuamente ajustado e aplicado às demandas concretas de cada caso, respeitando as especificidades e os desafios que surgem na prática cotidiana (Tardif, 2014).

Outro elemento crucial que diferencia o conhecimento profissional é a exclusividade e a autonomia de sua aplicação. Profissionais são vistos como os únicos plenamente capacitados para usar esses conhecimentos de maneira competente, de modo que a autoridade para decidir sobre a prática recai sobre eles e seus pares. A competência profissional é, portanto, autocontrolada e autorregulada, na medida em que cada profissional é avaliado por outros membros de sua profissão, assegurando um alto padrão de qualidade e exclusividade em sua atuação.

Esse processo exige também uma alta capacidade de adaptação e discernimento por parte do profissional. Em contraste com tarefas que dependem apenas de conhecimentos técnicos padronizados ou de procedimentos fixos, o conhecimento profissional exige flexibilidade para enfrentar novas situações e improvisar soluções. Isso demanda uma capacidade de julgamento e reflexão que permita ao profissional adaptar e reorganizar suas ações para alcançar os objetivos de modo eficaz e ético. Esse tipo de abordagem é o que Schön (1983) chama de "construção do problema", que vai além da "resolução instrumental", isto é, da simples aplicação de técnicas e teorias pré-existentes. A construção do problema requer uma avaliação cuidadosa e contextualizada da situação, onde o profissional utiliza não apenas o conhecimento técnico, mas também seu discernimento e sua criatividade.

Neste mesmo sentido, Nóvoa (2017) afirma que o bom professor é aquele que, além de dominar os conhecimentos técnicos, possui sensibilidade e discernimento para enfrentar dilemas éticos e adaptar-se às diversas situações que surgem em sala de aula.

Para sustentar tal nível de competência, o conhecimento profissional é também evolutivo e progressivo. Ele não permanece estagnado, pois necessita de constante atualização e aperfeiçoamento, especialmente em áreas que estão em rápida transformação. Por isso, a formação continuada é uma característica essencial da prática profissional, incentivando o profissional a se manter em constante aprendizado após a conclusão de seus estudos iniciais. Essa necessidade de atualização constante faz com que o conhecimento profissional compartilhe com o conhecimento científico e técnico a qualidade de ser revisável, crítico e sujeito a melhorias (Tardif, 2014).

Além disso, a responsabilidade pelo uso do conhecimento é um ponto fundamental do profissionalismo. Isso implica que o profissional seja responsável por eventuais erros cometidos, má prática exercida ou decisões equivocadas tomadas. Nesse contexto, a autonomia e a competência são equilibradas pela obrigação de responder pelos atos e suas consequências, tanto do ponto de vista ético quanto técnico. Essa responsabilidade vai além de uma simples questão de ética profissional, abrangendo também erros de julgamento ou incompetência técnica em relação ao uso dos conhecimentos aplicados a situações concretas.

Esses aspectos delineiam o que se entende por conhecimento profissional e constituem o núcleo do movimento de profissionalização que vem sendo aplicado ao campo da docência. Esse movimento busca implantar e desenvolver essas qualidades e características no exercício do ensino, reformulando os fundamentos epistemológicos da prática pedagógica para que ela se torne mais sólida, rigorosa e reflexiva. Assim, a profissionalização na educação é, em grande medida, uma tentativa de consolidar o conhecimento e a prática docente como uma profissão respeitada e autônoma, com uma base de conhecimentos robusta, ética, e que exija contínuo desenvolvimento e adaptação para responder aos desafios específicos da educação (Tardif, 2014).

Para entender a situação atual da profissionalização docente é necessário considerar um fenômeno mais amplo: a crise geral do profissionalismo nas últimas duas décadas, que afeta até mesmo profissões tradicionais de áreas como medicina, direito e engenharia. Essa crise se manifesta em vários aspectos, sendo o primeiro deles a perda da confiança na perícia profissional. Historicamente, o conhecimento especializado era visto como uma ciência aplicada, que oferecia respostas e soluções racionais e bem fundamentadas. No entanto, ele passou a ser interpretado como um saber socialmente construído, repleto de incertezas, no qual habilidades como reflexão, improvisação e intuição passaram a desempenhar papéis mais importantes, gerando questionamentos sobre os fundamentos epistemológicos da prática profissional. Isso resultou em uma proliferação de escolas de pensamento e de debates entre os próprios profissionais, o que dificultou a comunicação entre correntes e enfraqueceu o consenso sobre os saberes básicos de cada profissão (Tardif, 2014; Nóvoa, 2017).

Apesar desse consenso sobre sua relevância, a profissão docente sofre uma perda de prestígio, em parte resultado das mudanças sociais que ocorreram a partir da metade do século XX (Tardif, 2014). Essas transformações incluem uma nova valorização do conhecimento e da cultura, onde o sucesso e a recompensa financeira são vistos como indicadores de *status* e de reconhecimento, em detrimento de valores humanistas. Profissões menos lucrativas, como

a de professor, acabam sendo socialmente desvalorizadas e atraem poucos interessados. Outras mudanças também se dão no campo do avanço científico e tecnológico, que acelera a produção de conhecimento e reduz seu tempo de validade. A disseminação rápida e ampla de informações para a população desafia o papel formativo e informativo da escola (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019).

É neste cenário que as pesquisas sobre os professores e a sua formação abrem espaço para discussões sobre a profissionalização do magistério, a qual deve contemplar tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores, legitimando a docência como um campo profissional distinto do mero fazer vocacional (Gatti *et al.*, 2019).

Nas últimas décadas, o poder público implementou diversas medidas, ações e esforços que resultaram em um cenário mais promissor para a profissionalização docente. Assim, Tardif (2010, n.p.) ressalta que "os saberes dos professores se tornaram uma questão social e cientificamente crucial a partir do momento em que as sociedades e os sistemas escolares perderam suas certezas tradicionais sobre o ensino".

As investigações acadêmicas sobre o tema também foram de fundamental importância para o reconhecimento da área e para a captação de investimentos do governo (Nóvoa, 2017). Apesar dos avanços conquistados, ainda há, no entanto, um longo caminho a ser percorrido para que a profissão docente seja legitimada.

Analisar e compreender o trabalho docente é uma tarefa complexa que requer mais do que um simples olhar analítico para a profissão e para o que os professores, em tese, deveriam ou não saber ser e saber fazer. Faz-se necessário, assim, ultrapassar a concepção separatista entre teoria e prática e compreender, em conjunto com os atores, o que eles realmente são e o que, de fato, fazem (Tardif; Lessard, 2009).

O trabalho docente, portanto, constitui-se em “atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe” (Oliveira, 2010, n.p.). Nesse contexto, os professores se destacam como os primeiros profissionais a serem lembrados quando se fala em atuação docente. Isso se deve ao fato de serem considerados os principais responsáveis pelo processo educativo nas políticas educacionais, tendo que se responsabilizar pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional (Oliveira, 2010).

Este conceito abrange toda a esfera dos processos educativos. No que se refere aos estudos sobre esse tema, diversos aspectos são abordados, dentre os quais encontramos o entendimento do educador e de suas relações com o trabalho, levando em consideração a sua experiência, o cotidiano em sala de aula e outras singularidades da docência.

A partir das reflexões anteriores, se torna pertinente compreender o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, temática que, a nosso ver, requer uma abordagem distinta em comparação a outras categorias de trabalhadores. Esse desenvolvimento não deve ser confundido nem restrito aos aspectos relacionados a um plano de carreira, ainda que possa apresentar pontos de convergência com ele. Da mesma forma, não se limita à noção de competência profissional, frequentemente associada à eficiência. Em essência, esse conceito está vinculado às transformações e às progressões que ocorrem ao longo dos diferentes ciclos de vida do docente, articulando-se as perspectivas do desenvolvimento humano na fase adulta em consonância com o desenvolvimento profissional (Gatti, 2014).

Da mesma forma, Imbernón (2002) discute conceitos fundamentais que permeiam as políticas e as práticas de formação e desenvolvimento profissional docente, destacando a relevância de uma abordagem crítica e contextualizada.

Um dos conceitos centrais abordados pelo autor é o de formação docente, que se refere ao processo de capacitação pedagógica e técnica dos professores, abrangendo tanto a formação inicial quanto a continuada. Este conceito está associado ao desenvolvimento de competências necessárias para o exercício da prática educacional. Contudo, destaca-se que a formação, isoladamente, é insuficiente para garantir um desenvolvimento profissional pleno (Imbernón, 2002).

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional é compreendido como um processo mais amplo e abrangente, integrando não apenas a formação técnica e pedagógica, mas também fatores como condições de trabalho, progressão na carreira, remuneração, clima organizacional e participação nos processos decisórios. O desenvolvimento profissional docente é apresentado como um elemento indispensável para o crescimento integral do professor, articulando aspectos pedagógicos, sociais e estruturais que permitem uma atuação docente mais qualificada e transformadora (Imbernón, 2002; Marcelo García, 2009b).

É importante, ainda, compreender a distinção entre formação e desenvolvimento profissional pois a confusão ou equiparação entre esses dois conceitos limita a compreensão das necessidades reais do professorado. Embora a formação seja um componente essencial, o desenvolvimento profissional requer uma abordagem mais ampla, que considere fatores estruturais e laborais como determinantes para a evolução da carreira docente (Imbernón, 2002).

O impacto das condições de trabalho e do contexto social no desenvolvimento profissional também compõem a essência do conceito. Aspectos como salários dignos, estabilidade na carreira, infraestrutura escolar adequada e um clima organizacional favorável são elementos cruciais para que os professores possam exercer plenamente suas funções. Esses fatores são particularmente relevantes na América Latina, onde desafios estruturais, como pobreza e desigualdade social, exercem influência direta sobre o sistema educacional (Hobold, 2018; Imbernón, 2002; Marcelo García, 2009a).

Destacamos, portanto, a complexidade e a interdependência entre os diferentes elementos que constituem a formação e o desenvolvimento profissional dos professores. A formação docente, embora essencial, não é suficiente para promover um crescimento integral e sustentável na carreira docente se não estiver associada a condições estruturais que favoreçam o pleno exercício da profissão. O desenvolvimento profissional, por sua vez, emerge como um conceito ampliado que integra aspectos pedagógicos, sociais e laborais, destacando-se como um processo indispensável para a valorização e a eficácia do trabalho docente (Hobold, 2018).

Nesse sentido, a distinção entre formação e desenvolvimento profissional, aqui conceituada, revela a necessidade de políticas educacionais que transcendam a capacitação técnica, incorporando ações que fortaleçam as condições de trabalho e promovam a autonomia, o engajamento e a reflexão crítica dos professores.

Diante do exposto, é necessário evidenciar por quais campos paradigmáticos a profissão docente perpassou, sendo um campo teórico que conta com diversos estudos com diferentes abordagens, e uma área investigativa em constante movimento. Isto se deve pela variedade de concepções que se entrelaçam ou se contradizem a partir de perspectivas diferentes (Borges, 2002).

Para nos situar no campo dos paradigmas da formação docente, apresentaremos uma breve síntese, sem seguir, necessariamente, uma ordem cronológica. Além disso, vale ressaltar que os paradigmas não se apresentam de forma sequenciada, ou seja, um não termina para que outro comece. O objetivo aqui, portanto, é apresentar as diferentes tradições teóricas e proporcionar ao leitor uma maior compreensão dos fundamentos presentes.

Ao analisarmos as diferentes perspectivas sobre a docência que se consolidaram ao longo do tempo, os estudos nos direcionam para o primeiro campo paradigmático. Esse campo, surgido da psicologia comportamentalista por volta de 1960, centralizava a eficácia do ensino no comportamento do professor.

As pesquisas dessa época, empenhadas no movimento ‘processo-produto’, defendiam a ideia de que o conhecimento era externo ao docente. No entanto, essa visão não considerava que as atitudes do professor poderiam ser influenciadas por aspectos subjetivos, como a interação entre professor e aluno e o contexto em que a docência se desenvolve (Borges, 2002).

Tais estudos buscavam compreender a relação entre o desempenho do professor e a aprendizagem do aluno. Em outras palavras, o foco dessa abordagem era o comportamento eficaz do professor e a efetividade do ensino, ambos medidos através de testes padronizados de rendimento dos alunos (Borges, 2001).

Paralelamente a essa visão, a psicologia colocou em evidência também o modelo de abordagem cognitiva. Esta se concentrou em como o processamento da informação ocorre, ou seja, nos processos cognitivos relacionados à ação docente. Surgindo com o objetivo de superar as limitações da visão comportamentalista, a abordagem cognitiva buscou compreender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem (Borges, 2001).

Tais abordagens, no entanto, são alvos de críticas por parte de alguns especialistas. Isto porque, na medida em que não levam em consideração a diversidade de contextos em sala de aula e aborda o ensino como se este fosse composto por um leque de situações previsíveis e padronizadas, são consideradas como partes de um paradigma generalizante e prescritivo (Borges, 2002).

Apesar disso, estes estudos foram de extrema importância para o avanço das pesquisas na área. Isto na medida em que eles proporcionaram diversas compreensões sobre o modo de pensar dos professores.

A década de 1980, em particular, foi marcada pela difusão da concepção cognitivista, a qual possibilitou um estudo aprofundado acerca do raciocínio, do julgamento e da tomada de decisões do professor. Dessa forma, as pesquisas na área da docência avançaram significativamente, introduzindo um novo paradigma: o do pensamento dos professores (no original, “*teacher’s thinking*”)(Borges, 2002; Shulman, 2004).

Neste momento iniciaram-se diversos estudos que passaram a reconhecer a ação docente não apenas pelos processos cognitivos do professor, mas também pela maneira como ele representa a sua profissão, as suas atividades, o conteúdo, a história pessoal, como ele aprende a ser professor, etc. (Borges, 2002).

Em vista disso, a concepção baseada no pensamento do professor rompe com a concepção descritiva e passa a considerar a interpretação das ações, evidenciada a partir do

cotidiano docente, por meio da microanálise (interações verbais, tomadas de decisões) e da macroanálise (contexto em que se encontra a escola, comunidade) (Mizukami, 2004).

Shulman (1986), um dos autores mais importantes desta concepção, enfoca o “paradigma perdido”. Para ele, as outras abordagens ignoram o aspecto central do ensino: o conteúdo.

O autor buscou estabelecer um modelo para explicar as características gerais do conhecimento, com o objetivo de levar o professor ao êxito em sua prática, os definindo como: “conhecimentos que os professores necessitam para ensinar” (Shulman, 1986). Estes concebem a base de conhecimentos para o ensino que, por sua vez, se categorizam em conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo. Estas bases, embora abranjam diferentes tipos de conhecimento, não são separadas, mas compõem um amálgama, na medida em que um está interligado ao outro (Shulman, 1986; Mizukami, 2004).

A outra característica desta concepção é o processo pelo qual os conhecimentos são construídos e organizados, chamado processo de raciocínio pedagógico. Este processo retrata o modo pelo qual estes conhecimentos são organizados e acionados pelos professores durante a ação de ensinar (Shulman, 1986).

Este processo é constituído por seis etapas: a compreensão, que consiste no momento de refletir sobre a matéria ensinada e como ensiná-la a partir de múltiplas representações daquele tema; a transformação, que corresponde à etapa de analisar de maneira crítica os textos, os materiais e as diversas ferramentas a serem utilizados, assim como a seleção de conteúdos representacionais adaptados à realidade dos alunos; a instrução, que abrange as maneiras observáveis pelo professor, tais como a gestão da sala, a maneira como irá aplicar tal conteúdo, as explicações, etc; a avaliação, que trata da checagem de compreensão dos alunos, dúvidas, e possíveis dificuldades que possam surgir, assim como ferramentas avaliativas formais; e a reflexão, que consiste na autoavaliação do professor a respeito de suas escolhas sobre a ação pedagógica e a nova compreensão que possibilita a consolidação de novos conhecimentos a partir do olhar crítico e analítico sobre a própria prática (Mizukami, 2004).

Este paradigma, consolidado na concepção de trabalho docente, permite uma visão reflexiva da própria prática, atuando ao mesmo tempo como um importante instrumento e um grande avanço nos estudos sobre o fazer docente.

Sob outro enfoque, tendo referência na fenomenologia, o paradigma interacionismo-subjetivista enfatiza o indivíduo como um sujeito histórico e portador de sua

história, capaz de construir sua compreensão de mundo e a relação com outros sujeitos. Nessa perspectiva, Borges (2001, p.71) explica que

O ensino é concebido como uma forma de interação simbólica, um processo no qual os sujeitos agem em função daquilo que os conhecimentos significam para eles. Em decorrência disso, para conhecer os significados construídos pelos sujeitos, é necessário, também, ter em conta o contexto no qual eles interagem.

O interacionismo-subjetivista na versão fenomenológica, nesse contexto, compreende a construção de significados que os indivíduos elaboram sobre o mundo e como essa construção orienta suas ações no dia a dia. É nesse âmbito que encontramos a explicação de que ensinar significa mobilizar uma série de conhecimentos, os quais Tardif (2014) denomina saberes dos professores. Ele os define como plurais e amalgamados, identificando quatro fontes de origem: (i) saberes da formação profissional, que englobam os conhecimentos científicos e da ciência da educação, apreendidos durante a formação inicial; (ii) saberes curriculares, que compreendem os modos de organização dos conhecimentos socialmente produzidos no contexto escolar, incluindo como as instituições se organizam e se estruturam para promover a aprendizagem dos alunos; (iii) saberes da disciplina, que conformam aqueles específicos de cada área de conhecimento, forjados por grupos de especialistas nas instituições de formação de professores, produzidos e acumulados historicamente, reconhecidos pela comunidade científica e que representam uma seleção da cultura humana; (iv) saberes experienciais, que são configurados pela própria atividade profissional docente no cotidiano das salas de aula e das escolas, incluindo as vivências e as experiências docentes em suas diversas nuances, relacionando-se com o âmbito pessoal do professor, como sua vida pessoal, sua personalidade, aprendizagens adquiridas na carreira e fora dela, relações com seus alunos e pares, entre outros aspectos.

Mesmo elencados de maneira individual, esses saberes se constituem a partir do contexto social e cultural, influenciando também o coletivo em um processo contínuo de compartilhamento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Em outras palavras, como aponta Tardif (2014), todos os saberes docentes são, em última análise, saberes sociais.

A partir desta síntese sobre os paradigmas da docência é possível compreender que a profissão docente pode ser concebida a partir de diversos enfoques. Ainda que o diálogo provenha de autores de outros países, com diferenças cruciais entre as realidades, é possível compreender que as condições de trabalho do professorado se apoiam nos mesmos princípios, variando apenas em contexto e estágio de evolução (Borges, 2002).

Borges (2002, p.74) também faz um apontamento de suma importância para compreendermos a relevância destas pesquisas no Brasil quando menciona que

Os estudos processo-produto sobre o comportamento eficaz do professor, os estudos sobre a cognição e sobre o pensamento dos professores, sobre a profissionalização dos docentes, entre outros, por vezes, foram utilizados pelos pesquisadores e políticos educacionais brasileiros, sobrepondo-se aos desafios reais da prática concreta dos professores nas escolas e, também, à própria originalidade dos temas emergentes que estes atravessam tanto na educação de um modo geral, como na formação de professores em particular em nossa sociedade.

Optamos, enfim, por trazer à luz os principais conceitos sobre o trabalho docente, a profissionalização e o desenvolvimento profissional do professor, assim como delinear os enfoques a fim de compreender que diversas pesquisas respaldam a profissão docente e marcam o avanço das concepções sobre o ensino e os docentes no Brasil. Não se trata de buscar uma complementação entre elas ou demonstrar quais são mais ou menos importantes, mas de deixar claro ao leitor que, para falar de uma prática utilizada pelo professor que ainda não foi suficientemente abordada pela literatura, precisamos esclarecer, antes de tudo, quem é esse sujeito em sua profissão, assim como demonstrar as diversas possibilidades de compreender e analisar o trabalho docente.

A partir desta explicação destacamos que o presente trabalho enfoca uma pesquisa sobre os saberes docentes consciente, entretanto, da complexidade de se definir os saberes dos professores posto que “as concepções e definições dos saberes dos professores são tão numerosas quanto as pesquisas sobre o assunto” (Tardif, 2010, n.p.).

## **1.2 A perspectiva da experiência e da tradição em relação aos Saberes Docentes**

O reconhecimento de que os saberes dos professores não se originam de uma única fonte, mas sim de um mosaico de experiências e vivências ao longo de suas vidas pessoais e profissionais, abre caminho para reflexões fundamentais. Estas incluem a compreensão de como esses saberes se amalgamam e se relacionam entre si, bem como os conflitos e as hierarquias que, dessas relações, surgem (Tardif, 2014).

Conforme já mencionado, os saberes docentes não podem ser analisados de forma isolada (Borges, 2002). O ato de ensinar mobiliza diversos saberes de forma inter-relacionada, levando em consideração também a realidade específica em que o professor atua (Tardif, 2014).

O professor necessita de conhecimentos sólidos em diversas áreas: a matéria que irá lecionar, a disciplina na qual ela se insere, os princípios da ciência da educação e da pedagogia, além de um saber prático construído a partir das suas experiências de vida, do cotidiano escolar e da interação com seus alunos (Tardif, 2014).

Com base nessas premissas, os saberes docentes podem ser categorizados, como já mencionado anteriormente, em quatro áreas principais, quais sejam, os saberes curriculares, os saberes da formação, os saberes disciplinares e os saberes experienciais.

Esta última categoria, consolidada a partir da “experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2014, p. 39), não se encontra sistematizada em teoria ou disciplina, mas se constitui na própria ação docente.

O conceito de *habitus*, abordado pelo sociólogo Bourdieu (2000, apud Catani *et al.*, 2017), revela-se, assim, fundamental para a compreensão dos saberes da experiência. Ele o define como "o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente" (Bourdieu, 2000, *apud* Catani *et al.*, 2017, p. 214). Nesse sentido, a experiência do professor, proveniente de múltiplas interações, influencia diretamente a sua ação docente.

A partir das vivências e do contato direto com a prática docente, os saberes adquiridos pelos professores atuam como uma bússola, guiando-os na complexidade de sua integração à escola. Por meio da experiência, os educadores constroem certezas relativas sobre o contexto de trabalho, o que lhes permite navegar por três territórios distintos.

Primeiro, no âmbito das relações e interações, os professores estabelecem uma rede de vínculos com diversos atores, como alunos, colegas, pais e membros da comunidade escolar. Essa experiência os ajuda a compreender diferentes perspectivas e dinâmicas, construindo formas de diálogo e colaboração.

Segundo, no campo das obrigações e normas, a profissão docente exige o cumprimento de várias responsabilidades e o respeito às regras. A prática permite que os professores internalizem essas normas e as adaptem à realidade da sala de aula. Por fim, no que diz respeito à escola como instituição, compreendida como um organismo vivo, os educadores, por meio da experiência, passam a entender o funcionamento complexo e diversificado da instituição como um todo.

É importante destacar que os objetos da experiência docente não se configuram como conhecimentos teóricos abstratos, mas como elementos que constituem a própria prática. Esses saberes são construídos e revelados no cotidiano da sala de aula, por meio da vivência e da interação com os diferentes elementos do contexto escolar (Tardif, 2014).

Ainda que os saberes experienciais dos professores se originem no confronto individual com as realidades da profissão, não podem ser considerados como um conjunto de certezas subjetivas isoladas. Esses saberes ganham forma e se consolidam por meio de um processo de compartilhamento e de interação entre os pares (Tardif, 2014).

Nas relações com o corpo docente e com a comunidade escolar, as certezas individuais são confrontadas, debatidas e aprimoradas. Através da troca de experiências, então, os professores constroem uma visão mais ampla e objetiva da prática docente, transcendendo as limitações de suas vivências pessoais (Borges, 2002).

Essa interação entre pares é fundamental para a confiabilidade e a solidez dos saberes experienciais. As certezas subjetivas, fruto da vivência individual, são sistematizadas e transformadas em um discurso da experiência. Este se torna um valioso instrumento para informar e formar outros docentes, fornecendo respostas para os desafios da profissão.

Portanto, os saberes experienciais não se limitam a um conjunto de certezas individuais, uma vez que são construídos e se enriquecem por meio da colaboração e do diálogo entre os professores. Ao compartilharem suas experiências e confrontarem suas perspectivas, os educadores constroem uma base de conhecimento mais sólida e objetiva, capaz de contribuir para o aprimoramento da prática docente como um todo.

O pensamento de Tardif (2014) também se alicerça sobre a perspectiva de Bourdieu (2000, *apud* Catani *et al*, 2017), que considera o *habitus* como uma competência prática que se estrutura na e para a ação. Ele entende que o *habitus* não se resume a uma aptidão natural, mas sim a uma competência social, uma vez que varia em diferentes tempos, lugares e distribuições de poder.

Bourdieu (2000, *apud* Catani *et al*, 2017) também explica que o *habitus* é transferível, no sentido de que se assemelha e se compartilha em diversos nichos, como esporte, música e alimentação. Dentro de uma mesma classe social, por exemplo, pode-se observar as mesmas escolhas políticas, de vestimentas, entre tantas outras.

A transferibilidade da prática docente, portanto, é um aspecto intrínseco à profissão. Essa troca de saberes entre professores iniciantes, experientes e estagiários, por meio de debates, reuniões e congressos, é fundamental para a sistematização e o aprimoramento do

conhecimento docente. Tardif (2014, p. 55) corrobora essa ideia ao afirmar que "os saberes experienciais só serão reconhecidos quando os professores manifestarem suas próprias ideias sobre os saberes curriculares e disciplinares, e, principalmente, sobre sua própria formação profissional".

Nessa mesma linha de raciocínio, Gauthier *et al.* (1998) propõem uma releitura sobre os saberes docentes com a ideia de "reservatório de saberes", destacando, assim, a mobilização de diferentes tipos de saberes específicos para o professor.

Os saberes disciplinares, por seu turno, dizem respeito ao domínio dos conteúdos construídos pelas ciências nas diversas áreas do conhecimento, ou seja, aqueles referentes às disciplinas que o professor leciona. Os saberes curriculares, por sua vez, correspondem à organização do conteúdo a ser ensinado, seja definida pela escola ou presente em documentos oficiais elaborados por especialistas. Já os saberes da ciência da educação são adquiridos na formação inicial do professor e fornecem conhecimentos sobre o funcionamento do sistema educacional e a profissão docente em si (Gauthier *et al.*, 1998).

Os saberes da tradição pedagógica, como exemplificado por Gauthier *et al.* (1998), incluem práticas historicamente consolidadas, como o modelo de aulas coletivas, implementado no século XVII, que moldaram a representação da escola antes mesmo de uma formação formal. Os saberes experienciais, por outro lado, são aqueles adquiridos por meio da prática vivida, surgindo da interação direta dos professores com suas atividades cotidianas, seus alunos e com desafios concretos. Grande parte desse saber não é formalizado, mas enraizado em hábitos, rotinas e julgamentos desenvolvidos ao longo da carreira.

Por fim, os saberes da ação pedagógica se referem às aprendizagens que os professores adquirem em sua atuação profissional, tanto individualmente quanto em colaboração com colegas. Esses saberes são testados em sala de aula, tornando-se públicos e servindo de apoio para a formulação de regras de ação, mesmo sem comprovação sistemática, demonstrando a capacidade de se adaptar e de se ajustar a prática pedagógica durante o ato de ensinar (Gauthier *et al.*, 1998).

Sob a ótica dos saberes consolidados pela experiência, os autores convergem na ideia de que a experiência pré-formação do professor se inicia na educação básica. A vivência como aluno molda a visão que o futuro docente terá da profissão e influencia suas práticas pedagógicas (Gauthier *et al.*, 1998; Tardif, 2014).

Lortie (2002) argumenta que, ao passarem anos observando professores, os alunos internalizam métodos e práticas de ensino que posteriormente influenciam sua própria

abordagem à profissão. Essa forma de aprendizado é muitas vezes inconsciente e baseada em um grande número de horas de observação, onde os futuros professores se familiarizam com a dinâmica da sala de aula e com as práticas pedagógicas que vivenciaram estando do outro lado da relação.

Tais reflexões respaldam o conceito de aprendizagem por observação (no original, “*apprenticeship of observation*”), que descreve como futuros professores aprendem sobre o ensino ao observar seus próprios docentes ao longo de seus anos como alunos. Isso cria uma base de conhecimentos e de expectativas sobre o ensino antes mesmo de receberem qualquer formação formal como professores (Lortie, 2002).

O autor argumenta ainda que eles reproduzem, de forma involuntária, os métodos e os comportamentos de seus antigos professores. Neste cenário, Lortie (2002, p. 66, tradução nossa) afirma que "os estudantes de educação passam anos avaliando e formando identificações firmes [...] a mente do estudante não os vê como novos integrantes de uma categoria, mas sim como membros de um grupo já conhecido".

Esta aprendizagem, entretanto, produz alguns efeitos negativos na formação dos professores, ao passo em que estes tendem a perpetuar práticas tradicionais de ensino. Ao modelar seus comportamentos baseados no que observaram durante seus anos como alunos, os docentes muitas vezes replicam métodos antigos, mesmo quando novas abordagens pedagógicas podem ser mais eficazes (Lortie, 2002; Tardif, 2014).

É importante destacar também que a observação passiva não necessariamente promove uma compreensão profunda das práticas de ensino. Muitos futuros professores não desenvolvem uma reflexão crítica sobre os motivos pelos quais certos métodos são utilizados ou sobre suas eficácias, limitando sua capacidade de inovar e melhorar suas práticas pedagógicas.

Lortie (2002) considera também que a aprendizagem por observação pode reforçar uma cultura de individualismo no ensino, à medida que a observação é feita de forma isolada, e, em vista disso, os futuros professores podem não aprender a valorizar a colaboração e o trabalho em equipe, que são essenciais para um ambiente escolar eficaz e colaborativo.

A partir dessas concepções, podemos compreender que o saber experiencial do professor, assim como suas crenças e tradições, se constitui como um elemento fundamental em sua carreira, perpassando diversos âmbitos. Essa bagagem de conhecimento vai além do aprendizado formal na formação inicial ou da vivência cotidiana na escola. O saber

experencial se constrói ao longo da vida profissional, por meio da interação com os alunos, os colegas, a comunidade escolar e os demais agentes envolvidos no processo educativo.

## **2 TAREFA ESCOLAR PARA CASA: EM BUSCA DE REFLEXÕES E APROXIMAÇÕES**

Neste capítulo, abordamos o papel central da Tarefa Escolar para Casa como um elemento estruturante e mediador no processo de ensino e aprendizagem, com foco em sua relação com o currículo escolar e sua potencialidade como dispositivo formativo, promovendo a continuidade da aprendizagem e a interação entre planejamento, execução e avaliação do ensino.

### **2.2 O currículo e a TEC**

Ao buscarmos compreender o papel da TEC no ensino e na aprendizagem, é fundamental considerar o conhecimento e sua relação com o currículo escolar.

Embora não aprofundemos o conceito de currículo neste capítulo, destacamos a perspectiva de Sacristán (2013), que o define como um conjunto de elementos que contemplam a vida e a carreira do aluno. Em outras palavras, o currículo engloba os conteúdos, sua organização e a sequência em que devem ser aprendidos e superados pelo aluno (Sacristán, 2013, p.16).

O autor também concebe o currículo como resultado de diversas influências convergentes e sucessivas, sejam elas coerentes ou contraditórias. Sua elaboração é um processo complexo em constante transformação e construção.

No contexto escolar, o significado de currículo foi apresentado em 1983 no *Diccionario de la ERA*, que o distingue em duas acepções: "plano de estudo" (projeto a ser realizado) e "curriculum vitae" (projeto já realizado) (Sacristán, 2013).

Ao longo de sua história, o currículo demonstra uma organização própria dentro do sistema escolar, servindo como elemento para estruturar a escolarização e transmitir regras e uma ordem predefinida. Essa estruturação se organiza por meio de "usos, hábitos, funcionamento da instituição, divisão do tempo, especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem" (Sacristán, 2013, p.20).

O currículo assume um papel regulador por meio de uma série de elementos estruturantes, como a divisão do tempo escolar em anos ou cursos sequenciados, horários semanais repetitivos, delimitação e organização do conteúdo, demarcação do que pode e deve ser aprendido, organização das disciplinas e a ordem da sequência dos conteúdos.

Esses elementos, ao se relacionarem com outros agentes (espaço escolar, classificação dos alunos, sistemas de avaliação e controle não curriculares), impõem determinações sobre o

que Sacristán (2013) denomina de "elementos estruturados", ou seja, aqueles que são afetados por esse poder regulador: tempo de aprender, de ensinar, conhecimentos e saberes valorizados, atividades possíveis de serem ensinadas etc.

Essa perspectiva do currículo como elemento regulador nos permite compreender como a Tarefa Escolar para Casa se configura como um dispositivo para a estruturação dos conteúdos.

Entende-se, portanto, que a TEC é uma continuidade de seleção de conhecimentos já vistos pelo aluno em sala de aula, para a execução sem a presença docente, para diversos fins.

É importante destacar que para Sacristán (2013) o conhecimento escolar é visto como uma intermediação entre a cultura elaborada (entre os especialistas) e a recepção do saber (pelos estudantes). Na mediação entre tais conceitos existem agentes culturais mediadores, dentre eles estão os livros didáticos, professores, materiais etc.

Sob essa perspectiva, podemos classificar a TEC como um agente cultural mediador entre a cultura elaborada pelos professores e a recepção do saber pelos alunos. Essa percepção se baseia no fato de que a TEC, como define Nunes (2022), é um conteúdo complementar ao visto em sala de aula.

Na revisão bibliográfica realizada por Nunes (2022), a função da TEC se conecta a alguns pontos que podemos relacionar ao que Sacristán (2013) denomina "Currículo interpretado pelos professores e materiais", ao explicitar o esquema de concepção do currículo como processo e práxis.

Nessa concepção, segundo Sacristán (2013), o currículo é analisado a partir de uma perspectiva processual, que se distingue em cinco etapas:

- Projeto de educação: diretrizes nacionais curriculares, bases curriculares etc.;
- Currículo interpretado pelos professores e materiais: maneira como o professor e aqueles que produzem materiais concebem e compreendem os documentos;
- Currículo em ação: realizado em práticas com sujeitos concretos e inseridos em um contexto;
- Efeitos educacionais reais: resultado real da aprendizagem dos conteúdos, ou seja, não somente os efeitos mensuráveis, mas também efeitos de ordem cognitiva, moral, afetiva e social;
- Efeitos comprováveis: que refletem o resultado objetivo do êxito ou fracasso dos alunos em relação ao conteúdo ensinado.

Este processo implica em um momento de planejamento do conteúdo, observado nas primeiras etapas e nos efeitos produzidos nos alunos, receptores desse plano. Esse planejamento é guiado pelos documentos oficiais e pela interpretação que os professores fazem desses documentos.

Nesse sentido, Sacristán (2013) defende a distinção entre o ensinar e o aprender, pois este processo nem sempre é concluído com o êxito ou com o alcance dos objetivos desejados. Ele ressalta a necessidade de se dar atenção não apenas ao que se pretende ensinar, mas também aos interlocutores desse ensino, a fim de compreender como o ensino influencia os alunos.

Assim, o autor entende que o currículo proposto pelo currículo oficial se modifica ao ser interpretado pelo docente, não se consolidando de maneira objetiva, tal como determinam os documentos.

A tese de Zafani (2017) apresenta a concepção de professores e professoras sobre a função da TEC. Entre as categorias identificadas, destacam-se "estimular o desenvolvimento de competências" e "auxiliar o professor na identificação de conteúdos que precisam ser retomados com os alunos" (Zafani, 2017, p.66).

Considerando essa perspectiva, neste estudo compreendemos que a TEC se insere na concepção de currículo como processo e práxis na etapa em que o currículo é realizado nas práticas reais com sujeitos concretos.

A TEC consiste em uma prática na qual o professor seleciona conteúdos, instrumentos e metodologias para que o ensino se concretize a partir de uma estruturação que consiga atingir os objetivos, levando em consideração a realidade concreta. Essa realidade é influenciada por diversos fatores, como o tempo de cada aula/disciplina, o tempo de aprender e o tempo de ensinar.

Todos esses elementos nos dão embasamento para uma discussão mais sólida da Tarefa Escolar para Casa. Na próxima seção complementamos estas premissas com um levantamento bibliográfico de artigos de periódicos para aprofundarmos o conhecimento sobre esta prática, assim como entendermos como ela está sendo discutida no âmbito acadêmico.

### **2.3 Aproximações entre a TEC, tradição e saberes docentes.**

A prática pedagógica dos professores envolve a articulação de múltiplos saberes, que se entrelaçam para compor a complexidade do trabalho docente. Esses saberes, provenientes

de diversas fontes, como a formação inicial, o contexto curricular, a experiência prática e as interações cotidianas no ambiente escolar, são elementos fundamentais para compreender como as estratégias de ensino são desenvolvidas e aplicadas. No contexto da Tarefa Escolar para Casa, esses saberes assumem um papel importante, pois orientam a forma como as atividades são concebidas, planejadas, atribuídas e avaliadas pelos professores. Neste momento buscaremos aproximações sobre a relação entre os saberes docentes e o conceito de *habitus*.

Tais saberes constituem um conjunto abrangente de conhecimentos provenientes de diversas fontes (Tardif, 2014). No caso da TEC, esses saberes orientam a forma como a tarefa é concebida pelos professores.

A partir de um ponto de vista curricular, os saberes docentes estão intimamente relacionados às diretrizes estabelecidas pelo currículo escolar, que delineiam os conteúdos e os objetivos a serem trabalhados. No entanto, muitas vezes essas diretrizes não oferecem uma especificação clara sobre como a TEC deve ser implementada, o que leva os professores a mobilizarem outros saberes em detrimento deste, para preencher essa lacuna. Além disso, os saberes adquiridos durante a formação inicial, que nem sempre contemplam a TEC de forma específica, geram nos educadores a necessidade de construir esse saber de forma empírica, por meio da experiência prática ao longo de sua carreira. Deste modo, os professores desenvolvem suas próprias estratégias e métodos para lidar com a TEC, muitas vezes baseados nas vivências pessoais que adquiriram durante sua trajetória escolar e profissional.

Por outro lado, os saberes experienciais, oriundos da prática pedagógica diária e das interações com os alunos, são de fundamental importância para adaptar as tarefas às necessidades individuais dos estudantes, considerando, entre outros fatores, dificuldades de aprendizagem, interesses pessoais e o contexto social e familiar dos alunos.

Os saberes experienciais, portanto, podem se tornar a base principal para pensar a TEC e, uma vez concebida como um elemento fundamentado a partir da experiência dos professores, o conceito de *habitus* se faz presente pois influencia diretamente a maneira como a Tarefa Escolar para casa é realizada, sendo uma prática estruturada a partir da ação, tende-se a reproduzir práticas pedagógicas internalizadas ao longo da trajetória educacional do professor.

A relação entre o conceito de *habitus* e a TEC pode ser compreendida a partir da perspectiva de que os saberes adquiridos pelos professores através da experiência refletem diretamente na prática docente e, por extensão, na forma como a prática é concebida e

sistematizada. O *habitus*, formado ao longo do tempo por meio de diversas interações sociais e práticas acumuladas, influencia profundamente a maneira como eles entendem e implementam as atividades pedagógicas, por conseguinte a TEC.

Compreende-se que professores com experiências diversificadas e positivas tendem a projetar a Tarefa Escolar para Casa não apenas para reforçar o conteúdo ensinado em sala de aula, mas também para estimular o pensamento crítico e a criatividade dos alunos. Essas tarefas, possivelmente, são planejadas com base em experiências anteriores de sucesso e insucesso, ajudando os educadores a ajustar suas práticas para atender melhor às necessidades dos estudantes.

Em contrapartida a percepção subjetiva de sucesso e fracasso nas experiências passadas também pode levar a uma aplicação enviesada dessas experiências. Um professor pode considerar certas abordagens como bem-sucedidas, mesmo que elas não sejam as mais adequadas para promover o desenvolvimento pleno dos alunos, baseando-se em critérios que podem não ser relevantes. Portanto a diversidade de experiências dos professores não garante que todas as necessidades individuais dos alunos sejam atendidas, considerando que os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem, contextos culturais e necessidades específicas.

Neste mesmo sentido, Gauthier *et al.* (1998) enfatizam o conceito de reservatório de saberes compreendendo-o como um conjunto de conhecimentos híbrido e multidimensional, que se complementam. Ele é dinâmico, em constante construção ao longo da carreira docente, à medida que o professor enfrenta novos desafios, reflete sobre suas práticas e participa de processos formativos.

Os professores mobilizam esses saberes em diferentes momentos de sua prática pedagógica. Durante o planejamento, utilizam seus saberes teóricos e práticos para elaborar estratégias adequadas às necessidades dos alunos e às especificidades do contexto. Na execução, tais saberes são acionados para tomar decisões em tempo real, ajustar abordagens e resolver problemas inesperados. Após a prática, o professor reflete sobre os resultados, identificando aspectos que funcionaram bem e outros que podem ser aprimorados, ressignificando a sua prática (Gauthier *et al.*, 1998).

Dentre esses saberes, o da tradição pedagógica, segundo os autores, referem-se a um conjunto de conhecimentos historicamente construídos e transmitidos ao longo do tempo, que exercem influência significativa sobre a prática docente. Esses saberes não estão necessariamente sistematizados em teorias acadêmicas, mas constituem uma herança cultural que molda o ofício do professor, sendo transmitidos tanto formalmente, nas instituições de

formação, quanto informalmente, por meio da observação e convivência com outros docentes (Gauthier *et al.*, 1998).

Esses saberes abrangem diferentes aspectos, como métodos de ensino tradicionais, incluindo técnicas consolidadas historicamente, como o ensino expositivo e a utilização de ferramentas, práticas culturais e rituais escolares, envolvendo regras de conduta, organização do espaço escolar e rotinas que estruturam o ambiente educacional; concepções sobre o papel do professor, que compreendem ideias relacionadas à disciplina e à centralidade do docente no processo de ensino; e valores e normas educacionais, associados a concepções éticas e culturais que orientam a prática docente, como o respeito à hierarquia e a valorização da transmissão de conhecimento.

Os saberes da tradição pedagógica possuem características distintas. São coletivos e históricos, pois resultam de uma construção compartilhada ao longo do tempo, formando parte da memória social da profissão docente. Estão intimamente ligados à prática, sendo muitas vezes transmitidos por imitação ou experiência direta, e tendem a ser naturalizados, de forma que os professores os utilizam frequentemente de maneira intuitiva, sem uma reflexão crítica explícita.

Dessa forma, pode-se relacionar a Tarefa Escolar para Casa e os saberes da tradição pedagógica, por concebê-la como uma prática educacional historicamente consolidada. Esses saberes refletem modos de pensar e agir que foram transmitidos ao longo das gerações, sendo incorporados aos processos educacionais de forma natural e muitas vezes sem uma reflexão crítica explícita (Gauthier *et al.*, 1998).

No contexto da TEC, um dos principais aspectos da tradição pedagógica é a influência de aspectos tradicionais, que enfatizam a transmissão direta de conteúdos, com foco na repetição, e prática constante. Historicamente, as tarefas de casa eram vistas como uma extensão das aulas presenciais, com o objetivo de reforçar o conhecimento transmitido pelo professor (Nunes, 2022).

Além disso, os saberes da tradição pedagógica também influenciam a organização da rotina escolar e a própria estrutura da TEC. Essas atividades estão intimamente ligadas aos rituais escolares, como o cumprimento de horários, a disciplina e a organização do espaço escolar. Nesse contexto, a Tarefa Escolar para Casa pode surgir não apenas como um meio de reforço de conteúdos, mas também como um instrumento para promover o cumprimento de normas e a responsabilidade dos alunos.

Contudo, Gauthier *et al.* (1998) destacam que, embora esses saberes da tradição pedagógica tenham sido fundamentais para a construção de práticas educacionais ao longo do tempo, é necessário que os professores adotem uma postura reflexiva sobre esses métodos. A reflexão crítica permite questionar se TEC realmente cumprem seu papel pedagógico de forma eficaz ou se estão simplesmente reproduzindo práticas tradicionais sem levar em conta as necessidades, os contextos e as realidades dos alunos. Nesse sentido, a TEC pode ser praticada a partir das normas e tradições escolares, mas também, se refletida, pode se tornar uma oportunidade para o professor promover a aprendizagem significativa, estimulando o pensamento crítico e a criatividade dos alunos.

Dessa forma, o saber da ação pedagógica, explicitado por Gauthier *et al.* (1998), é o elemento principal para a valorização da profissão docente, pois implica na organização dos saberes de forma estruturada e intencional, de modo que o professor possa refletir sobre sua prática e torná-la pública.

Em síntese, a Tarefa Escolar para Casa pode revelar-se como uma continuidade de práticas educacionais históricas, as quais, embora tenham desempenhado um papel importante na consolidação do ensino, precisam ser (re)avaliadas à luz das demandas contemporâneas e com isso também pode desempenhar um papel significativo se utilizada de maneira intencional.

### **2.3. A TEC como oportunidade de reflexão sobre a prática pedagógica**

Schön (2000) descreve a prática reflexiva como uma abordagem que possibilita aos profissionais compreenderem melhor sua própria atuação e, ao analisarem conscientemente seu desempenho, se tornarem capazes de implementar mudanças adequadas para enfrentar os problemas identificados. Ele alerta que professores que não refletem sobre sua prática tendem a repetir rotinas baseadas em hábitos ou tradições, operando sem esforço criativo e aceitando passivamente soluções impostas por outros para os desafios cotidianos da escola. Por outro lado, quando a reflexão é integrada ao processo de tomada de decisões, os professores passam a fazer escolhas fundamentadas, baseadas em observações e análises detalhadas, não apenas das situações em sala de aula, mas também de si mesmos como profissionais e indivíduos. Em essência, a proposta é que o docente converta seu autoconhecimento em ações práticas e transformadoras.

Na mesma linha de pensamento, Gauthier *et al.* (1998), entendem que a ação pedagógica eficaz depende da articulação e da interação entre diversos tipos de saberes. Um

professor competente é aquele que consegue integrar os saberes teóricos com os saberes práticos, conectando as diretrizes curriculares com a realidade da sala de aula, e sistematizando o conhecimento da disciplina com as necessidades e características dos alunos.

Para Tardif a experiência de trabalho é “apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional” (Tardif, 2014, p.21).

Gatti *et al.* (2019) discorre sobre alguns consensos discursivos na literatura, por autores destacados como referências no campo da formação de professores, que têm desempenhado um papel crucial na reformulação de programas e práticas pedagógicas. Essas reflexões buscam atender às demandas contemporâneas por uma redefinição do papel dos professores e de seus formadores, ao mesmo tempo em que promovem alternativas metodológicas mais alinhadas com as exigências da prática docente e os desafios do mundo atual.

A necessidade de integrar teoria e prática na formação docente é um dos pilares centrais dessa discussão. Há um consenso de que as práticas formativas devem incluir vivências que representem a complexidade do ensino, promovendo a articulação entre aspectos teóricos e práticos. Nessa perspectiva, a reflexão se destaca como um componente indispensável, pois oferece aos professores a oportunidade de conectar diferentes dimensões do conhecimento, sejam elas de ordem pessoal, profissional, proposicional ou teórica, de forma integrada e coesa (Gatti *et al.*, 2019).

Desse modo, a formação docente precisa partir de experiências concretas, incluindo análises de práticas que possibilitem um movimento dialético constante entre teoria e prática. Essa relação não se limita à aplicação de teorias na prática, mas envolve a análise crítica da experiência, promovendo ajustes e reformulações a partir de uma base teórica sólida.

Essa abordagem reflete a necessidade de formar educadores que sejam não apenas aplicadores de teorias, mas também pensadores críticos e agentes de transformação em seus contextos de atuação. Por meio de práticas reflexivas, os professores podem aprimorar suas habilidades analíticas e desenvolver uma compreensão mais profunda e abrangente da realidade educacional, tornando-se, assim, mais preparados para enfrentar os desafios da profissão. Dessa forma, a articulação entre teoria e prática, mediada pela reflexão, não é apenas uma meta desejável, mas uma condição essencial para a formação de docentes capazes de contribuir de maneira significativa para a educação de qualidade.

Em suma, a prática reflexiva não se limita a um exercício intelectual; ela requer uma disposição para a mudança e para o enfrentamento de desafios. Além disso, está intimamente ligada à formação continuada, uma vez que o professor, ao identificar lacunas em sua atuação, pode buscar novos conhecimentos e estratégias que o ajudem a superar essas limitações. Assim, a reflexão sobre a prática não apenas contribui para a melhoria do ensino, mas também fortalece a identidade profissional do professor (Gatti *et al.*, 2019).

A valorização de uma postura investigativa também é reconhecida como uma dimensão essencial, um consenso, na formação e no trabalho docente. Essa perspectiva compreende a investigação como parte integrante e indispensável da atuação profissional do professor. O conceito de professor pesquisador está associado àquele que reflete criticamente sobre suas práticas pedagógicas, utilizando referenciais teóricos que possibilitam tanto o aprimoramento de seu trabalho quanto o desenvolvimento de sua trajetória profissional. Nesse contexto, é fundamental que as práticas docentes sejam explicitadas, descritas, analisadas e, quando necessário, reformuladas, integrando-se ao processo contínuo de aprendizagem da docência (Gatti *et al.*, 2019).

Nesse sentido, uma variedade de dispositivos pedagógicos tem sido utilizada para fomentar essa integração e promover o desenvolvimento reflexivo dos professores. Entre esses instrumentos destacam-se os estudos de caso, que oferecem a oportunidade de explorar situações reais de ensino; os diários reflexivos, que incentivam o registro e a análise de experiências pessoais; os portfólios, que permitem documentar e revisar práticas ao longo do tempo; e a observação de salas de aula, que proporciona uma visão mais detalhada da dinâmica educativa (Gatti *et al.*, 2019).

Esses dispositivos formativos têm como objetivo principal criar oportunidades para que os professores coloquem à prova seus conhecimentos teóricos, revisando e ajustando suas práticas de acordo com as necessidades e os desafios que emergem no cotidiano escolar. Além disso, promovem a capacidade de compreender a educação em sua totalidade, reconhecendo as múltiplas dimensões que compõem o ato educativo. Apesar de existirem diferentes perspectivas sobre o conceito de reflexão, há uma concordância generalizada sobre a importância de estimular processos reflexivos em todas as fases da formação docente, desde a etapa inicial até a formação continuada.

De acordo com Arnosti e Souza Neto (2023) uma das grandes contribuições dos dispositivos é a possibilidade de individualizar e sistematizar a formação docente. Ferramentas como portfólios, mapas de classe e pareceres descritivos permitem um olhar mais

atento e detalhado sobre o progresso dos alunos. Isso enriquece a prática pedagógica, orientando o planejamento das aulas de forma mais estratégica e baseada em evidências concretas. Além disso, essas ferramentas ajudam a organizar e a registrar informações importantes, garantindo que as ações educacionais sejam informadas e coerentes com as necessidades reais da sala de aula.

Boudjaoui e Leclercq (2014) traçam a evolução do conceito de dispositivo, começando com uma visão mais rígida e controladora baseada em Foucault, onde o dispositivo serve para disciplinar e controlar corpos e mentes, até uma visão mais aberta e colaborativa, influenciada pelo surgimento de novas tecnologias educacionais. Dispositivos modernos são vistos como espaços que permitem a cooperação e a adaptação às necessidades e realidades locais.

Neste mesmo sentido, Arnosti e Souza Neto (2023) entendem que os "dispositivos formativos" a partir do embasamento teórico em autores como Tardif (2010) e Marcel *et al.* (2002), podem servir tanto como mecanismos de controle e burocracia quanto como ferramentas de desenvolvimento formativo, dependendo de como são implementados e percebidos pelos professores.

Para entender melhor os dispositivos de formação, Boudjaoui e Leclercq (2014) propõem um modelo baseado em três disposições: (i) disposições ideais - referem-se aos valores, ideias e metas filosóficas que orientam a criação de um dispositivo de formação; (ii) disposições funcionais - ferramentas práticas e operacionais que implementam os ideais. Isso inclui currículos, métodos de ensino, avaliações e a organização dos estágios profissionais ; (iii) disposições atorais - práticas, hábitos, rotinas e atitudes dos atores que interagem com o dispositivo, como alunos, formadores e empresas. Os autores destacam que os atores podem modificar o dispositivo por meio de suas próprias experiências e interpretações, resistindo ou adotando as disposições funcionais de formas inesperadas.

Para um uso efetivo dos dispositivos de formação é necessária a interação e a harmonia entre essas três disposições. Se houver descompasso entre o que é planejado (disposição funcional) e o que é vivido pelos atores (disposição actorial), o dispositivo pode não ter a função formativa (Boudjaoui; Leclercq, 2014).

Arnosti e Souza Neto (2023, p.14) também dialogam com o conceito de entre dois entendendo que

Assim, se concebemos o dispositivo como um entre-dois, resta-nos localizar quais elementos nos permitem construir o percurso: da possibilidade de

restringir-se à tarefa burocrática e de controle à potencialidade de favorecer processos de análise e reflexão sobre a prática.

Ao destacar os "dispositivos entre dois", podemos interpretar isso como a tensão ou o espaço intermediário entre duas forças ou elementos: de um lado, o poder estruturado, a normatividade e as instituições (os "dispositivos" no sentido foucaultiano), e, de outro, as práticas cotidianas, criativas e subversivas que Certeau (2003) chama de "táticas"<sup>2</sup>.

Enquanto Foucault enfatiza como os dispositivos regulam a sociedade, Certeau (2003) se interessa mais em como as pessoas, no seu dia a dia, utilizam ou desviam desses dispositivos para construir algo próprio. Esse "entre dois" seria, então, o espaço onde se dá a negociação entre a imposição do poder e a resistência por meio das táticas de uso e apropriação (Ferraço; Soares; Alves., 2018).

Especificamente, no que tange ao desenvolvimento profissional docente, os dispositivos formativos abrangem portfólios e pareceres descritivos, até registros reflexivos e avaliações qualitativas. Para melhor compreensão, utilizaremos as categorias que Arnosti e Souza Neto (2023) dividem os dispositivos: (i) Dispositivos de Acompanhamento dos Alunos (DAA) e (ii) Dispositivos de Acompanhamento Socioprofissional (DAS).

Os DAA consistem em ferramentas que auxiliam na observação e acompanhamento do progresso dos estudantes. Dentre eles estão os portfólios - que reúnem atividades que mostram o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo-; Pareceres Descritivos - ou seja, avaliações qualitativas dos alunos, descrevendo seu progresso- ; Mapas de Classe - utilizados para avaliar objetivos específicos em várias etapas do ensino e Planilhas de Avaliação Quantitativa (PAQ) - permitem um monitoramento mais sistemático do progresso dos alunos, categorizando-os por níveis de autonomia- (Arnosti; Souza Neto, 2023).

Os DAS enfocam o desenvolvimento e a reflexão sobre a prática docente. Exemplos incluem Registros Reflexivos - anotações semanais sobre a prática pedagógica, que podem ser descritivas ou reflexivas-; Observações Entre Pares - roteiros para a observação mútua entre professores, promovendo o compartilhamento de práticas e Estudos de Caso - análise de situações específicas vividas em sala de aula para refletir sobre o ensino - (Arnosti; Souza Neto, 2023).

---

<sup>2</sup> Ao encontrar-se em um momento de descompasso, Certeau (2003), explora a dinâmica entre poder e práticas cotidianas, aborda em sua obra a ideia dos "dispositivos" de maneira indireta, analisando como as pessoas navegam e se apropriam das estruturas impostas pelas instituições e pela sociedade. A concepção de "dispositivos" está mais associada a autores como Michel Foucault, mas Certeau contribui com uma visão complementar, especialmente ao pensar nos "usos" e nas práticas que os indivíduos desenvolvem dentro dessas estruturas (Ferraço; Soares; Alves, 2018).

Quando bem elaborados e inseridos em um contexto de análise e reflexão coletiva, estes dispositivos podem auxiliar no desenvolvimento organizacional da escola e na melhoria das práticas docentes. Arnosti e Souza Neto (2023) defendem a criação e ressignificação coletiva de dispositivos formativos, adaptando-os às necessidades reais das escolas e promovendo a autonomia e reflexão contínua dos professores.

Desta maneira, podemos compreender que a Tarefa Escolar para Casa, pode apresentar diversas funções necessárias para a organização do trabalho pedagógico, assim como o acompanhamento dos alunos, se entrelaçando com o conceito de Dispositivos de Acompanhamento dos Alunos.

Quando a TEC é intencionalmente planejada, refletida e ajustada conforme as observações e o feedback dos alunos, ela deixa de ser uma extensão do conteúdo de sala de aula e pode passar a ser um dispositivo formativo. Ela se torna, a partir de nossas análises, uma ferramenta para informar o professor sobre o progresso e as necessidades dos alunos e para ajustar práticas pedagógicas com base em dados reais, aproximando a prática docente de um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Com relação aos Dispositivos de Acompanhamento Socioprofissional a TEC, enquanto componente do processo pedagógico, pode ser tema de análise entre os professores em reuniões e momentos de formação, como grupos de estudo ou reuniões pedagógicas. Nesses momentos, a Tarefa Escolar para Casa tem potencial para se tornar um DAS ao proporcionar uma reflexão coletiva sobre o impacto da TEC nas dificuldades e avanços dos alunos, identificando como essas atividades se traduzem no aprendizado efetivo, também colaborar para que os professores ajustem suas estratégias pedagógicas com base em evidências vindas das reações e desempenho dos alunos na TEC, tornando o processo mais alinhado às necessidades reais de cada turma.

Destacamos, sobretudo, que a TEC é um dispositivo ancorado nos saberes experienciais, da tradição docente, sendo portanto, perpetuado e validado pela própria comunidade escolar. Assim como mencionam Arnosti e Souza Neto (2023, p.15) “para que esse processo de reflexão aconteça, é essencial que os processos formativos gerem sentido aos professores participantes”, concebemos, portanto, que a TEC se utilizada como dispositivo, pode contribuir para um movimento de pertencimento em relação às ferramentas utilizadas, uma vez que já é validada, utilizada e planejada diariamente pela comunidade escolar.

Refletir sobre uma prática que ainda não foi devidamente sistematizada, seja pelos professores, seja pela comunidade acadêmica, constitui um desafio significativo. Estas

aproximações foram cuidadosamente concebidas e estruturadas para relacionar conceitos necessários para uma possível compreensão do que é a TEC, permitindo-nos aproximar-se das nuances dessa prática. Ainda que os autores mencionados em nossas referências não abordem diretamente o conceito de Tarefa Escolar para Casa em suas obras, suas contribuições foram fundamentais para sustentar e orientar a investigação proposta.

### **3 CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção apresentaremos os caminhos teóricos metodológicos da pesquisa, os instrumentos utilizados, bem como os aspectos éticos, a caracterização das participantes e os delineamentos que se concretizaram durante o percurso.

#### **3.1 Pressupostos teóricos metodológicos**

Tendo em vista os objetivos propostos no presente trabalho, optou-se pela pesquisa exploratória sob análise qualitativa. Tal metodologia, permite observar o sujeito como um leque de possibilidades de compreensão, diversificando o olhar para as dinâmicas histórico-relacionais, assim como para trabalhar em uma perspectiva da não neutralidade. A pesquisa exploratória permite, por isso, apropriar-se de diversas ferramentas para a investigação, uma vez que as informações teóricas sobre o tema são incipientes (Gil, 2002).

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (Gil, 2002, p.27).

Bogdan e Biklen (1999) também compreendem que, a pesquisa exploratória, é um tipo de investigação que busca aprofundar a compreensão de um fenômeno, especialmente em contextos em que há pouca informação disponível ou quando se trata de um tema ainda não bem definido. Em função disso, eles enfatizam que a pesquisa exploratória é essencial para estabelecer uma base sólida para estudos futuros. Algumas características-chave da pesquisa exploratória, conforme descritas pelos autores, incluem uma certa flexibilidade na abordagem e a abertura a novas ideias e caminhos. Isso permite que os pesquisadores ajustem suas perguntas e seus métodos à medida que obtêm mais informações.

Estas qualidades são importantes ao passo que, por mais minucioso que seja o processo de construção do projeto e o planejamento feito para percorrer um caminho investigativo, ele sempre estará sujeito a obstáculos e percalços que poderão mudar o caminho anteriormente delineado.

Por mais desafios que o caminho da investigação possa ter, temos que escolher uma metodologia capaz de garantir o rigor e a credibilidade necessária em um estudo científico.

Optamos por privilegiar uma abordagem qualitativa, uma vez que ela foca no processo e busca compreender não apenas os resultados, mas também o desenvolvimento e a dinâmica

do fenômeno estudado. Há um interesse em entender como e por que os eventos ocorrem, considerando tanto o processo quanto as pessoas envolvidas (Bogdan; Biklen, 1999).

No âmbito da educação, a pesquisa qualitativa é a abordagem de análise mais utilizada, pois possibilita uma compreensão detalhada e rica dos processos educacionais, das práticas pedagógicas e das experiências dos participantes, visando capturar a complexidade das interações e dos contextos da educação (Esteban, 2010).

Em vez de testar hipóteses pré-estabelecidas, a pesquisa qualitativa busca gerar teorias a partir dos dados coletados. Esteban (2010) aponta que essa abordagem indutiva permite a construção de conhecimentos novos e contextualmente relevantes.

Outra característica central deste tipo de pesquisa é a valorização das perspectivas e vozes dos participantes. A autora destaca que essa abordagem dá ênfase às experiências subjetivas dos indivíduos, permitindo uma visão mais holística e humana dos fenômenos educacionais (Esteban, 2010).

Pensar a prática da Tarefa Escolar para Casa, bem como compreender sua função na aprendizagem a partir da perspectiva dos professores, implica compreendê-la em sua totalidade. Para tal perspectiva, este estudo se efetivou a partir do contato com os responsáveis por desenvolver e dar sentido à TEC: os professores. Esta aproximação permitiu captar a complexidade desta prática investigada.

### **3.2 Instrumentos de coleta de dados e metodologia de análise**

No que se refere à coleta de dados, esta foi dividida em duas etapas: aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. Na primeira, aplicamos o questionário, elaborado na plataforma digital *Google Forms*, a fim de mapear as características profissionais e pessoais dos docentes, e de entender brevemente a aplicação da TEC no cotidiano escolar, assim como a importância da Tarefa Escolar para Casa.

Todas as pessoas que participaram da coleta de dados concordaram participar concordando com o Termo De Autorização E Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE), que foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética<sup>3</sup>. Ainda, conforme estabelecido por este órgão acadêmico, todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação em todas as etapas do estudo.

O convite para esta primeira fase foi enviado em modo público nas plataformas de comunicação *Facebook* e *Whatsapp*, ou seja, grupos do *Facebook* de diversos assuntos

---

<sup>3</sup> Vide anexo A.

relacionados à docência, tais como grupos de interações entre docentes, grupos de sugestões de atividades escolares etc. Cabe explicitar que, conforme circular n.2/2021 do comitê de ética, o convite por *Whatsapp* não foi enviado em grupos que permitiam a identificação das pessoas convidadas e possíveis participantes da pesquisa, tampouco a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone etc.) por terceiros.

Escolhemos tais métodos de elaboração e divulgação, pois consideramos que, por meio das ferramentas digitais, a interlocução com os sujeitos é prática e rápida, possibilitando um maior alcance na pesquisa. De acordo com Faleiros *et al.* (2016, p.5)

O uso de ambientes virtuais para a realização de pesquisas na área de saúde representa uma possibilidade econômica, com maior velocidade de informação e produção científica, capaz de ultrapassar barreiras como idiomas, viabilizando a realização de estudos comparativos multicêntricos internacionais. Além disso, as pesquisas pela internet proporcionam maior praticidade e comodidade aos participantes do estudo, podendo resultar na melhora do número de respostas obtidas.

Assim sendo, apesar da autora enunciar a partir da área da saúde, compreendemos que a eficácia destes métodos seja aplicável também na esfera da educação.

A aplicação do questionário contou com perguntas sobre informações pessoais e de formação, com vistas de caracterizar os participantes, e perguntas gerais sobre a Tarefa Escolar para Casa. A entrevista semiestruturada, por sua vez, teve como objetivo aprofundar as informações sobre o tema.

Em relação à participação, na primeira fase, recebemos 40 respostas ao questionário. Ao aplicar os critérios de inclusão, 23 participantes foram selecionados para a próxima etapa e, destes, 6 aceitaram participar das entrevistas. Este processo será abordado com maior profundidade no tópico subsequente desta seção.

No que tange ao público-alvo, os critérios de seleção estabelecidos foram: professores/as atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas do Brasil, de qualquer idade, que utilizem ou já tenham utilizado a Tarefa Escolar para Casa escolar como prática pedagógica.

O recorte geográfico foi abrangente pois consideramos que, devido à falta de estudos acerca da TEC, necessitamos de uma compreensão geral do entendimento da prática para, em futuros estudos, ter um arcabouço teórico mais consolidado. Partimos, portanto, da compreensão de que, somente então será possível a ascensão de pesquisas mais afuniladas e específicas.

Os dados do questionário foram sistematizados em quadros e gráficos, a fim de obter um panorama dos dados obtidos e permitir uma leitura fácil das informações. Este processo colaborou para uma análise preliminar e para iniciar a segunda etapa da coleta de dados, a qual foi pensada e organizada com base nas informações obtidas pelo questionário.

Já a escolha pela entrevista semiestruturada se deu, visto que ela oferece um equilíbrio entre estrutura e flexibilidade. Isso significa que há um roteiro de questões preparado antecipadamente, mas o pesquisador tem liberdade para explorar novos temas que surgem durante a entrevista (Bogdan, Biklen, 1999).

Deste modo, no presente estudo, as questões da entrevista foram divididas em tópicos, iniciando pela identificação do participante, deixando-o confortável para narrar sua vivência pessoal e profissional sobre a TEC. A caracterização dos participantes nos permitiu compreender o contexto pessoal, social e histórico no qual ele está situado.

**Figura 1** - Segunda Parte da Entrevista Semiestruturada

**Parte 2: Compreendendo a Tarefa Escolar para Casa**

**2.1** Como você chama a atividade pedagógica prescrita por você que os alunos realizam fora do âmbito escolar?

**2.2** Onde você aprendeu a executar a TEC?

**2.3** Na sua infância, no seu percurso na educação básica, você também fazia uso desta prática?

*(caso a resposta seja afirmativa)* Como era prescrita?

*(caso a resposta seja afirmativa)* Você utiliza referências da TEC que seus professores utilizaram na sua formação no ensino fundamental? Se sim, quais?

*(caso a resposta seja afirmativa)* Quando criança, qual era sua percepção sobre a TEC?

**2.4** Hoje em dia, você considera a TEC uma atividade importante para a aprendizagem das crianças?

*(caso a resposta seja afirmativa)* Porque? Qual a função/objetivos dentro da aprendizagem?

*(caso a resposta seja afirmativa)* Todos os alunos conseguem atingir os objetivos da TEC?

Qual o motivo pelo qual eles conseguem/não conseguem atingir tais objetivos?

*(caso a resposta seja negativa)* Porque?

Fonte: Elaborado pela autora.

As questões da parte 2 (Figura 1) da entrevista proporcionaram uma perspectiva mais pessoal acerca da compreensão das professoras sobre a Tarefa Escolar para Casa. Essas perguntas estimularam as participantes a rememorem suas próprias experiências na infância com a prática, bem como as referências de professoras que tiveram enquanto alunas, os objetivos de aprendizagem, a função da Tarefa Escolar para Casa, entre outras especificidades que emergiram ao longo das entrevistas.

Já na parte 3, questionamos acerca da formação que as professoras tiveram em relação à TEC. A quarta parte da entrevista centrou-se sobre a TEC na organização do trabalho do professor (Figura 2).

**Figura 2** - Terceira Parte da Entrevista Semiestruturada

**Parte 4 - A TEC na organização do trabalho do professor**

- 4.1 A TEC é uma atividade diária para os alunos?
- 4.2 A TEC é discutida com os pares em algum momento? (ex: planejamento, reuniões)
- 4.2 Você poderia descrever quais tipos de atividades, normalmente, são pedidas aos alunos?
- 4.3 Quais você considera mais eficazes?
- 4.4 Quanto tempo você utiliza para a correção das tarefas? A correção acontece em aula? Como ocorre a correção?
- 4.5 Quais suas atitudes quando o aluno não consegue atingir os objetivos da tarefa proposta?
- 4.6 A proposta da TEC é igual para todos os alunos? Pode nos detalhar?
- 4.7 Os pais consideram a TEC importante? Porque?
- 4.8 Normalmente, os pais auxiliam na execução da TEC? Se sim, como ocorre este auxílio?

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste momento (Figura 2), dialogamos com as professoras acerca da execução da TEC, sobretudo em relação à maneira pela qual ela estava - ou não - presente nos planejamentos, nas reuniões, e em conversas informais com colegas. A relação entre os familiares com a Tarefa Escolar para Casa também foi um ponto essencial na entrevista.

As professoras teceram considerações e reflexões sobre a função da Tarefa Escolar para Casa durante a pandemia causada pelo Coronavírus, eclodida em 2020. Elas evidenciaram que, no contexto pandêmico, uma vez que todas as atividades passaram a ser realizadas em casa, a TEC se tornou uma ferramenta fundamental.

No geral, as entrevistas tiveram duração de, em média, uma hora, o que possibilitou eficientemente a coleta de dados essenciais para a execução desta pesquisa.

Para alcançarmos o objetivo aqui proposto, escolhemos a metodologia de análise de dados inspirada na proposta de “Análise de Conteúdo” de Bardin (2011). Esta metodologia consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações adaptável a um campo de aplicação vasto.

A proposta de Bardin (2011) envolve várias etapas que consistem em: (i) pré-análise (objetivos e hipóteses são formuladas); (ii) codificação (indivíduoar categorias); (iii) categorização e classificação (organização e agrupamento dos conceitos); (iv) análise (interpretação dos dados); e (v) interpretação e inferência (interpretação dos resultados com base nas descobertas).

A análise de conteúdo oferece uma estrutura sistemática para abordar e interpretar o conteúdo das informações coletadas, permitindo que os pesquisadores extraíam reflexões significativas e compreendam melhor os fenômenos estudados.

Com base nas etapas mencionadas acima, sistematizamos as informações dos questionários da primeira etapa da seguinte maneira:

(i) Pré-análise: após a coleta dos dados do questionário, fizemos uma leitura superficial de todas as informações obtidas. Separamos as informações gerais de todos os participantes para que pudéssemos ter dados de todas as etapas do processo. Desta forma organizamos, em gráficos, as suas informações pessoais, sem delimitar o público-alvo de acordo com os critérios de seleção.

Após compreendermos, de maneira geral, o público respondente ao questionário, aplicamos os critérios de inclusão e chegamos ao número de 23 participantes selecionados para compor a segunda etapa da pesquisa (entrevistas).

A partir dos dados coletados nos questionários destes 23 selecionados, retomamos os objetivos da pesquisa com a finalidade de focalizar a leitura destas informações para formulação de hipóteses necessárias para a análise dos dados.

(ii) Exploração do material: neste momento, fizemos o agrupamento de informações em gráficos e tabelas para auxiliar no delineamento das categorias que representam aspectos relevantes do material coletado. Os dados do questionário permitiram uma análise e codificação que foi dividida em: caracterização dos participantes, compreensão da organização da TEC no cotidiano do professor e importância da TEC para o ensino e aprendizagem.

(iii) Análise dos dados: com base nas categorizações dos dados do questionário, fizemos uma análise estabelecendo relações e padrões entre as respostas.

Bardin (2011, p.118) explica que “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles”. Foi inspirada nestas considerações que classificamos as informações necessárias para as análises dos elementos do questionário.

O mesmo processo foi feito com as entrevistas. Após a coleta de dados, transcrevemo-las com a finalidade de fazer uma leitura superficial e livre do material para obter uma visão geral.

As categorias de análise da triangulação de dados do questionário e da entrevista e o referencial teórico, que darão luz aos eixos temáticos da pesquisa, são: a caracterização das participantes; a perspectiva docente da organização de conteúdos, tempo e planejamento da TEC; para que serve a Tarefa Escolar para Casa – Funções e Significados, e Tarefa Escolar para Casa como um elemento criado a partir da experiência.

A seguir, procederemos à apresentação dos participantes envolvidos na pesquisa.

### **3.3 Conhecendo os participantes da pesquisa de todas as etapas**

Este tópico apresenta a caracterização dos participantes da pesquisa em três momentos distintos: (1) a totalidade dos participantes da primeira etapa, composta por aqueles que já tiveram algum contato com a Tarefa Escolar para Casa em sua prática, com o objetivo de fornecer uma visão geral dos dados e identificar o perfil do público que respondeu ao questionário; (2) os participantes selecionados conforme os critérios de inclusão; e (3) os dados gerais referentes aos participantes que participaram das duas etapas da pesquisa, abrangendo tanto o questionário quanto a entrevista.

O público-alvo da pesquisa são professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha dos participantes propostos para pesquisa se deve ao fato de que os mapeamentos e as análises das dissertações encontradas em pesquisas anteriores sobre a Tarefa Escolar para Casa mostraram que elas dialogam, prioritariamente, com alunos e pais e com a relação que a família tem com o objeto e a escola (Nunes, 2022).

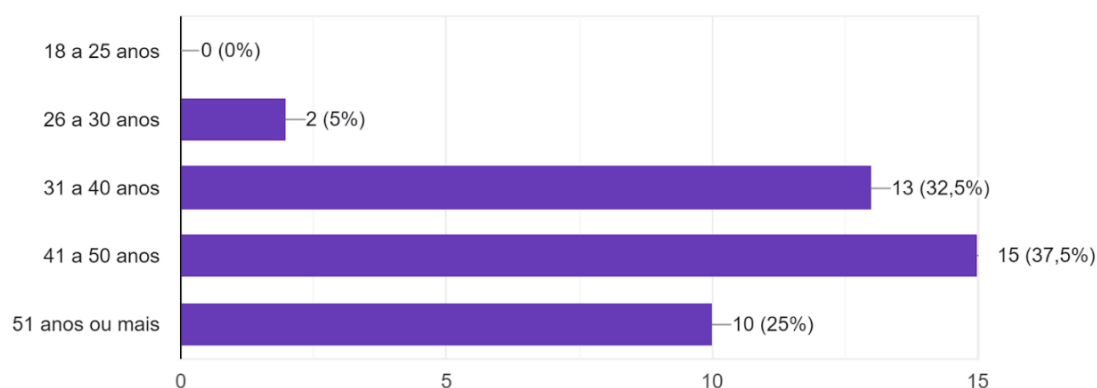
De acordo com os dados coletados pelo questionário pudemos observar que 92,5% dos respondentes são do gênero feminino, totalizando 37 mulheres e 3 homens.

Dentre os respondentes, a maioria tem idade entre 31 e 50 anos e o tempo de profissão varia entre 6 e 15 anos.

**Gráfico 1** - Idade dos Professores Participantes do Questionário

Idade:

40 respostas



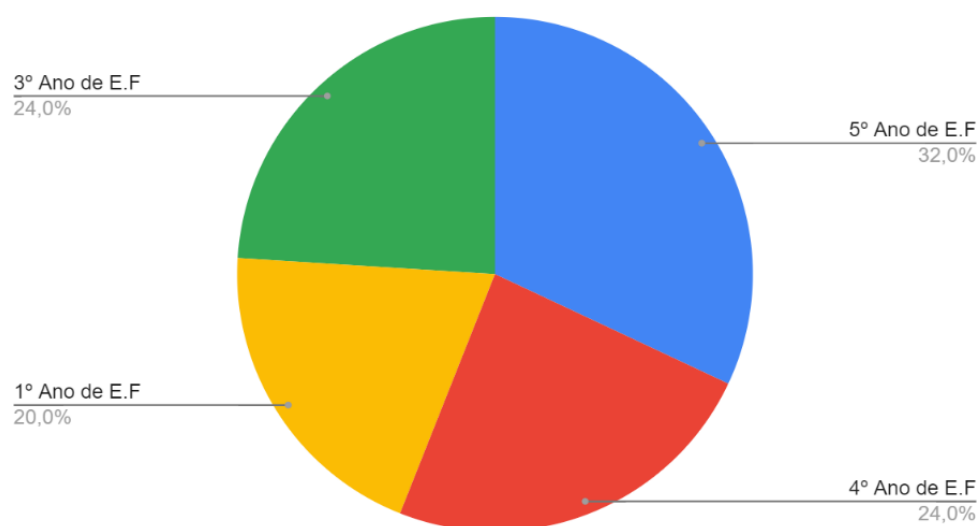
Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, 90% dos participantes são formados em Pedagogia, e os outros 10% se dividiram em formação em magistério (5%) e licenciatura em outra área (5%).

No que concerne ao ano do E.F de atuação dos participantes, tivemos uma divisão equilibrada, na qual somente o segundo ano do Ensino Fundamental não contou com nenhum professor participante na pesquisa.

**Gráfico 2** - Ano de Atuação dos Professores Participantes do Questionário (Ensino Fundamental)

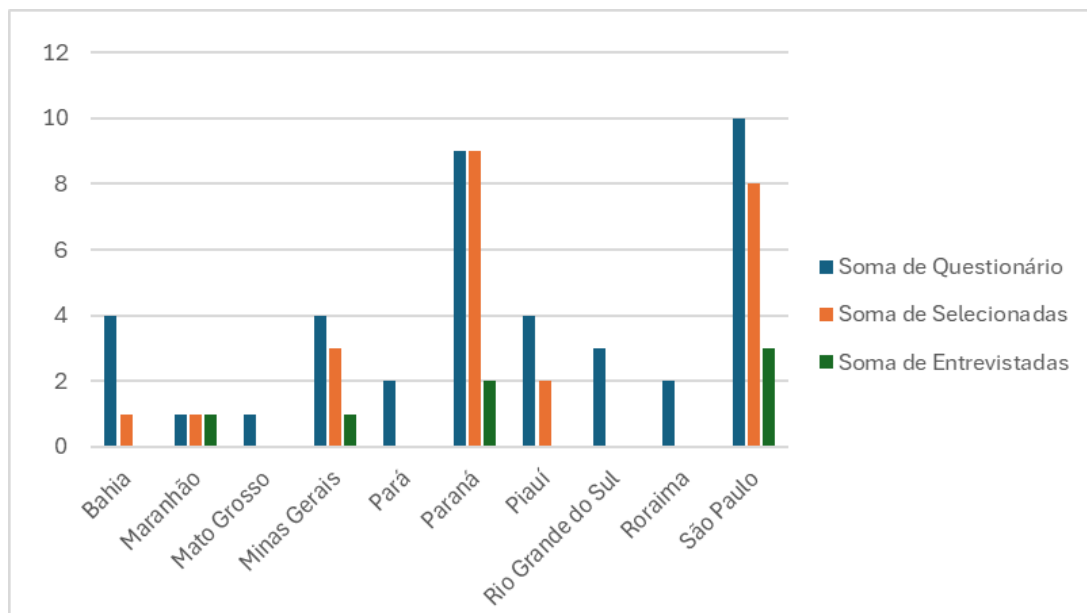
Atualmente, você trabalha com qual ano?



Fonte: Elaborado pela autora.

Outro dado que o questionário nos forneceu foi a região de origem dos docentes: são 11 de São Paulo, 9 do Paraná, 4 da Bahia, 4 do Piauí, 4 de Minas Gerais, 3 do Rio Grande do Sul, 2 de Roraima, 2 do Pará.

**Gráfico 3** - Estados de Proveniência dos Professores Participantes.



Fonte: Elaborado pela autora.

Do total de respondentes do questionário, foram selecionadas 23 pessoas para a entrevista. Dentre elas, 6 professoras, provenientes de Minas Gerais (2), São Paulo (2), Paraná (2) e Maranhão (1), se dispuseram a participar (Quadro 3). Pode-se concluir, portanto, que as análises se focalizaram, sobretudo, no Sudeste do país.

**Quadro 3** - Informações Pessoais das Professoras Entrevistadas<sup>4</sup>

| Participante | Nome fictício das participantes | Idade | Formação             | Tempo de Carreira (anos) | Ano do E.F de atual atuação |
|--------------|---------------------------------|-------|----------------------|--------------------------|-----------------------------|
| P1           | Cecilia                         | 55    | Pedagogia            | 17                       | 5º Ano do E.F               |
| P2           | Melissa                         | 50    | Pedagogia            | 29                       | 5º Ano do E.F               |
| P8           | Vera                            | 38    | Pedagogia            | 10                       | 1º Ano do E.F               |
| P18          | Leticia                         | 29    | Mestrado em Educação | 10                       | 5º Ano do E.Fsc             |

<sup>4</sup> As informações sobre o cargo de atuação das professoras podem ter mudado atualmente.

|     |        |    |                       |    |               |
|-----|--------|----|-----------------------|----|---------------|
| P22 | Maria  | 31 | Doutorado em Educação | 15 | 1º Ano do E.F |
| P23 | Raissa | 40 | Pedagogia             | 11 | 3º Ano do E.F |

Fonte: Elaborado pela autora.

A caracterização das participantes se torna essencial na pesquisa qualitativa em Educação uma vez que garante a contextualização dos dados coletados, fornecendo informações sobre quem são os indivíduos que contribuem para a pesquisa, facilita a interpretação dos resultados e permite que compreendamos como diferentes fatores podem ter influenciado as respostas e os comportamentos dos participantes, contribuindo para uma análise mais rica e aprofundada. Esta etapa também envolve reconhecer e respeitar suas identidades e experiências. Isso é parte de uma prática ética de pesquisa, que valoriza e dá voz aos indivíduos que contribuem para o estudo (Esteban, 2010). Tal caracterização será feita na próxima seção do estudo.

Conforme normas do Comitê de Ética, escolhemos nomes fictícios para as participantes para garantir a confidencialidade e o sigilo da participação.

#### 4 TAREFA DE CASA: EXPLORANDO DEFINIÇÕES, PROPÓSITOS E SABERES

Esta seção é dedicada à apresentação das análises dos dados obtidos. Em um primeiro momento, traremos algumas informações gerais dos respondentes em todas as etapas. Em seguida, faremos uma análise geral das concepções sobre a TEC a partir dos dados do questionário e, nas subseções seguintes, examinaremos os dados fornecidos pelas seis professoras participantes sobre a perspectiva docente na organização de conteúdos, tempo e planejamento da TEC; a finalidade da Tarefa Escolar para Casa, suas funções e significados; e a Tarefa Escolar para Casa como um elemento criado a partir da experiência.

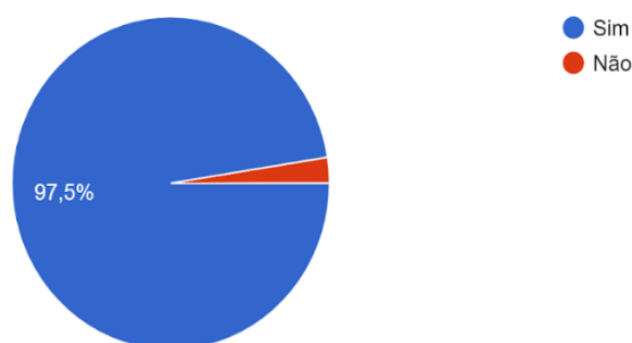
##### 4.1 Premissas sobre a Tarefa Escolar para Casa

No estágio inicial da análise dos dados obtidos por meio do questionário, verificou-se que, com exceção de um único participante, todos os respondentes haviam incorporado a Tarefa Escolar para Casa na própria prática docente ao longo de suas trajetórias profissionais. A partir dessa constatação, questionamos as percepções dos participantes acerca da relevância da TEC no contexto do ensino e da aprendizagem dos alunos (Gráfico 4).

**Gráfico 4** – Importância da TEC para os Participantes do Questionário

Você considera a prática da Tarefa Escolar para Casa importante para o ensino e a aprendizagem dos seus alunos/as?

40 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

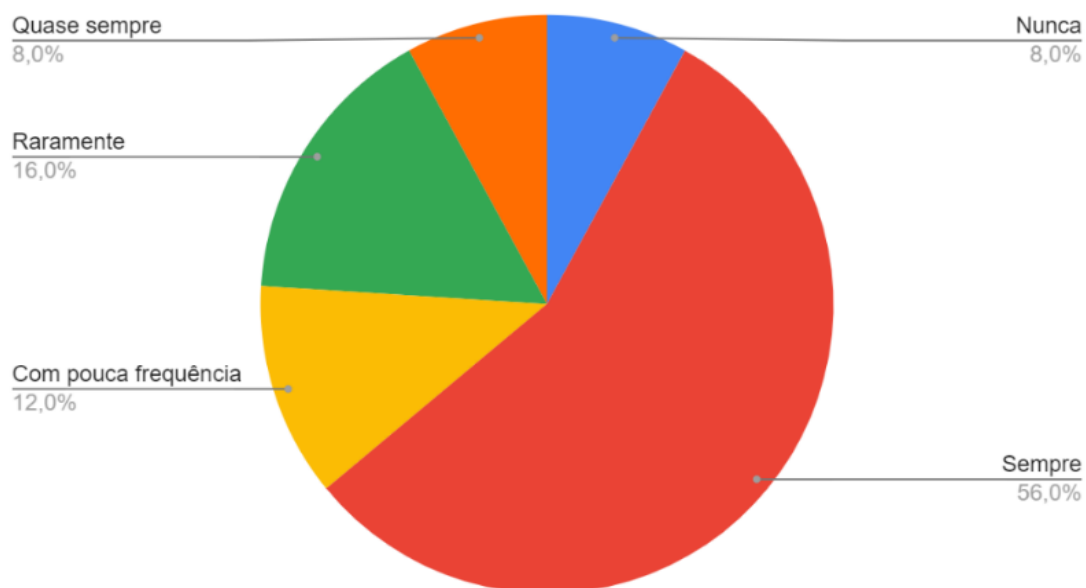
Conforme apresentado no Gráfico 4, 97,5% dos participantes consideram a prática da Tarefa Escolar para Casa um componente relevante. Esse dado revela que a prática é amplamente adotada pelos docentes e é vista como eficaz no contexto do ensino e da aprendizagem dos alunos. No que tange à formação das participantes, indagamos se, durante sua formação inicial, houve algum momento em que a TEC foi abordada ou refletida. Os

resultados indicaram que 74,4% das participantes nunca haviam tido contato com o tema. Com base nessas evidências, observamos que, embora a Tarefa Escolar para Casa seja uma prática comum, ela recebe pouca atenção no âmbito da formação docente. Esse descompasso também é apontado por Nogueira (2002), que destaca a escassez de discussões sobre a temática em livros, artigos acadêmicos e simpósios. Diante disso, torna-se evidente a necessidade de sistematizar o conhecimento existente e de utilizar as análises subsequentes como base para reflexões mais aprofundadas acerca do assunto.

Foram realizadas algumas perguntas cujas respostas, em formato de múltipla escolha, abordavam a frequência com que a Tarefa Escolar para Casa se manifestava nas situações cotidianas do ambiente escolar (Gráfico 5).

**Gráfico 5** – Contemplação da TEC nos Planejamentos de Aula dos Participantes do Questionário

A TEC é contemplada nos planejamentos de aula.

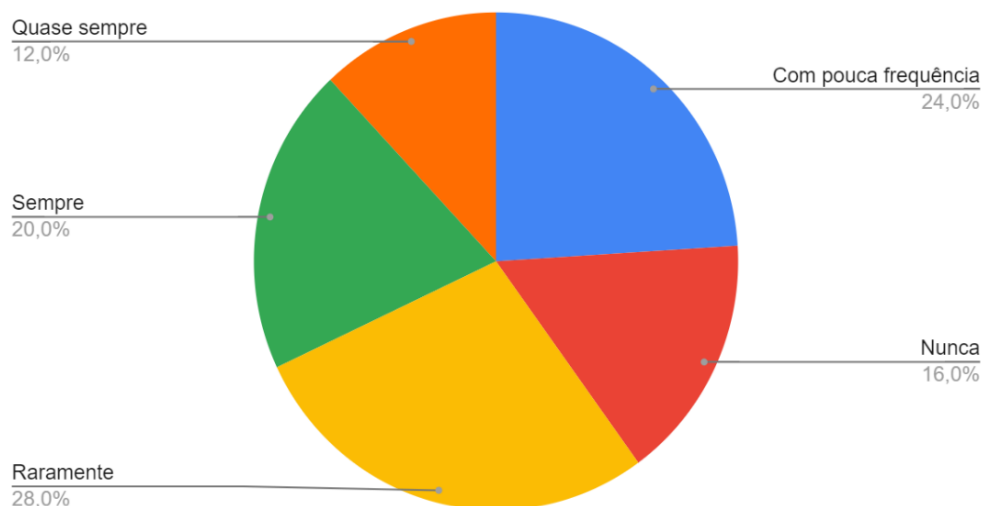


Fonte: Elaborado pela autora.

A TEC, segundo as respostas obtidas e representadas no Gráfico 5, é uma atividade amplamente contemplada nos planejamentos de aula, contudo os resultados também demonstram que se configura como uma prática individual do professor, que decide se e quando usá-la, como apontam as categorias “com pouca frequência”, “raramente” e “nunca”, as quais totalizaram um percentual de 68% das respostas em relação ao diálogo sobre a TEC com a comunidade escolar (Gráfico 6).

**Gráfico 6** – Frequência da Abordagem da TEC pela Comunidade Escolar dos Participantes do Questionário

A TEC é discutida em algum momento com a comunidade escolar



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dessas premissas, podemos observar que a prática da Tarefa Escolar para Casa tende a ser caracterizada por certo grau de isolamento. Os professores frequentemente trabalham de forma individual em suas salas de aula, com pouca interação colaborativa entre seus colegas. Esse isolamento pode levar à falta de apoio e troca de experiências, dificultando o desenvolvimento profissional e a colaboração entre docentes (Lortie, 2002; Tardif, 2014).

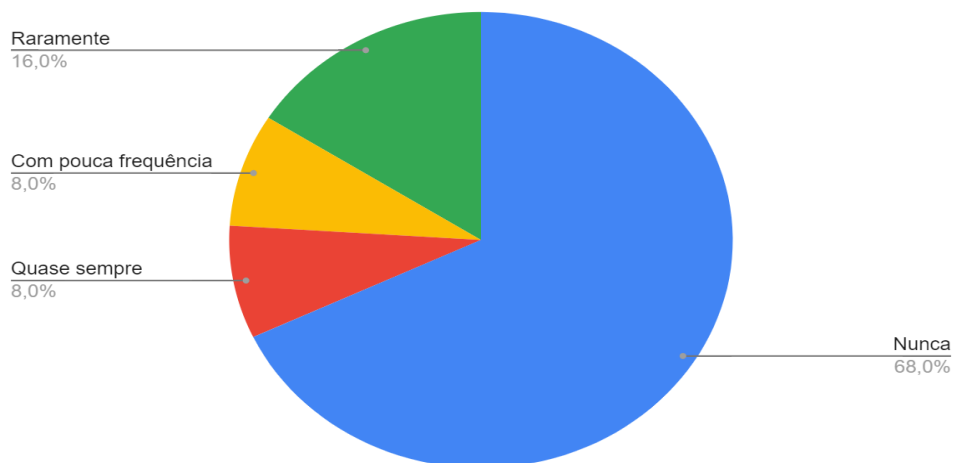
Marcelo García (2009a, p.122) discorre sobre esta característica da profissão docente afirmando que a identidade do professor é marcada por um certo isolamento:

Os professores geralmente continuam enfrentando sozinhos a tarefa de ensinar. Apenas os alunos são testemunhas da atuação profissional dos professores. Poucos profissionais se caracterizam por maior solidão e isolamento.

Nesse sentido, Tardif (2014) enfatiza a necessidade de coletividade, compreendendo que a identidade docente é construída socialmente e está inserida em contextos históricos, culturais e sociais específicos. Afinal, os professores não desenvolvem suas identidades de forma isolada, mas em interação constante com colegas, alunos, administradores e comunidade.

**Gráfico 7** – Abordagem da TEC na Formação Continuada dos Participantes do Questionário

Há cursos de formação continuada acerca do tema



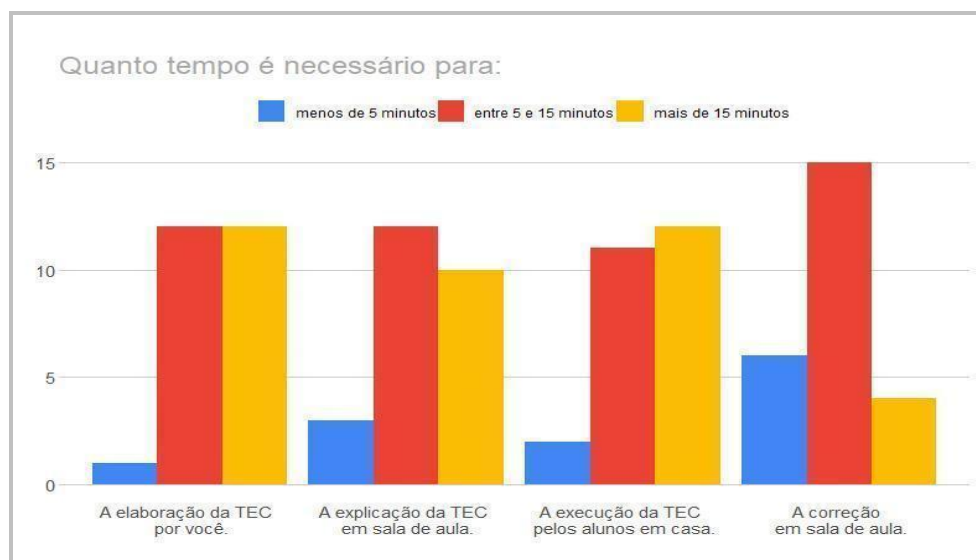
Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à pergunta “Há cursos de formação continuada acerca do tema?” (Gráfico 7), percebemos que a frequência “Nunca” representa mais da metade do gráfico, somando 68% das respostas. Além disso, contamos com 24% que alegam discutir sobre a Tarefa Escolar para Casa raramente ou com pouca frequência.

É interessante percebermos que a TEC, mesmo com seu caráter necessário pelo olhar das professoras, não é uma pauta usual nas discussões da formação continuada.

Foram feitas perguntas acerca da utilização do tempo para a elaboração da TEC por parte das professoras, correção em sala de aula e tempo médio planejado para que os alunos executem em casa (Gráfico 8).

**Gráfico 8** – Tempo Empregado para a TEC pelos Participantes do Questionário



Fonte: Elaborado pela autora.

O tempo médio de dedicação à TEC é um dado importante para compreender o procedimento que as professoras adotam para cada momento da prática.

Conforme os resultados, a elaboração da atividade varia entre 5 e 15 minutos (12 respostas) ou mais (12 respostas). Tal procedimento tem um tempo de duração parecido com o tempo de explicação da TEC em sala de aula e com o tempo que as professoras planejam para a execução em casa. Já a correção em sala de aula tem um tempo menor em relação aos outros procedimentos. Esses dados preliminares sobre o tempo dos procedimentos podem demonstrar que a TEC se faz mais importante pela sua execução que pela avaliação mais detalhada do seu resultado.

Nogueira (2002) analisa a relação entre o tempo utilizado para esses procedimentos e considera que a TEC é uma parte intrínseca da aula, assim como o tempo de correção é pouco relacionado ao tempo que os alunos dedicam em casa. Segundo a autora, a falta de atenção dos professores na correção, colocando por vezes um visto ou fazendo uma correção superficial, acaba gerando desânimo nos alunos, que dedicam um tempo considerável em casa para a execução das atividades (Nogueira, 2002).

Em relação à importância da TEC, podemos agrupar as justificativas em quatro categorias principais, de acordo com o Quadro 2.

**Quadro 4** – Funções da TEC para os Participantes do Questionário

| Principais funções da TEC     | Menções em % |
|-------------------------------|--------------|
| Reforço e Fixação do Conteúdo | 65.83%       |

|                                            |        |
|--------------------------------------------|--------|
| Desenvolvimento de Habilidades e Autonomia | 33.33% |
| Participação Familiar                      | 25.00% |
| Reflexão e Avaliação                       | 5.05%  |

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme Quadro 2, acima, conseguimos categorizar 4 funções apontadas pelas professoras. A mais presente nas respostas foi a função de reforço e fixação do conteúdo abordado em sala de aula, que totalizou 11 dentre as 23 respostas obtidas. As justificativas mencionam a revisão do material e a consolidação dos conhecimentos adquiridos conforme observamos a seguir:

**Quadro 5** – Considerações dos Professores Participantes do Questionário em Relação à Função da TEC como Reforço e Fixação de Conteúdo

| <b>Professores</b> | <b>Reforço e Fixação do Conteúdo</b>                                                                                                                            |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1                 | "Considero importante para os alunos que necessitam de reforço ou com dificuldade na aprendizagem."                                                             |
| P3                 | "Como reforço dos objetos de ensino em classe."                                                                                                                 |
| P7                 | "É uma forma do aluno fixar o que aprendeu."                                                                                                                    |
| P9                 | "Reforça o conteúdo e ajuda a criança a desenvolver a rotina de realizar atividades em casa, facilitando os momentos de estudo que se fazem necessários."       |
| P11                | "Quando feita de forma correta, ajuda na fixação do que foi explicado em sala."                                                                                 |
| P12                | "Considero a tarefa como uma fixação do conteúdo que foi trabalhado em sala de aula."                                                                           |
| P13                | "Reforça o aprendizado do conteúdo em sala de aula."                                                                                                            |
| P16                | "Reforçar o que foi aprendido, desenvolver hábitos/rotina de estudo."                                                                                           |
| P21                | "A tarefa escolar auxilia na aprendizagem dos estudantes, na fixação dos conteúdos e no hábito de estudo."                                                      |
| P24                | "A tarefa de casa, passada por mim, foi utilizada principalmente como uma ferramenta para auxiliar na memorização e posterior compreensão de certos conteúdos." |
| P25                | "É importante para a fixação do conteúdo trabalhado em sala de aula."                                                                                           |

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das declarações das participantes, fica evidente que a TEC possui um caráter positivo para a aprendizagem, ainda que as funções apresentem resquícios que dialogam com perspectivas de modelos tradicionais e transmissivos que ainda permeiam grande parte das práticas pedagógicas. Na abordagem tradicional, o professor é considerado como o centro do processo, sendo ele o "adulto", e o aluno, o "adulto em miniatura", que precisa ser atualizado e executar as tarefas prescritas pelas autoridades, incluindo os docentes e toda a comunidade escolar. Nessa concepção, a visão de homem (sujeito) é a de um receptor passivo de informações necessárias para sua inserção profissional e o conhecimento, em sua versão final, é transmitido ao aluno para que o armazene (Mizukami, 1986).

De acordo com essa abordagem, que se baseia também na memorização de conteúdos, a TEC pode ser analisada a partir da ideia de repetições em um espaço além do escolar. Exercícios como caligrafia, problemas matemáticos repetitivos, cópia de números e letras, leitura e escrita de tabuada são exemplos de atividades que a criança leva para casa e que têm um caráter de memorização e repetição. Ainda assim, de acordo com os depoimentos das professoras, esta função tem caráter positivo e contribui com a aprendizagem dos alunos.

Outra função amplamente mencionada nas respostas enfatiza o papel da Tarefa Escolar para Casa no desenvolvimento de habilidades como autonomia, responsabilidade e gerenciamento do tempo dos alunos, como se pode observar no Quadro 6.

**Quadro 6** – Considerações dos Professores Participantes do Questionário em Relação à Função da TEC no Desenvolvimento de Habilidades e Autonomia

| <b>Professores</b> | <b>Desenvolvimento de Habilidades e Autonomia</b>                                                                                                                   |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P3                 | "Que os alunos tenham autonomia para responder."                                                                                                                    |
| P5                 | "Para reforçar o conteúdo, criar uma rotina de estudo e mostrar ao aluno sua independência em relação ao professor."                                                |
| P16                | "Reforçar o que foi aprendido, desenvolver hábito/rotina de estudo."                                                                                                |
| P22                | "A tarefa feita em casa é um momento que envolve, além do estabelecimento de uma rotina, responsabilidade e envolvimento da comunidade escolar."                    |
| P23                | "Momento de estudo, leitura e escrita individual. Criação de hábito/rotina de estudo. Reforçar aprendizado."                                                        |
| P24                | "As tarefas também tinham o propósito de auxiliar com essa parte. Eu dizia: organizem o tempo de vocês. Brinquem, se divirtam, mas não deixem de fazer as tarefas." |

Fonte: Elaborado pela autora.

As professoras destacam que a realização da Tarefa Escolar para Casa não só estabelece uma rotina de estudos, mas também envolve a responsabilidade e o engajamento da comunidade escolar, propicia autonomia para que os alunos aprendam a organizar e gerenciar seu tempo, dedicando seu horário “livre” para os estudos, assim como a capacidade de leitura, interpretação e execução de uma atividade sem o auxílio docente (Quadro 6).

Depreende-se dos dados a ideia de que momentos individuais de estudo, leitura e escrita são fundamentais para a formação de hábitos de aprendizado. Percebe-se, portanto, que a função da TEC é não apenas reforçar o conteúdo trabalhado, mas também estimular a autogestão, elemento indispensável para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos.

Apesar de a autonomia dos alunos em relação à rotina de estudos ter sido amplamente destacada pelas professoras, nota-se que a participação da família no acompanhamento e suporte das tarefas escolares é considerada pelos professores como uma responsabilidade a ser cumprida (Quadro 7).

**Quadro 7** – Considerações dos Professores Participantes do Questionário à Função da TEC e à Participação Familiar

| <b>Professores</b> | <b>Participação Familiar</b>                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P6                 | "Através da tarefa de casa, os pais participam da rotina dos filhos, ficam cientes dos assuntos que estão sendo estudados em sala de aula e conseguem observar os níveis de dificuldades e facilidades das crianças nos estudos."    |
| P8                 | "Em casa, a família ajuda de forma mais pontual e acompanha como está o desenvolvimento do filho. Algumas vezes, dá retorno e posso olhar de forma diferente para a criança."                                                        |
| P20                | "Para criar o hábito de se ter um momento de retomada dos conteúdos explorados em sala de aula, com a presença e participação da família, incentivando o educando a se sentir valorizado."                                           |
| P22                | "A tarefa feita em casa é um momento que envolve, além do estabelecimento de uma rotina, responsabilidade e envolvimento da comunidade escolar. Além de ser uma forma de propiciar aos estudantes momentos de avaliação e vínculos." |
| P24                | "Acredito que essa prática permite que a família acompanhe o desenvolvimento da aprendizagem de seu filho."                                                                                                                          |
| P25                | "É importante para a fixação do conteúdo trabalhado em sala de aula, ajuda o aluno a ter uma rotina mais saudável e momentos entre família e aluno."                                                                                 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os depoimentos no Quadro 7 destacam a importância da participação familiar no processo educativo, ressaltando que o envolvimento dos pais contribui tanto para o aprendizado quanto para o fortalecimento dos laços entre família, aluno e escola. A TEC é

frequentemente mencionada como um instrumento fundamental nesse contexto. Segundo os professores, ela permite que os familiares acompanhem a rotina escolar dos alunos, fiquem cientes dos conteúdos trabalhados em sala de aula e observem as dificuldades e facilidades que as crianças apresentam nos estudos. Tal acompanhamento possibilitaria uma maior proximidade dos responsáveis com o processo de aprendizagem, além de criar oportunidades para que eles colaborem de maneira pontual e forneçam retorno aos professores sobre o desenvolvimento de seus filhos, o que permite ajustes nas práticas pedagógicas.

Bempechat (2019) afirma que o auxílio e a contribuição dos familiares podem ser importantes, contudo, faz uma ressalva:

Os pais que mantêm uma visão positiva do dever de casa e permitem que seus filhos aprendam e lutem por conta própria prestam um serviço muito melhor aos filhos do que aqueles que procuram controlar o processo de aprendizagem (Bempechat, 2019, p. 41).

Desse modo, compreendemos que o papel da família em relação à Tarefa Escolar para Casa não pode ser confundido com o papel do professor. É necessário que seja de comum acordo, entre os professores e os responsáveis, que o papel dos familiares se encontra na organização da rotina da TEC, eliminando distrações, ajudando a criança a administrar seu tempo e incentivando-a a estar ciente das condições em que pode fazer seu melhor trabalho (Bempechat, 2019).

Por último, mesmo em uma quantidade menor de menções, a reflexão e avaliação caracterizam-se como relevantes nas respostas que consideram a TEC como uma oportunidade para ponderar sobre o conteúdo aprendido e avaliar as dificuldades e dúvidas dos alunos.

**Quadro 8** – Considerações dos Professores Participantes do Questionário à Função da TEC como Oportunidade de Reflexão e de Avaliação

| <b>Professores</b> | <b>Reflexão e Avaliação</b>                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P2                 | "Com a tarefa de casa, o aluno terá um momento para refletir no que aprendeu na escola."                                                                                                                                                                      |
| P17                | "Considero importante, pois colabora na revisão do conteúdo estudado em sala, aproximando esse aluno do conteúdo e possibilitando a abstração do mesmo, bem como a possível elaboração de dúvidas e questionamentos que poderão ser sanados na sala de aula." |

Fonte: Elaborado pela autora.

Outra parte significativa dos respondentes (33,33%) enfatiza o papel dessa prática na promoção da autonomia dos alunos e no desenvolvimento de habilidades essenciais, como a responsabilidade e o gerenciamento do tempo.

A participação da família no processo educacional também foi mencionada por 25% dos respondentes, que veem as tarefas de casa como uma oportunidade para a família acompanhar e apoiar o desenvolvimento acadêmico dos filhos.

Por último, 5,05% das respostas indicam que a Tarefa Escolar para Casa proporciona momentos de reflexão e avaliação, permitindo que os alunos revisem o assunto aprendido e identifiquem alguma dúvida.

Esses dados, assim como as pesquisas existentes sobre a temática, indicam que a TEC é vista como uma ferramenta multifacetada, essencial não apenas para o reforço do aprendizado, mas também para o desenvolvimento pessoal dos alunos e a integração das famílias no processo educacional (Nunes, 2022).

Bueno (2013, p. 111) corrobora tais evidências quando afirma que, para além de sua função de reforçar o conteúdo aprendido em sala de aula, existe uma “íntima relação entre a prática dos deveres e a relação escola/família, embasados na ideia de acompanhar o que foi trabalhado em aula, ‘percebendo’ se aprendeu ou não”.

Nesse mesmo sentido, Roberts *et al.* (2020) compreende que a relação da família com a TEC é importante para o desenvolvimento de alunos que apresentam transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

Nunes (2022) destaca que existem algumas implicações na participação dos pais ou responsáveis na execução da TEC devido às múltiplas realidades culturais e socioeconômicas brasileiras, mas que, ainda assim, esse ponto é considerado importante pelos professores.

A maioria das respostas (65,83%) destaca a função da Tarefa Escolar para Casa como reforço e fixação do conteúdo aprendido em sala de aula, sublinhando a importância de consolidar os conhecimentos adquiridos.

Apesar desses benefícios, há desafios e limitações relacionados ao uso da TEC como instrumento de reforço e fixação. Um dos pontos críticos é a ênfase na memorização e na repetição, característica de uma abordagem tradicional de ensino. Embora a memorização tenha seu lugar e não necessariamente seja uma característica encontrada apenas nas abordagens mais tradicionais, ela não promove, por si só, um aprendizado significativo, o qual demanda atividades que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a aplicação prática dos conteúdos. Além disso, a TEC pode se tornar uma sobrecarga para os alunos que

enfrentam dificuldades de aprendizagem, especialmente para aqueles que não contam com o suporte adequado em casa. Para esses estudantes, a tarefa de casa pode ser fonte de estresse e desmotivação, perpetuando desigualdades educacionais (Bempechat, 2019).

Por outro lado, o papel da família na relação escola-família e na realização da tarefa escolar para casa é um tema complexo que exige sensibilidade, pois envolve diversos fatores sociais, culturais e econômicos que podem tanto potencializar quanto limitar a efetividade dessa prática pedagógica (Nogueira, 2002).

Não obstante a participação familiar seja amplamente reconhecida como positiva para o aprendizado, essa expectativa muitas vezes assume um caráter idealizado, desconsiderando as diferentes realidades enfrentadas pelas famílias. A ideia de que a família deve acompanhar de forma constante e ativa a TEC pressupõe que todos possuam tempo, conhecimento e recursos adequados. No entanto, muitos responsáveis enfrentam desafios como jornadas de trabalho exaustivas, baixa escolaridade, falta de acesso a materiais ou mesmo desinteresse, o que pode dificultar o suporte aos estudos dos filhos (Nunes, 2022).

Mesmo compreendendo a complexidade de identificar pontos positivos e negativos, os professores evidenciaram que a Tarefa Escolar para Casa oferece aos alunos a oportunidade de revisar e fixar o conteúdo aprendido em sala de aula. Ela também desempenha seu papel de colaborar com a autodisciplina dos alunos, fazendo com que o estudo seja uma parte da rotina de vida deles.

Os dados obtidos por meio do questionário possibilitaram uma análise geral das percepções dos professores sobre a Tarefa Escolar para Casa (TEC). Em seguida, procederemos às análises baseadas nas entrevistas realizadas com as professoras, com o objetivo de aprofundar as reflexões e examinar os dados de maneira mais detalhada.

## **4.2 A perspectiva docente sobre a organização de conteúdos, tempo e planejamento da TEC**

Nesta subseção discutiremos sobre a organização do trabalho docente em relação à Tarefa Escolar para Casa. De acordo com os objetivos propostos na pesquisa, analisamos, neste momento, como a TEC se faz presente na organização e planejamento dos professores. Entrevistamos 6 professoras, as quais forneceram as informações que comporão nossas análises a partir deste momento.

Podemos compreender que a TEC se consolida como uma ferramenta diária nas práticas docentes. Ela é conhecida pelas professoras por diversas nomenclaturas, tais como dever de casa, atividade complementar, tarefa de casa, para casa. Essa variação se dá pela diversidade regional entre as participantes, pelo local onde formaram enquanto alunas e lecionam enquanto profissionais docentes.

Conforme indicado anteriormente no quadro 3, Cecília é professora experiente, já trabalhou na Educação Infantil e perpassou por todos os anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Iniciou sua carreira com formação no Magistério e, em 2008, devido a obrigatoriedade de formação no ensino superior em Pedagogia, formou-se nessa área. Atualmente, trabalha no quinto ano do EF, em uma escola pública do interior paulista. O bairro em que a escola se situa é periférico e os alunos, em sua maioria, apresentam vulnerabilidade econômica.

Cecília destacou seu interesse em participar desta pesquisa por ter alguns anseios no que concerne à Tarefa Escolar para Casa. Segundo ela, *“não tem de onde a gente tirar nada, não tem, não existe nada; é só, assim, aquela angústia de professores mesmo, mas você não encontra nenhuma informação, ninguém, nem um artigo, nada que fale sobre isso”* (Cecília, 2024).

Ela entende que a TEC é uma prática importante para a família, mas não é a favor de que seja diária, com a única função de atender a uma demanda da família. Em sua formação (inicial e continuada), Cecília não teve nenhum momento de discussão acerca dessa ferramenta pedagógica.

Melissa, docente experiente com 29 anos de magistério, é professora do quinto ano do EF em uma escola municipal do interior da Bahia e já atuou em todos os anos iniciais. Seu percurso formativo é similar ao de Cecília, pois iniciou sua carreira com formação no Magistério e concluiu a graduação em Pedagogia após a necessidade apresentada pelas modificações legislativas.

A participante rememora: *“eu fiz o magistério, cobrava muito sobre isso, sobre mandar essa atividade para casa para a criança também poder interagir com os pais”* (Melissa, 2024).

Melissa também afirmou que a TEC é uma atividade exigida pelos responsáveis, mas nem todos conseguiam ajudar os filhos na execução, pois alguns pais apresentavam dificuldades em relação ao conteúdo. *“A gente tinha criança naquela época, por ser muito carente, e aí tinha os pais que não sabiam ler, não sabiam escrever, mesmo assim tentava*

*aproximar o pai a essa tarefa, por mais que eles não soubessem”* (Melissa, 2024). Ela ainda afirma que, durante seu percurso como aluna, sempre foi prescrita a atividade.

Vera tem 38 anos e trabalha há 10 anos na área da Educação. Atualmente, leciona no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal situada em uma cidade no interior do Paraná.

Enquanto professora, ela admite que a TEC é exigida pela coordenação da escola e o conteúdo é escolhido pelos professores de acordo com o que está sendo trabalhado na semana.

Em suas lembranças enquanto aluna de escola rural, afirma não ter feito a TEC nos anos iniciais do EF. Suas memórias, de modo geral, são de textos de livros e sequência de exercícios que eram prescritos nos anos finais.

Vera utiliza a TEC e a entende como um registro do que está sendo feito; admite que esse tipo tarefa tem um caráter “tradicional”, afirmando que

É meio tradicional, porque a gente acaba procurando ali, não é? (nas memórias de infância), montando atividades relacionadas, atividades com mais execução, menos prática, que eles não fazem. Entendeu? Então, ali, é de registro mesmo. Nesse sentido, é parecido com o que eu sabia (Vera, 2024, grifo nosso).

Mesmo sendo uma atividade exigida pela gestão, Vera considera a TEC importante para o ensino e a aprendizagem dos alunos, principalmente no que concerne à interação do professor com a família.

Letícia tem 38 anos e trabalha há 10 anos na área da Educação. É professora em duas escolas de um município do Estado do Paraná, ambas situadas em zonas centrais da cidade. Ela considera a Tarefa Escolar para Casa importante para reforçar o conteúdo, ensinar o hábito de estudo e desenvolver habilidades de autonomia.

Segundo ela, *“um dos maiores momentos onde a gente aprende sobre a tarefa de casa é na própria escola, né? Enquanto nós somos alunos, ali no chão da escola”* (Letícia, 2024).

Ela afirma discutir sobre a TEC com outros professores, com a finalidade de alinhar as práticas de todos, para que não haja disparidade entre as turmas, contudo há pouca reflexão relacionada à função da prática.

Geralmente a gente conversa com essas pessoas que fazem hora de atividade conosco, porque, por exemplo, a gente tenta caminhar. Como é a mesma escola pública e é uma escola muito grande, é uma escola muito visada, uma escola central, a grande maioria das famílias querem que os filhos estejam nessa escola, então, para não ter muita disparidade entre professores e turmas, a gente tenta caminhar juntos (Letícia, 2024).

A participante considera a prática necessária para a revisão de conteúdos estudados em sala, pois menciona: *“além de reforçar um conteúdo que é um pouco mais difícil, eu preciso que eles pratiquem mais. Ou então rever o conteúdo que foi feito no dia”* (Letícia, 2024).

Maria é uma professora de 31 anos, com 15 anos de carreira docente. Ela atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola federal em Roraima; possui formação em Pedagogia e Educação Física.

A escola é um colégio de aplicação dentro de uma universidade, portanto, Maria atua com várias pedagogas, com crianças de diversos níveis.

A entrevistada compreendeu a importância da TEC durante seu percurso formativo no curso de magistério no Maranhão, onde a tarefa era vista como uma forma de consolidar o aprendizado que não foi possível finalizar em sala de aula. Maria evita utilizar o livro didático de forma integral, pois acredita que muitas atividades dependem do auxílio de um adulto. A Tarefa Escolar para Casa é vista como um momento de construção da autonomia e rotina escolar do aluno.

Maria considera que, para que o objetivo da TEC se efetive, ela deve ser elaborada de maneira que propicie a autonomia do aluno quando menciona:

Eu trabalho muito conteúdo de diversas formas, explicando, fazendo conexões com a realidade deles, convidando eles para participarem da aula, para se manifestarem. É a gente explorando mesmo as atividades, inclusive, sempre olho as propostas do livro, coloco as propostas do livro da mesma forma, às vezes de outras formas mais simplificadas no quadro, convido as crianças a poderem juntos nessa parte coletiva de construção (Maria, 2024).

Maria busca envolver os alunos na escolha das Tarefas Escolares para Casa, para que a elaboração seja coletiva, assim como para permitir a compreensão dos alunos na hora de executar em casa. Ela admite que a família não deve ser o principal responsável pela execução da atividade, o aluno deve ter todas as ferramentas para que possa fazê-la sem auxílio.

A professora Raíssa tem 40 anos e atua como professora dos anos iniciais do EF em um município do Estado de São Paulo. Em sua carreira, a professora já atuou em diversos segmentos, dentre eles, a gestão. Ela é Pedagoga e continua seus estudos na Pós-graduação em Educação.

Atualmente, Raíssa leciona para o segundo ano do EF. Ela tem preferência pelo primeiro e segundo ano por se tratar mais especificamente da alfabetização e entende a TEC como uma atividade importante para criar hábitos de estudo, rever conteúdos previstos e reforçar a aprendizagem.

As professoras Cecília e Melissa destacaram que a Tarefa Escolar para Casa, em algumas de suas experiências como docentes, era organizada em cadernos separados daqueles que continham atividades feitas na sala de aula. Melissa destaca que, no início do ano, os cadernos eram decorados com as escritas “Caderno de Tarefas de Casa”. Neles, continham registros diários do conteúdo passado para casa com visto do professor e, em alguns casos, também dos responsáveis.

Esses cadernos possibilitam a observação cronológica das atividades realizadas pelos alunos fora do horário escolar, funcionando como um meio de comunicação entre a escola e a família sobre o conteúdo que está sendo aprendido. Além disso, oferecem ao professor uma compreensão mais detalhada da rotina do aluno em casa.

A professora Melissa também menciona que, em sua experiência enquanto aluna, os cadernos eram organizados da mesma maneira. Quando perguntamos sobre sua infância e as memórias com a Tarefa Escolar para Casa, ela destacou:

É igual eu falei, eu estava tentando lembrar sobre isso. Tinha caderno de classe e tinha caderno de casa, tanto que, quando eu comecei a lecionar em 1994, fazia as capinhas de caderno, capa de caderno de casa, capa de caderno de classe, aqueles cadernos pequeninhos (Melissa, 2024).

De acordo com o conceito de Sacristán (2013), o currículo é caracterizado pela estruturação organizada e moldada a partir da divisão do tempo, hábitos dos alunos e do professor, usos etc. Portanto destacamos, nessa premissa, o papel da TEC como um dispositivo de estruturação do currículo.

O currículo exerce um poder regulador a partir dos elementos estruturantes mencionados acima (divisão do tempo em horas cíclicas, hábitos) que, consequentemente, impõe determinações sobre elementos estruturados (tempo de aprender, tempo livre, comportamentos tolerados) (Sacristán, 2013). Logo, a TEC se faz necessária para que aquele dado conteúdo, que não foi devidamente assimilado no horário previsto para as aulas, seja revisitado pelos alunos em seu tempo livre, fazendo com que este se torne um tempo de aprendizado fora do ambiente escolar, porém, exigido pela instituição.

Melissa aponta que, ao iniciar sua carreira, em 1994, utilizava as mesmas estratégias que praticava enquanto aluna para a organização do “caderno de casa”. Do mesmo modo, até hoje ainda recorre a elas.

Acosta (2013, p. 195) argumenta que “os professores adquirem, desenvolvem e sustentam crenças e teorias sobre a prática. As crenças têm sido entendidas como proposições, premissas que as pessoas mantêm sobre o que consideram verdadeiro”.

A TEC se apresenta, portanto, como uma síntese de experiências construídas no cenário da cultura escolar, uma proposição que Melissa entende como verdadeira, desenvolvida em sua prática enquanto aluna e, agora, professora.

Desse modo, segundo Acosta (2013, p. 192),

A formação, a cultura geral, a interação que, no professor, estabelece-se entre o conhecimento de conteúdos e a diferenciação de aspectos relativos à estrutura deles com outros conhecimentos e valorações pedagógicas serão as responsáveis pelo papel real da mediação que o professor tem quando ensina.

Considerando a compreensão que o autor tem sobre a estrutura do conhecimento, a professora Cecília afirma que a TEC é uma prática exigida principalmente pelos pais, sobre o que ela comenta: *“é uma cultura que você tem que ter a lição de casa. Então, se você não trabalha dessa forma, eles já ficam questionando muito”* (Cecilia, 2024).

Ao compreender que os elementos estruturantes do currículo “se originam nas forças criadas pela tradição, que cristalizam na formação do *habitus* a partir do qual entendemos e atuamos na cultura profissional dos docentes” (Sacristán, 2013, p. 23), a fala de Cecília cita um aspecto importante da Tarefa Escolar para Casa, uma vez que esta é vista por aquela como uma cultura proposta e exigida pelos familiares.

Também percebemos essa dimensão da TEC quando a professora afirma: *“Quando aconteceu a mudança da municipalização, vieram trabalhar professoras bem antigas, tradicionais, né? [...] Então, ela já tinha essa cultura de trabalhar”* (Cecília, 2024). Nesse contexto, ela se referia à imposição da gestão de enviar TEC todos os dias para os alunos.

Ao analisarmos a declaração da professora, compreendemos que essa cultura se origina da crença sustentada por docentes consideradas experientes ou, nas palavras da entrevistada, “antigas”, que, ao assumirem cargos de gestão, mantinham determinadas concepções sobre a prática da Tarefa Escolar para Casa.

Podemos aproximar essa perspectiva da ideia de Sacristán (2018) sobre as etapas do currículo, em que os professores interpretam e compreendem o currículo oficial a partir de suas representações e vivências como docentes, em práticas que foram bem-sucedidas em sua experiência. As professoras, então gestoras, entendiam a prática da TEC como um elemento essencial para a aprendizagem dos alunos.

Outra professora (Raíssa) nos trouxe um exemplo de como trabalha a TEC em relação à composição de números matemáticos:

Nós estamos trabalhando muito essa questão da composição do número. Então, 8 mais quanto forma 12? E aí nós colocamos um exercício assim

para casa. E aí a minha colega falou que vai não trabalhar, os pais vão exigir nessa atividade, vai ser muito difícil. Mas não, foi tudo bem, porque a gente trabalhou na sala de várias maneiras (Raíssa, 2024).

O currículo interpretado pelos professores refere-se à maneira como estes compreendem, adaptam e implementam o currículo oficial ou prescrito nas suas práticas pedagógicas diárias. Sacristán (2013) enfatiza que o currículo não é apenas um documento estático, mas uma realidade dinâmica, que ganha vida na sala de aula através da mediação dos professores. Em nossa análise, isso se estende à prática da TEC. O exemplo que a professora Raíssa descreve dialoga com essa dinâmica de interpretação e adaptação na escolha dos conteúdos propostos para casa.

Desse modo, a ideia central é que o conhecimento do professor não é algo estático, mas construído ao longo do tempo, através da interação com diferentes esferas: suas experiências pessoais e profissionais, a prática pedagógica em si e as atividades de formação continuada, que contribuem para a ampliação e aprofundamento de seus saberes (Acosta, 2013).

Nesse mesmo raciocínio, a professora Maria fala sobre a utilização de livros didáticos na execução da Tarefa Escolar para Casa:

É porque as crianças ainda não estão alfabetizadas. Elas estão iniciando esse processo e livro didático, para um primeiro ano, ele não é, o meu ver, cem por cento adequado porque muitas questões, elas dependem do adulto para que essa criança consiga saber (Maria, 2024).

É interessante perceber que o entendimento da professora provém também de uma interpretação do conteúdo sistematizado pelo material didático, pois a seleção e utilização de materiais didáticos, tecnologias e outros recursos para apoiar o ensino também fazem parte do processo de construção curricular.

Cecília, ao iniciar o ano letivo, dialoga com os pais sobre a TEC explicando que não será uma prática diária, e utilizará apenas quando for necessário continuar um assunto não finalizado em sala de aula ou reforçar algum conteúdo que ela perceber não ter sido compreendido pelos alunos.

Ela dá exemplo de uma atividade em que sua sala teve dificuldade:

Eu estou com uma turma de quinto ano. Como é início de ano, eu vejo que eles não conseguem fazer a famosa letra cursiva. E aí eu tenho que trabalhar pontuação, letra inicial maiúscula. Como você vai trabalhar produção de textos se eles não fazem com a letra cursiva? Então eu estou trabalhando o treino da letra cursiva. Eu costumo dar uma atividade para eles fazerem em

casa, né, porque o tempo de aula eu não consigo, porque é muito difícil, né. Aí eu dou esse treino para eles fazerem em casa (Cecília, 2024).

Compreendemos, portanto, que a TEC se faz presente no currículo como processo e práxis, entendendo-a como a natureza dinâmica, interativa e contextual do currículo e, em nossas análises, como um dispositivo capaz de facilitar o processo no que concerne à etapa do currículo interpretado pelos professores, que, posteriormente, será colocado em ação.

Acosta (2013) afirma que as dimensões do currículo, além do aspecto de ser construído por interações entre as experiências antigas e atuais, possuem caráter contextualizado, social e distribuído. Esta última dimensão pressupõe que o saber não é uma posse individual, mas um recurso compartilhado e construído coletivamente. Essa perspectiva valoriza a colaboração, a troca de informações e a aprendizagem mútua entre os indivíduos, reconhecendo que o conhecimento se transforma e se enriquece através da interação com diferentes contextos e pessoas.

Consideramos importante sublinhar que, para a organização e a capacidade de interpretação do currículo, os professores mobilizam uma série de saberes. Ao longo de sua trajetória profissional, dentre a pluralidade de saberes que constituem o ser docente, o professor necessita assimilar os chamados saberes curriculares. Estes compreendem os discursos, objetivos, conteúdos e metodologias mediante os quais a instituição escolar organiza e divulga os conhecimentos sociais por ela selecionados como representantes da cultura erudita e da formação para esta. Concretizam-se nos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem dominar e aplicar (Tardif, 2014).

Destacamos os saberes curriculares para constatar a importância dessa mobilização quando tratamos da organização da Tarefa Escolar para Casa no cotidiano das professoras, entretanto, reafirmamos aqui que os saberes dos professores, ao serem mobilizados nas interações em sala, se entrelaçam, formando um tecido complexo e dinâmico. Portanto, é impossível evidenciá-los separadamente na atuação do professor de modo geral (Tardif, 2014).

Desse modo, os saberes curriculares permitem ao professor antecipar e planejar o caminho que os alunos percorrerão durante a aprendizagem, a partir do conhecimento sobre a complexidade de cada conteúdo. Esses saberes corroboram para que se ajuste a TEC de acordo com a forma de ensinar, das condições reais da sala de aula, considerando o tempo necessário para a execução em casa, assim como para a correção e as necessidades dos alunos.

Nesse sentido, é possível garantir que a TEC seja planejada e pensada pelo professor de modo a colaborar para o ensino do conteúdo e a aprendizagem do aluno.

Ao constataremos que a Tarefa Escolar para Casa se manifesta de diversas formas nas diferentes dimensões do currículo, reconhecemos também que essa organização permite aproximá-la do conceito de dispositivo formativo. A análise das entrevistas realizadas revela que a TEC transcende sua função como prática pedagógica destinada exclusivamente ao aprendizado dos alunos, contribuindo também para a formação contínua dos docentes. Ela se constitui como tal por seu caráter de organização dos conteúdos para uma avaliação da aprendizagem e da própria prática pedagógica, estimulando reflexões, ajustes metodológicos e construção de saberes docentes. Nesse sentido, a TEC opera como um campo de experimentação e aprendizado contínuo, podendo promover o enriquecimento dos saberes dos professores.

As entrevistas demonstraram que a TEC exige planejamento, adaptação e avaliação constantes, instigando reflexões importantes sobre a prática pedagógica. Raissa, por exemplo, relatou que costuma ajustar as tarefas para evitar frustrações nos alunos, refletindo criticamente sobre o impacto das atividades no processo de aprendizagem. Essa reflexão é pautada em sua experiência enquanto aluna e professora, mostrando uma postura analítica diante das necessidades de seus estudantes.

Podemos verificar essa premissa quando Raissa afirma: *“A tarefa, ela tá sempre ali na questão experiencial, né? Porque, às vezes, você dá uma coisa achando que vai dar certo. Não dá certo, você arruma. E aí, daqui a pouco, você já sabe exatamente se vai ou não vai, é bem bastante da experiência, né?”* (Raissa, 2024).

Já a professora Maria descreveu como utiliza a TEC para diagnosticar o perfil das famílias e o nível de autonomia dos alunos, promovendo intervenções pedagógicas mais direcionadas.

Eu sempre converso com os pais logo ali na primeira reunião, como que eu quero que eles orientem essa Tarefa para Casa. Primeiro eu fiz avaliação diagnóstica não só com os alunos, eu fiz com os pais também, no primeiro dia que eu mandei a Tarefa para Casa. Meu objetivo era saber como essa tarefa ia voltar, então eu já conheço as crianças. Ali eu já sabia a avaliação delas. (Maria, 2024).

Essa abordagem demonstra uma prática reflexiva que vai além da sala de aula, conectando o ambiente escolar às realidades familiares.

Segundo Arnosti e Souza Neto (2023), os Dispositivos de Acompanhamento dos Alunos (DAA) têm como principal função monitorar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Eles servem como ferramentas que permitem aos professores acompanharem, de forma sistemática e individualizada, o progresso dos alunos, identificando tanto os avanços quanto as dificuldades específicas. Além disso, os DAA contribuem para o planejamento pedagógico, pois possibilitam que os professores redimensionem suas práticas e intervenções com base nas informações coletadas.

Desse modo, mesmo os autores não evidenciando a prática da TEC como um DAA, nosso objetivo aqui é fazer um paralelo entre ambos.

Assim como Maria destaca em sua fala sobre a TEC, os autores entendem que os DAAs têm o potencial de ampliar o diálogo com a família e com a gestão escolar ao fornecerem informações claras e contextualizadas sobre a evolução do aprendizado, facilitando a compreensão e o acompanhamento por parte das famílias e promovendo uma visão mais completa para os gestores (Arnosti; Souza Neto, 2023).

Nessa perspectiva, Vera também considera a TEC necessária para o diálogo com familiares.

Quando eu mando a Tarefa de Casa, o pai acompanha, ele vê qual as dificuldades do filho dele e ajuda por conta própria nessas dificuldades; outros vêm procurar a gente ou quando tem a reunião e tal. Você consegue acompanhar na Tarefa de Casa e eles veem que o filho está com dificuldade nisso, nisso e nisso; e daí a gente faz os encaminhamentos necessários, então colabora. Eu vejo de forma positiva (Vera, 2024).

Em sua fala, Vera destaca que a TEC permite aos pais identificarem as dificuldades dos filhos, o que gera duas possíveis reações: a família tenta ajudar por conta própria ou procura a escola para buscar orientações adicionais. Esse envolvimento direto dos responsáveis facilita a detecção de dificuldades específicas, promovendo uma comunicação mais eficaz entre a escola e as famílias. Esse diálogo é essencial para os DAA, que são úteis não apenas para monitorar o progresso dos alunos, mas também para envolver todas as partes interessadas no processo educacional.

A TEC, nesse sentido, pode atuar como um dispositivo que não apenas registra o desempenho dos alunos, mas também propicia intervenções direcionadas. Ao identificar as áreas em que os alunos enfrentam dificuldades, os professores, em colaboração com a família, podem planejar ações, como reforços específicos ou ajustes nas estratégias de ensino. Isso

reflete um princípio fundamental dos DAA: a utilização de dados concretos para orientar decisões pedagógicas e estratégias de apoio.

Sendo assim, a fala de Vera exemplifica como a TEC pode ser integrada ao conceito de DAA, funcionando como uma ferramenta para acompanhamento individualizado, promovendo um ambiente de aprendizagem mais responsivo e colaborativo. A utilização da Tarefa Escolar para Casa como meio de monitoramento contínuo permite ajustes pedagógicos oportunos e eficazes, alinhados com os objetivos dos DAA de melhorar o desempenho acadêmico e o bem-estar dos alunos.

Ao analisarmos as percepções das professoras, consideramos imprescindível aprofundar o entendimento sobre os objetivos e as funções da TEC. Dessa forma, na próxima seção, teceremos algumas análises sobre as funções e os significados deste dispositivo para as entrevistadas.

#### **4.3 Para que serve a Tarefa Escolar para Casa – Funções e Significados**

A Tarefa Escolar para Casa, segundo as professoras entrevistadas, desempenha diversas funções no processo educativo. Elas a enxergam como um recurso pedagógico importante para reforçar conteúdos, desenvolver a autonomia e a responsabilidade dos alunos, fortalecer a conexão entre a escola e as famílias, além de promover habilidades complementares e possibilitar a inclusão social.

Uma das principais funções atribuídas à TEC pelas professoras é o reforço do que foi trabalhado em sala de aula. Ela é vista como um dispositivo para consolidar a aprendizagem, revisar conteúdos e ajudar os alunos a fixarem conceitos.

Raissa enfatizou que a TEC é essencial para melhorar habilidades fundamentais, como leitura, escrita e compreensão. Ela afirmou: *"O objetivo é melhorar a leitura, a compreensão, a escrita. A tarefa é para revisar o que foi ensinado na aula e criar uma rotina de estudo"* (Raissa, 2024). Essa fala demonstra como a TEC está diretamente vinculada aos conteúdos abordados em sala, funcionando como uma extensão do trabalho escolar. Além disso, Raissa mencionou que a atividade precisa ser acessível, considerando o nível de autonomia das crianças e o tempo disponível em suas rotinas, de modo que não sobrecarregue os alunos, mas funcione como uma prática regular e objetiva, capaz de estimular o aprendizado sem gerar desmotivação.

De forma semelhante, Melissa apontou que a revisão é uma prioridade em sua prática. Ela disse: *"Revisão e pesquisa são os principais objetivos. Eu gosto de mandar atividades como procurar palavras no dicionário ou no Google, porque reforçam o que eles viram na sala"* (Melissa, 2024). Isso destaca a TEC como um momento para aplicar os conhecimentos adquiridos em aula, mas também para explorar novas ferramentas e contextos de aprendizado.

Leticia também menciona o reforço do conteúdo como função da Tarefa Escolar para Casa, em suas palavras: *"É bastante de reforçar, ensinar o hábito do estudo porque as crianças hoje não sabem estudar, né? Então, eu entendo que, além de reforçar um conteúdo que é um pouco mais difícil, eu preciso que eles pratiquem ou então revejam o conteúdo que foi feito no dia"* (Leticia, 2024).

A professora Cecília explica que não acha a TEC necessária, mas os familiares sim, então, nesse contexto, ela costuma trabalhar também com a função de reforço de conteúdo.

Eu já acho que não é importante [referindo-se à TEC], então eu já explico na primeira reunião, como trabalho essa lição de casa. Eu só dou se for numa continuação daquele conteúdo que eu tô dando numa sala de aula. A gente não concluiu uma tarefa dentro do prazo da aula, acabou a aula e a gente não concluiu, vai terminar em casa, a gente vai fazer a correção ou uma atividade. Assim que eu dou, tipo, é um reforço. Eu vejo que eles não entenderam bem aquele conteúdo, aí eu vou trabalhar mais, vou dar aquela atividade de fixação do conteúdo para dar para fazer em casa, para ver se eles entenderam bem aquela lição. Então depende da necessidade, né? Tô com uma turma de quinto ano, esse ano eu vejo que eles não conseguem fazer a famosa letra cursiva. E aí eu tenho que trabalhar pontuação e a maiúscula. Como você vai trabalhar a produção de texto se eles não fazem com a letra cursiva? Então tô trabalhando treino da letra cursiva e eu costumo dar uma atividade para eles fazerem em casa, né? Porque o tempo durante a aula eu não consigo, porque é muito curto, né? Aí eu dou esse treino para isso aqui em casa (Cecília, 2024).

A resposta da professora reflete uma visão pragmática e consciente da TEC. Sua prática é guiada por critérios claros, como a continuidade dos conteúdos trabalhados em sala, a necessidade de reforçar aprendizagens e a atenção às habilidades específicas que a turma precisa desenvolver. Essa abordagem demonstra um equilíbrio entre as funções pedagógicas da TEC e sua viabilidade prática, considerando as limitações de tempo e os desafios do contexto educacional.

Já Maria destacou que a TEC é o fechamento de um ciclo iniciado na sala de aula: *"É o momento de consolidação do que não deu tempo de finalizar na sala. A tarefa de casa também ajuda a criança a refletir sobre o que aprendeu"* (Maria, 2024). Para ela, a TEC não é

apenas uma repetição mecânica de conteúdos, mas uma oportunidade para os alunos revisitarem o que foi ensinado, de forma reflexiva e independente.

A TEC, de acordo com as falas das professoras, demonstra ser uma prática que pode ter função de fixação dos conteúdos e repetição do que foi aprendido em sala de aula, mas também, se refletida, pode contribuir como um dispositivo capaz de proporcionar autonomia e autorregulação dos alunos. Se vista desta forma, a TEC pode contribuir como prática pedagógica reflexiva, em que o professor adapta suas estratégias às necessidades da turma, utilizando-a como um dispositivo dinâmico e ajustável, capaz de potencializar o aprendizado.

A reflexão docente é apresentada como uma ferramenta para superar desafios diários na sala de aula, muitas vezes marcados pela imprevisibilidade e pela necessidade de soluções imediatas. Schön (1983) argumenta que professores que não refletem sobre sua prática tendem a repetir ações baseadas em tradições ou impulsos, enquanto os que adotam uma postura reflexiva desenvolvem habilidades críticas para identificar problemas, tomar decisões informadas e implementar melhorias contínuas.

Arnosti e Souza Neto (2023) explicam que dispositivos como portfólios, pareceres descritivos, mapas de classe e planilhas de avaliação quantitativa proporcionam um olhar mais detalhado sobre cada aluno, permitindo a avaliação de suas necessidades e potencialidades.

Embora cada professora traga um olhar particular, todas reconhecem que a TEC permite aos alunos (re)visitar o que foi trabalhado e, se utilizada para tal finalidade, pode ser adaptada ao ritmo individual de aprendizado. Essa prática também é um indicador de como o aprendizado se conecta às condições externas, como o suporte familiar e os recursos disponíveis, o que reforça a importância de adaptar as tarefas ao contexto de cada aluno.

Outra função central da TEC, segundo as professoras, é fomentar a autonomia e a responsabilidade dos alunos. Raíssa destacou que, ao realizarem as tarefas, as crianças aprendem a se organizar e a assumir responsabilidades sobre o próprio aprendizado. Ela afirmou: *"A tarefa cria responsabilidade na criança. Ela precisa saber que é importante fazer e que isso contribui para o desenvolvimento dela"* (Raíssa, 2024). Essa abordagem sugere que a TEC colabora na formação de alunos mais independentes.

Melissa também destacou esse aspecto formativo da TEC, dizendo ser essencial que os alunos entendam que a tarefa é parte de seu compromisso como estudantes. *"Os alunos precisam entender que a tarefa é deles. Eu tento trabalhar a autonomia, porque no futuro ninguém vai cobrar diretamente como eu faço agora"* (Melissa, 2024). Sua prática evidencia

que a TEC pode preparar os alunos para as demandas futuras, especialmente em ciclos de ensino mais avançados; nesse caso, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Maria, no mesmo sentido, reforçou que o objetivo da TEC não é apenas o acerto nas respostas, mas o desenvolvimento de um senso de responsabilidade. Ela explicou: *"A minha preocupação não é com o certo ou errado, mas que a criança compreenda que tem responsabilidades enquanto estudante"* (Maria, 2024). Sendo assim, a TEC se configura como um elemento central na formação de um perfil de estudante comprometido e autônomo.

A Tarefa Escolar para Casa desempenha, em suma, um papel importante no desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos alunos, segundo as professoras entrevistadas. Essa função está diretamente ligada à capacidade das crianças de gerirem suas atividades de forma independente e de compreenderem a relevância de seus compromissos escolares (Bempechat, 2019). A TEC é percebida como uma ferramenta capaz de estimular os alunos a assumirem um papel mais ativo em seu aprendizado, preparando-os para demandas futuras que exigirão maior maturidade e autogestão. Portanto, não é apenas um meio de consolidar conteúdos, mas também um recurso estratégico para promover habilidades essenciais, como responsabilidade e independência. Ao trabalhar com a TEC de maneira reflexiva e ajustada às necessidades dos alunos, as professoras estão contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos mais preparados para gerir suas obrigações e tomar decisões com autonomia em diferentes contextos da vida.

Além dessas funções da TEC, as professoras ressaltaram que tal dispositivo promove a aproximação entre escola e família, possibilitando uma maior participação desta no processo educativo. Raíssa mencionou que a tarefa, muitas vezes, mobiliza os responsáveis e revela o suporte disponível em casa: *"Muitas vezes, os pais acabam participando da tarefa de casa. Mas há alunos que não têm esse suporte, e isso mostra o contexto em que vivem"* (Raíssa, 2024). Assim, a TEC também se torna um termômetro das condições sociais dos alunos.

Melissa observou que a tarefa é uma oportunidade de envolver as famílias, mesmo em contextos de baixa escolaridade: *"Mesmo os pais que não sabem ler tentam se aproximar da tarefa. É uma forma de envolver a família no aprendizado das crianças"* (Melissa, 2024). Desde esse ponto de vista, a TEC pode atuar como uma ferramenta inclusiva, aproximando as famílias do ambiente escolar.

Maria, por sua vez, utiliza a TEC como uma forma de avaliar a interação das famílias com a escola. Ela afirmou: *"Eu trabalho muito com as famílias. A tarefa ajuda a identificar quem consegue apoiar e quem não consegue. A partir disso, eu oriento os pais sobre como*

*acompanhar sem interferir demais"* (Maria, 2024). A prática da professora inclui reuniões para orientar os responsáveis sobre o papel da TEC, promovendo um diálogo constante entre escola e comunidade.

As professoras Larissa e Cecília também apontaram que a TEC pode fortalecer a conexão entre a escola e a família. No entanto, ambas reconheceram os desafios dessa interação, especialmente em contextos em que as famílias enfrentam dificuldades para ajudar seus filhos. Larissa destacou que a eficácia da TEC depende em grande parte do suporte familiar: *"Depende muito da rotina familiar. Algumas crianças têm famílias que ajudam e apoiam, outras têm uma estrutura onde a escola não é prioridade."* (Larissa, 2024). Essa fala evidencia que, em algumas situações, a falta de envolvimento dos familiares compromete a realização das tarefas. Cecília, por sua vez, enfatizou que muitas famílias em sua comunidade não possuem condições de apoiar os filhos devido à baixa escolaridade ou à falta de recursos, conforme esta afirmação: *"Muitas famílias não têm condições de ajudar porque não sabem ler ou têm pouca escolaridade. Isso acaba gerando conflitos em casa quando as crianças precisam de apoio"* (Cecília, 2024).

As análises em relação à função de interação entre escola e família apontam a importância de sensibilizar esta e envolvê-la no processo, fazendo-se necessário reuniões e orientações que expliquem a relevância da execução da TEC e o papel da família no apoio ao aprendizado. A TEC, portanto, mostra-se como um dispositivo que vai além da sala de aula, o qual depende de uma colaboração mútua entre escola e família, mas que também enfrenta desafios devido às desigualdades sociais e educacionais. Esse ponto reforça a ideia de que, para ser uma ferramenta eficaz, é fundamental que as escolas desenvolvam estratégias para engajar as famílias, tornando-as participantes ativas no processo educativo de seus filhos.

Um último ponto a ser destacado nas análises é a função da TEC como uma prática que não apenas beneficia o aprendizado dos alunos, mas também pode ser utilizada como um campo de experimentação e desenvolvimento docente. Essa perspectiva se aproxima do conceito de Arnosti e Souza Neto (2023): Dispositivos de Acompanhamento Socioprofissional (DAS), os quais estimulam a análise reflexiva e a colaboração nas práticas pedagógicas.

Um ponto de convergência central, em nossas análises, é que tanto a TEC quanto os DAS podem ser considerados um dispositivo capaz de promover a reflexão crítica sobre as práticas docentes. As participantes da pesquisa revelam que a TEC exige que os professores planejem, ajustem e avaliem constantemente as tarefas, pensando no impacto que isso pode

ter no aprendizado dos alunos. Por exemplo, Raíssa adapta a TEC para evitar frustrações nos estudantes, enquanto Melissa usa estratégias inovadoras para engajar os alunos, considerando o contexto tecnológico atual. Essas práticas da TEC têm potencialidade para promover o mesmo movimento dos dispositivos formativos, no qual os DAS, como registros reflexivos ou estudos de caso, incentivam os professores a revisitar suas ações pedagógicas, identificar falhas e implementar melhorias.

A TEC também emerge como uma ferramenta de diagnóstico que conecta os professores às realidades sociais e familiares dos alunos. Na entrevista, Raíssa observa como as vulnerabilidades sociais influenciam a realização das tarefas, levando-a a ajustar expectativas e práticas. Maria utiliza a TEC para entender a dinâmica familiar e propor intervenções mais direcionadas, enquanto Melissa e Larissa identificam barreiras específicas enfrentadas pelos alunos.

Segundo Arnosti e Souza Neto (2023), a análise de práticas e o acompanhamento socioprofissional promovem uma abordagem semelhante: os dispositivos são utilizados para ampliar a compreensão sobre os contextos em que os professores atuam, permitindo uma maior personalização e relevância das intervenções pedagógicas.

Outro aspecto relevante é o papel da TEC sob a ótica de DAS, na construção dos saberes. As professoras entrevistadas utilizam a prática cotidiana da TEC para diversas funções relacionadas ao ensino e à aprendizagem, mesmo quando a formação inicial ou continuada não aborda diretamente essa temática. Elas relatam que a troca de experiências com colegas e a busca por leituras ou investigações pessoais são fundamentais nesse processo, embora nem sempre aconteça de maneira efetiva.

Larissa mencionou que, no seu ambiente escolar, a troca de experiências e discussões sobre a TEC ocorrem principalmente entre os colegas de turma, com quem compartilha atividades pedagógicas: *“A gente conversa com os parceiros de turma... tenta alinhar por meio termo para ambas, né? Para não ter muita disparidade”* (Larissa, 2024). Essa fala revela que a comunicação entre os professores é essencial para evitar práticas divergentes dentro da mesma escola, especialmente naquelas grandes ou com muitas turmas.

Larissa destaca que, embora cada professor tenha sua própria metodologia, é importante alinhar as atividades de forma a garantir que todos caminhem juntos, especialmente no que diz respeito à TEC. Esse alinhamento é necessário para que os alunos recebam atividades que se complementem e não sejam sobrecarregados com demandas divergentes. A colaboração entre pares, portanto, ajuda a criar uma abordagem mais coerente

e equilibrada, minimizando as disparidades nas práticas pedagógicas. Da mesma forma, os dispositivos formativos, quando integrados ao cotidiano escolar e construídos coletivamente, promovem autonomia profissional e inovação nas práticas pedagógicas.

Cecília, por sua vez, também menciona a comunicação entre colegas de trabalho, mas com uma visão mais pragmática e de adaptação às necessidades individuais. Ela sustentou:

*“Entre os pares, a gente acaba trocando experiências; algumas vezes, a gente cai nas mesmas práticas, porque trabalhamos com os mesmos alunos. [...] A tarefa de casa acaba sendo definida com base nas necessidades do aluno, dependendo de como o conteúdo é absorvido”* (Cecília, 2024).

A fala de Cecília reflete a flexibilidade e a troca de práticas que ocorrem entre os docentes. Ela destaca a importância de conversar com os colegas para ajustar as atividades de acordo com as necessidades dos alunos. Quando as práticas são trocadas entre os pares, há uma tentativa de garantir que a TEC esteja alinhada com as dificuldades e os avanços dos estudantes. Assim, a comunicação entre os professores contribui para uma abordagem mais personalizada e eficaz, levando em consideração as condições de aprendizagem e os contextos específicos de cada turma.

A Tarefa Escolar para Casa não deve ser compreendida apenas como uma prática pedagógica direcionada unicamente ao aprendizado dos alunos, mas também pode ser concebida como um dispositivo que permite uma profunda revisão das ações e práticas dos próprios professores.

No entanto, é importante problematizar o modo como a TEC pode ser implementada nas escolas. Em muitos casos, sua utilização pode ser reduzida a um processo mecânico, imposto tanto pelas expectativas das famílias quanto pelas exigências das instituições de ensino. Quando isso ocorre, a TEC perde seu potencial reflexivo e transformador, tornando-se uma ferramenta apenas para atender a demandas externas, sem uma verdadeira articulação com as necessidades e contextos dos educadores e dos alunos. Assim, a prática pedagógica pode ser distorcida, deixando de ser um meio de aprendizado para se tornar apenas uma formalidade, sem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento integral da educação.

Dessa maneira, podemos entender a TEC como um dispositivo que opera em uma relação dialética, como explica Certeau (2003), um entre-dois: de um lado, as expectativas institucionais e familiares e, de outro, as intenções pedagógicas dos professores e o potencial de transformação da prática educativa. Isso se alinha com a concepção do autor, que propõe a

ideia de que as ações humanas são sempre situadas em um espaço de negociações, onde diferentes interesses e influências se cruzam (Certeau, 2003). Assim, a TEC não é apenas uma ferramenta impessoal e neutra, mas um ponto de encontro entre diversos atores responsáveis por efetivar essa prática.

Portanto, há que se considerar a TEC reconhecendo seu caráter ambíguo: ao mesmo tempo em que oferece um potente espaço para o desenvolvimento da prática pedagógica, também pode ser redirecionada para atender a normas institucionais e da comunidade escolar que remetem à tradição, o que compromete sua efetividade. Por essa razão, compreendemos a necessidade de reflexão constante sobre seu uso e a busca por uma adaptação contextualizada.

As professoras também trouxeram algumas implicações sobre a Tarefa Escolar para Casa durante a pandemia de COVID-19, que iniciou em 2020 e perdurou por 2 anos. No início da pandemia, as escolas fecharam, e a única solução encontrada foi a de continuar enviando atividades para que os alunos pudessem fazer em casa. A TEC, portanto, se tornou a única ferramenta para possibilitar o ensino e a aprendizagem dos alunos, tendo sido utilizados diversos modos de execução. Algumas professoras utilizaram vídeo-aulas e aulas síncronas online, mas nem todos os alunos dispunham das tecnologias necessárias, o que demandou a utilização de materiais impressos, que as famílias iam buscar na escola.

Cecília exemplifica estes procedimentos afirmando:

Um dia o aluno ia na casa de um parente que tinha celular com internet, um dia na semana e depois tentava fazer as atividades em casa ou retirado da escola impressa. Então houve um desgaste muito grande por causa disso, porque era o conteúdo que a gente teria que trabalhar naquele bimestre que os pais não entendiam e não tinham acesso e era aquela confusão (Cecília, 2024).

A fala da professora revela a dificuldade enfrentada pelos alunos que tinham acesso limitado à internet e dispositivos tecnológicos, dependendo frequentemente de parentes que possuíam celulares com internet para conseguir realizar as atividades escolares. Esse acesso era geralmente restrito a um único dia da semana, quando conseguiam utilizar esses recursos. Como forma de contornar essa desigualdade digital, as escolas passaram a fornecer materiais impressos, que deveriam ser retirados na escola e completados em casa.

Esse novo modelo de ensino gerou um grande desgaste, tanto para as famílias quanto para as instituições de ensino. Os familiares, que muitas vezes não tinham o conhecimento ou os recursos necessários para ajudar seus filhos a compreender o conteúdo, enfrentaram dificuldades significativas.

Melissa também teceu comentários sobre a dificuldade que a família enfrentou:

Eu me lembro que tinha 30 alunos, desses alunos, 10 não conseguiam ter as aulas online, então, para esses 10 que não conseguiam, os pais iam na escola buscar a atividade [...] não dava para ensinar conteúdo a mais porque eles não sabiam, né? Por exemplo, como passar conteúdo de quinto ano, divisão, para um menino que saiu do quarto ano e não sabe divisão? Foi muito difícil (Melissa, 2024).

A impossibilidade de garantir que todos os alunos tivessem a mesma base para aprender novos conceitos dificultou ainda mais o processo de ensino durante a pandemia, tornando a experiência desafiadora tanto para os professores quanto para os estudantes. A fala de Melissa evidencia a desigualdade educacional exacerbada pela pandemia e a complexidade de adaptar o ensino para atender às necessidades de todos os alunos em condições adversas.

Da mesma forma, a professora Raíssa evidencia mais uma metodologia de entrega das tarefas: *“nesse tempo de pandemia, a gente montava o bloco por mês, porque não podia nem ir toda semana na escola e não poderia nem recolher esse material para correção para não ter perigo de passar o vírus”* (Raíssa, 2024).

Esse modelo de blocos mensais reflete uma tentativa de minimizar a exposição ao vírus, reduzindo a necessidade de deslocamento e contato físico frequente. No entanto, essa abordagem também trouxe desafios pedagógicos significativos. Com a correção de atividades sendo menos frequente, a capacidade de acompanhar o progresso dos alunos em tempo real foi comprometida, dificultando o *feedback* imediato e o suporte contínuo que os estudantes normalmente recebem no ambiente presencial.

A professora Maria também destacou a dificuldade e a desigualdade social, dizendo:

É um celular para uma família inteira, 10 crianças numa casa, então era sem condições, que eu vi que as crianças não poderiam acompanhar porque elas não possuem os mesmos equipamentos [...] E então agora a gente tá fazendo todo um trabalho de dois anos que ficou parado (Maria, 2024).

Maria menciona que, após o período pandêmico, as escolas estão atualmente enfrentando o desafio de "recuperar todo o trabalho de dois anos que ficou interrompido". Essa afirmação reflete o impacto prolongado da pandemia sobre a educação, uma vez que a interrupção das atividades escolares causou lacunas consideráveis no processo de aprendizagem, demandando um empenho adicional para restaurar o conteúdo e as habilidades perdidas. A fala da professora enfatiza ainda que, além de ter interrompido o ensino, a pandemia exacerbou as desigualdades educacionais, exigindo um esforço contínuo para minimizar os danos ocasionados<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> As professoras Vera e Larissa não estavam trabalhando no ensino fundamental no momento pandêmico.

Durante o período da pandemia, a Tarefa Escolar para Casa assumiu um papel de grande relevância no âmbito educacional, configurando-se como a principal estratégia para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Essa mudança foi desencadeada pela necessidade emergencial de adaptar as práticas pedagógicas à nova realidade imposta pela pandemia, em que a transição abrupta entre o ambiente escolar presencial e o isolamento social transformou profundamente a dinâmica do ensino. Dessa forma, a TEC deixou de ser um complemento às atividades realizadas em sala de aula para se tornar o principal meio, quando não o único, pelo qual estudantes puderam acessar conteúdos e desenvolver as habilidades básicas necessárias.

Diante de tais considerações, entende-se ser essencial refletir, de maneira aprofundada, sobre o papel da TEC e buscar formas de sistematizá-la de modo mais prático e intencional. Situações excepcionais, como a vivenciada durante a pandemia, reforçam a necessidade de compreender amplamente sua função pedagógica e seus objetivos.

Dessa forma, seguiremos as análises buscando compreender os saberes que são mobilizados para a execução da Tarefa Escolar para Casa, bem como seu caráter experiencial criado, executado e validado pela comunidade docente.

#### **4.4 A Tarefa Escolar para Casa como um elemento criado a partir da experiência**

Como já discutimos anteriormente, a TEC apresenta funções e significados aos professores, sendo constituída como um elemento do cotidiano escolar. Logo, podemos perceber que ela faz parte de uma natureza prática, proveniente da tradição pedagógica.

Sendo assim, destaca-se uma ambiguidade em sua natureza: por um lado, ela se faz individual, pois não é refletida na formação docente, e, por outro, tem caráter de socialização, pois é passada de geração em geração como uma prática válida perante o professorado.

Quanto a esse aspecto de não formalização do saber prático docente, Tardif (2014) pondera:

Por causa da própria natureza do trabalho, especialmente do trabalho na sala de aula com os alunos, e das características anteriores, o saber experiencial dos professores é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva. Ele é muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho (Tardif, 2014, p. 110).

Na visão do autor, a mobilização dos saberes de natureza prática ou experiencial ocorre pela consciência discursiva. Nessa perspectiva, a tradição da Tarefa Escolar para Casa

se torna um consenso entre professores e o caráter experiencial se destaca porque “serve de molde para guiar os comportamentos dos professores” (Gauthier *et al.*, 1998).

A prática da Tarefa Escolar para Casa, conforme relatado nas entrevistas, reflete, para além dos aspectos já mencionados, os saberes experienciais das professoras entrevistadas, evidenciando que esses saberes são resultado de um mosaico de vivências pessoais e profissionais. Como destacado por Tardif (2014), os saberes docentes não são originados de uma única fonte, mas se configuram como uma integração de experiências, que vão desde a formação enquanto alunas, na formação inicial, até as interações cotidianas no ambiente escolar. Essa perspectiva é confirmada pelas falas das professoras, que revelam como suas práticas com a TEC estão intimamente ligadas às suas trajetórias enquanto alunas e professoras.

Melissa admite que sua prática docente foi fortemente influenciada por sua vivência escolar enquanto aluna. Ela afirmou: *"Eu acho que a gente acaba pegando muito do que foi nossa vivência como aluno. Eu lembro de fazer tarefa e isso me marcou, então tento passar isso também, mas de uma forma que eles gostem e consigam fazer"* (Melissa, 2024). Essa fala ilustra o conceito de “aprendizagem por observação”, descrito por Lortie (2002), segundo o qual futuros professores constroem suas percepções e práticas com base em anos de observação de seus próprios professores.

Por outro lado, Maria apresentou uma perspectiva que destaca a evolução de sua prática com base na experiência acumulada. Ela relata ter inicialmente enfrentado desafios para alinhar suas propostas de TEC às necessidades dos alunos, mas, com o tempo, aprendeu a ajustar suas estratégias: *"Quando comecei, eu fazia muita coisa do que achava certo, mas percebia que nem sempre dava certo para todas as crianças. Hoje já sei o que funciona porque vejo o contexto de cada um"* (Maria, 2024). Essa reflexão demonstra como os saberes experienciais se constituem na ação docente, como descrito por Tardif (2014), sendo moldados e refinados pela prática cotidiana.

Essa adaptação também reflete o *habitus* descrito por Bourdieu (2000 *apud* Catani *et al.*, 2017), no qual as disposições duráveis e estruturadas do professor orientam suas respostas criativas às demandas e desafios do ambiente escolar.

Além disso, as professoras destacaram a importância das interações com seus pares no aprimoramento de suas práticas. Vera, por exemplo, mencionou que muitas de suas estratégias para a TEC foram ajustadas após trocas de experiências com colegas, em conversas informais: *"Às vezes a gente conversa com outra professora e percebe que pode melhorar ou*

*adaptar alguma coisa que já fazemos"* (Vera, 2024). Essa troca entre professores, como descrito por Borges (2002), transforma certezas subjetivas individuais em um discurso coletivo da experiência, contribuindo para o fortalecimento e a sistematização dos saberes experienciais.

Dessa forma, destacamos a necessidade de essas interações não ficarem restritas à informalidade, mas serem documentadas e sistematizadas, a fim de tornar esse conhecimento público, de modo que possa ser avaliado e revisitado por outros profissionais da área.

A habilidade de testar, comparar e sistematizar esse conhecimento constituiu um ponto vulnerável no que tange à TEC, o que se confirmou nas declarações de todas as entrevistadas, as quais admitiram não haver qualquer embasamento teórico relacionado à TEC.

Melissa afirmou que sua formação inicial não abordou diretamente a TEC: *"Na faculdade, a gente teve bastante teoria, mas não lembro de ter algo específico sobre como trabalhar a tarefa de casa. Acho que fui aprendendo na prática mesmo, com as orientações da escola e trocando com colegas"* (Melissa, 2024). Esse relato reforça a lacuna existente na formação inicial, levando as professoras a mobilizarem sobretudo os saberes da experiência prática para estruturar e aplicar a TEC.

A professora Maria compartilhou uma percepção semelhante, destacando: *"Na minha formação, o foco era mais na parte teórica e nos grandes conceitos pedagógicos. Não tivemos orientações específicas sobre a tarefa de casa, nem sobre como planejar ou corrigir essas atividades"*. Ela também mencionou: *"Tudo que sei sobre tarefa de casa veio do dia a dia da sala de aula e de conversar com colegas mais experientes"* (Maria, 2024).

Maria demonstra, assim como a professora Melissa, como o saber experiencial tornou-se indispensável na ausência de diretrizes claras sobre a TEC durante a formação inicial.

Nessa mesma linha de raciocínio, a professora Vera apresenta uma lacuna formativa em relação à TEC, sendo categórica na afirmação de que o tema nunca foi abordado durante sua formação inicial. Ela menciona que cursou Pedagogia em uma instituição pública no Paraná e, ao ser questionada sobre a presença do assunto no currículo, responde de forma enfática: *"Não. Eu fiz a pedagogia aqui na universidade e eu não me lembro de ter tocado nesse assunto, nunca, nunca"* (Vera, 2024). Essa fala ratifica a falta de sistematização da prática da TEC na preparação de futuros professores, o que dificulta uma reflexão crítica sobre o dispositivo como prática pedagógica.

A ausência do tema também se estende à pós-graduação da entrevistada. Vera realizou duas especializações, uma em Educação Especial e outra em Educação Infantil e Letramento,

porém relata que não houve discussões sobre a Tarefa Escolar para Casa em nenhuma delas: *"Eu tenho uma [especialização em] Educação Especial. Também não falamos de tarefa de casa, uma [especialização] em educação infantil e letramento, também não falamos"* (Vera, 2024, grifo nosso). Isso demonstra que, mesmo em cursos voltados para o aprofundamento profissional, o debate sobre a TEC segue ausente, desfavorecendo o desenvolvimento de uma compreensão crítica e fundamentada dessa prática.

Na formação continuada, Vera menciona que o assunto também não é tratado de maneira estruturada. Ela relata que, em uma formação recente, houve apenas uma discussão pontual relacionada ao tempo de correção das tarefas, mas não houve aprofundamento sobre o tema em si: *"Não, não. Não é direcionado para a tarefa de casa. Foi uma questão que a gente levantou sobre o nosso tempo em sala, entendeu, mais nada"* (Vera, 2024). Tais depoimentos sugerem que não existem formações que abordem a TEC de maneira exclusiva e que as menções sobre ela nesses momentos tendem a ser pragmáticas e operacionais, como tempo ou quantidade de tarefas, sem abrir espaço para reflexões sobre o sentido, as funções e as implicações pedagógicas desse dispositivo.

Apesar dessas lacunas, as professoras demonstram uma preocupação crítica e um interesse genuíno em aprofundar o tema. Vera menciona essa intenção dizendo: *"Eu até quero perguntar o dia que a professora [informação oculta] vir aqui. Ela é daqui da [informação oculta], né. Eu até quero perguntar para ela por que realmente é viável mesmo, uma questão interessante"* (Vera, 2024). Essa afirmação revela uma curiosidade reflexiva, indicando que, embora o tema não tenha sido explorado ao longo de sua formação, ela reconhece a relevância e a necessidade de debatê-lo.

Portanto, a trajetória formativa de Vera, assim como das outras professoras, aponta para uma inexistência de sistematização e reflexão sobre a TEC na formação docente. Tanto na formação inicial quanto na continuada, o tema é negligenciado, levando a práticas que são reproduzidas de forma tradicional, baseadas em experiências pessoais ou em orientações pontuais das escolas.

Nesse aspecto, se destaca a ideia de Gauthier *et al.* (1998) sobre os saberes da ação pedagógica, que só podem se efetivar quando as práticas de ensino deixam de ser experiências isoladas e passam a integrar um repertório formativo acessível a outros educadores. Esse processo ocorre quando tais práticas são reproduzidas em diferentes contextos pedagógicos, após serem publicadas em pesquisas reflexivas, como sugere Schön (1997), ou por meio de observações realizadas em sala de aula. Em essência, isso indica que, para que os saberes da

ação pedagógica adquiram pleno significado e utilidade, é fundamental que sejam compartilhados e disseminados amplamente no âmbito educacional.

Maria destacou: *“Eu aprendi sobre tarefa para casa que era, que era necessário no Magistério, né? E aí levei por toda minha vida profissional. Então, hoje eu estou num primeiro ano e hoje eu, enquanto docente, também tenho a mesma concepção de tarefa”* (Maria, 2024).

Embora tenha aprendido sobre essa prática no magistério, ela contou que não houve uma disciplina teórica que abrangesse o assunto, mas que seu aprendizado foi fruto da observação de uma professora em um estágio não obrigatório:

E a maturidade ali eu tive um período maior de estágio, que foi um estágio voluntário. Ele não era obrigatório lá. Ele foi voluntário da minha parte. E aí eu pude acompanhar minha professora, que era formadora no Magistério. Essa professora sempre explicava que as crianças precisavam realizar atividades dentro da sala de aula, nos momentos de sala de aula. Mas, mais do que isso, as crianças precisavam compreender o conteúdo, o que era o trabalho, a proposta, o tema, para que eles tivessem autonomia na tarefa de casa. Na verdade, para essa professora, era assim (Maria, 2024).

As declarações das professoras destacam, assim, a urgência de incorporar a TEC como uma temática relevante nos currículos de formação inicial e continuada, possibilitando que os docentes desenvolvam práticas mais conscientes e reflexivas no uso desse dispositivo no processo de ensino-aprendizagem e na formação docente.

Nesse sentido, Gauthier *et al.* (1998) discursam sobre os saberes da tradição pedagógica que, embora apresentem bases frágeis, representam uma importante faceta da profissão docente e servem de fio condutor, validados posteriormente pelos saberes da ação pedagógica.

Ainda segundo os autores, os saberes da tradição pedagógica estão relacionados a práticas e representações que se consolidaram historicamente e moldam a percepção dos professores sobre o que é a escola e a atividade docente, mesmo antes de uma formação formal.

A Tarefa Escolar para Casa se encaixa nesse conceito porque é uma prática pedagógica amplamente difundida e arraigada no imaginário coletivo sobre a função da escola. Essa prática tem raízes históricas e foi amplamente utilizada para reforçar o aprendizado formal, criando um vínculo entre a escola e o ambiente familiar. Assim como outras práticas que se tornam parte da tradição pedagógica, a TEC é percebida como um elemento quase "natural"

do processo de ensino, influenciando a organização das aulas e o papel dos alunos e das famílias na educação.

Para Gauthier *et al.* (1998), essa tradição pedagógica é incorporada pelos professores como uma representação da escola que os determina, muitas vezes antes mesmo de passarem por uma formação específica. A TEC, nesse sentido, reflete essa herança cultural da escola e se perpetua como uma prática que transmite não apenas conteúdo, mas também normas e valores associados ao esforço individual, à disciplina e à responsabilidade, características que se consolidaram na pedagogia tradicional.

Olhar a TEC como um dispositivo que nasceu da prática docente e é validado pelos pares pode contribuir para que essa prática seja utilizada como um instrumento capaz de facilitar diversas áreas da profissão. Isso se concebe devido ao fato de que a TEC serve como um campo de experimentação, em que o professor pode testar estratégias pedagógicas diferenciadas e inovadoras. Por exemplo, atividades interdisciplinares, exercícios criativos, tarefas investigativas ou até o uso de ferramentas tecnológicas podem ser incorporados à Tarefa Escolar para Casa. Os resultados dessas experimentações oferecem ao professor a oportunidade de refletir sobre o impacto de suas escolhas didáticas, avaliando quais práticas estimulam mais o aprendizado e quais precisam de ajustes. Esse ciclo de experimentação e reflexão constante fortalece a prática docente, permitindo que o professor alinhe melhor suas estratégias às necessidades específicas dos alunos.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS - UM NOVO OLHAR PARA A TAREFA ESCOLAR PARA CASA**

A Tarefa Escolar para Casa, de acordo com as contribuições das professoras participantes da pesquisa, assim como das análises dos trabalhos sobre a prática, apresenta-se como um dispositivo importante no cotidiano escolar.

Os pressupostos teóricos com os quais dialogamos, em conjunto com o levantamento bibliográfico, possibilitaram apontar caminhos que contribuem para uma melhor definição, mesmo que em caráter inicial, da prática da TEC a partir da visão docente.

A partir das análises, pudemos evidenciar que a Tarefa Escolar para Casa é amplamente reconhecida e praticada pelos professores participantes da pesquisa, sendo considerada um elemento relevante para o ensino e a aprendizagem. Contudo, apesar de sua importância percebida, a TEC ainda enfrenta lacunas significativas em termos de discussão durante a formação inicial e continuada dos docentes. Cerca de 74,4% dos participantes nunca abordaram o tema em sua formação inicial, enquanto 68% indicaram que a formação continuada sobre o assunto é inexistente. Esse descompasso sugere a necessidade de maior sistematização do conhecimento e aprofundamento das reflexões sobre a prática.

Os dados demonstram que a TEC é frequentemente incorporada aos planejamentos de aula, mas com pouca colaboração entre os professores e a comunidade escolar. O isolamento da prática docente em relação à TEC pode limitar o apoio e a troca de experiências, fatores essenciais para o desenvolvimento profissional, conforme discutido por Tardif (2014), Imbernón (2002), Gatti (2014) e Hobold (2018).

As respostas dos participantes destacam a relevância da TEC em quatro principais funções: reforço e fixação do conteúdo (65,83%), desenvolvimento de habilidades e autonomia dos alunos (33,33%), participação familiar (25,00%) e reflexão e avaliação (5,5%). O reforço do conteúdo é visto como o principal objetivo, auxiliando na consolidação do aprendizado realizado em sala de aula. Além disso, na perspectiva das professoras a prática promove o desenvolvimento da autonomia, permitindo que os alunos gerenciem seu tempo e realizem atividades sem intervenção direta dos professores. A participação dos parentes é enfatizada como uma oportunidade de integração e apoio, enquanto a reflexão e avaliação oferecem momentos de revisão e identificação de dúvidas pelos alunos.

Apesar de seu caráter positivo, a prática da TEC também reflete desafios. A correlação entre o tempo dedicado à elaboração, explicação e correção da prática sugere que o foco está

mais na execução do que na avaliação detalhada dos resultados, como apontado por Nogueira (2002). Ademais, as múltiplas realidades culturais e socioeconômicas brasileiras podem impactar o envolvimento familiar, embora este seja considerado essencial pelos docentes.

Os estudos sobre a TEC, assim como as professoras participantes, evidenciaram a responsabilidade dos pais no processo de realização das Tarefas Escolares para Casa (TEC), apontando que essas atividades muitas vezes dependem de um envolvimento direto da família para sua execução.

No entanto, é possível questionar se, ao exigir a participação dos pais na realização das tarefas, a escola não acaba, involuntariamente, estabelecendo uma espécie de parâmetro para diagnosticar e classificar as famílias com base em seu envolvimento. Isso poderia, de alguma forma, colocar as famílias em uma posição em que sua adequação ao processo escolar seja medida pela intensidade de sua participação nas tarefas escolares.

Ao mesmo tempo, a TEC pode ser vista como uma prática que, embora tenha potencial para promover uma aproximação entre escola e família, também pode trazer à tona questões sobre a adequação das condições de cada família para responder às demandas educacionais. Dado que as realidades das famílias são diversas – com diferentes contextos socioeconômicos, culturais e recursos disponíveis – a TEC, ao exigir determinado nível de apoio dos pais, pode gerar desafios para aquelas famílias que não têm as mesmas condições para acompanhar as tarefas de maneira eficaz. Assim, embora o objetivo da TEC seja o desenvolvimento do aluno, cabe refletir sobre como esse processo pode, em algumas situações, se tornar um espaço em que a família é, de certa forma, monitorada ou pressionada a se ajustar a um modelo que pode não condizer com sua realidade.

Desta forma, embora a TEC possa, de forma indireta, representar um desafio para algumas famílias, especialmente aquelas que enfrentam dificuldades em oferecer o apoio necessário devido a contextos socioeconômicos e culturais distintos, é inegável que o envolvimento entre escola e família, quando realizado de forma equilibrada e reflexiva, pode ser extremamente positivo. A colaboração entre esses dois espaços têm o potencial de enriquecer o processo educativo, criando uma rede de suporte que favorece o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

Portanto, a TEC se configura como uma prática multifacetada e situada, que contribui sob a ótica das professoras participantes, não apenas para o reforço do aprendizado, mas também para o desenvolvimento pessoal dos alunos e a integração das famílias no processo educacional. É essencial, contudo, que haja maior valorização e discussão sobre a TEC na formação docente, bem como estratégias que fomentem a colaboração e o apoio mútuo entre professores e a comunidade escolar.

Entendemos que a Tarefa Escolar para Casa ocupa um espaço significativo no que diz respeito aos elementos estruturantes do currículo, pois é apresentada pelas participantes como um dispositivo fundamental que auxilia na estruturação de diversos aspectos essenciais para o processo de desenvolvimento do currículo. Especificamente, a TEC contribui para a organização e divisão do tempo, estabelecendo uma rotina culturalmente aceita tanto para os alunos quanto para os professores.

A partir da análise do currículo como processo e práxis, observamos que a implementação da TEC é um reflexo do processo de interpretação do currículo pelos professores. Este processo de interpretação envolve uma adaptação contínua e contextualizada das diretrizes curriculares às realidades específicas da sala de aula, levando em conta as necessidades e características dos alunos. Os professores, ao interpretar o currículo, utilizam a TEC como uma ferramenta que não só apoia a execução das atividades previstas, mas para o ensino e para a aprendizagem, fazendo com que a Tarefa Escolar para Casa se torne indispensável para os professores.

Compreendemos também que no momento da TEC na organização e planejamento do professor, dentre a pluralidade de saberes mobilizados para a execução, destacamos os saberes curriculares em foco neste processo. Tais saberes corroboram a seleção e organização dos conteúdos necessários para elaborar uma prática que seja condizente com o conteúdo trabalhado em sala, contendo os aspectos chaves, necessários para que os alunos consigam reforçar o tema, sem a participação docente na execução.

A partir das crenças que os professores carregam sobre a TEC, influenciam diretamente em sua construção e planejamento, uma vez que elas são enraizadas ao longo de nossa formação enquanto alunos e professores e tendem a perpetuar-se como uma prática individual, sendo pouco discutida entre os pares.

A TEC, portanto, ocupa uma posição central nos elementos estruturantes do currículo, impactando diretamente a organização temporal, os hábitos de estudo e ensino, e a prática

pedagógica. Sua implementação é um processo dinâmico que resulta da interpretação do currículo pelos professores, dando sentido a sua importância na tradição cultural que perpassa entre gerações de professores e professoras.

Os resultados, nesse contexto, indicam que, embora ainda não haja muitas evidências de como a Tarefa Escolar para Casa pode impactar o desenvolvimento profissional docente, ela pode se tornar um recurso valioso para essa finalidade se for utilizada de maneira reflexiva. Isto é, a TEC, quando empregada de forma consciente e crítica, pode ir além de uma simples prática pedagógica voltada ao aprendizado dos alunos e se configurar como um espaço dinâmico de reflexão e aprimoramento contínuo. Nesse processo, ela pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, permitindo que eles não apenas facilitem o ensino, mas também avaliem e ajustem suas práticas pedagógicas, promovendo um ciclo constante de aprendizado e crescimento.

Por isso, entende-se a Tarefa Escolar para Casa como um dispositivo que pode contribuir para vários aspectos relacionados ao cotidiano docente, concebe-se então a ideia de "dispositivo entre-dois", pois ela pode ser interpretada como um espaço de negociação entre os elementos normativos que regulam a prática pedagógica e as possibilidades criativas que emergem no cotidiano escolar. Ou seja, por um lado, a TEC pode ser percebida como uma exigência burocrática, frequentemente limitada a um instrumento de controle e padronização. Por outro, ela apresenta o potencial de se constituir como um espaço de experimentação e reflexão, onde professores e alunos podem ressignificar suas práticas e promover processos de aprendizagem mais significativos.

A partir da compreensão dos resultados que obtivemos, conseguimos concluir como a TEC a depender de sua intencionalidade, pode ir além da simples execução de tarefas, funcionando como um dispositivo que articula o aprendizado dos alunos com o desenvolvimento profissional dos professores. Este dispositivo permite que os professores não apenas monitorem o desempenho de seus alunos, mas também ajustem suas práticas de acordo com as respostas dos estudantes e as interações das famílias. Nesse sentido, a TEC pode ser vista como um dispositivo de acompanhamento, muito similar aos Dispositivos de Acompanhamento dos Alunos descritos por Arnosti e Souza Neto (2023), os quais têm a função de monitorar o progresso dos estudantes, identificar suas dificuldades e orientar as intervenções pedagógicas.

Embora Arnosti e Souza Neto (2023) não considerem a TEC como um DAA, podemos perceber que pode cumprir muitas das funções atribuídas a esses dispositivos, já que, se utilizada de maneira reflexiva, possibilita um acompanhamento sistemático do aprendizado, permitindo aos professores ajustarem suas práticas pedagógicas de acordo com os dados obtidos. Além disso, assim como os DAA, a TEC também pode promover o diálogo entre escola e família, fornecendo informações cruciais sobre o desempenho dos alunos, o que facilita a atuação da família no acompanhamento do aprendizado.

Ao considerar as funções e os significados atribuídos à TEC pelas professoras, é possível perceber como esse dispositivo se configura como uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem, tanto para os alunos quanto para os professores. Este entendimento mais aprofundado sobre suas funções e impactos permitirá uma melhor utilização da TEC, uma vez que ela não é um dispositivo imposto pelas diretrizes, mas sim uma prática aceita e validada pela própria comunidade escolar.

O conceito de Dispositivos de Acompanhamento Socioprofissional de Arnosti e Souza Neto (2023) também pode ser enxergado como uma possível função da prática, pois a TEC, a depender de sua intencionalidade, promove a reflexão crítica, a personalização das intervenções pedagógicas e o possível fortalecimento da colaboração entre professores. Essa prática, se intencionalmente utilizada para esses fins, pode servir para a troca de experiências e o alinhamento entre pares, como forma de garantir maior coerência e eficácia nas abordagens pedagógicas, especialmente em contextos desafiadores e diversificados.

Essas premissas nasceram a partir das análises dos dados, deixando claro que a TEC ainda não é vista, tampouco intencionalmente utilizada como dispositivos formativos.

A luz de nossas reflexões, portanto, conseguimos observar que a TEC também pode se tornar uma aliada para o desenvolvimento profissional dos professores, ao criar oportunidades para experimentação. As falas das professoras entrevistadas refletem como essa prática pode colaborar com a sistematização do trabalho docente, ajustando suas ações conforme o contexto social e educacional de seus alunos.

Para Tardif (2002), os saberes experienciais representam um saber prático-reflexivo, situado e contextualizado, que se constrói nas relações que os professores estabelecem com sua realidade profissional. A TEC, ao ser incorporada e ajustada conforme as necessidades observadas em sala de aula, evidencia esse processo. Os professores, muitas vezes, não planejam a TEC a partir de teorias ou prescrições curriculares formais, mas com base em suas

percepções sobre o que os alunos precisam reforçar, desenvolver ou consolidar – isto é, com base em seus saberes construídos na prática e pela prática.

A TEC, nesse sentido, pode ser compreendida como produto e processo da experiência docente. Produto, porque carrega marcas da trajetória individual de cada professor: sua formação, sua história como aluno, os contextos escolares que atravessou e as aprendizagens feitas pela observação e prática. Processo, porque está em constante transformação, sendo reelaborada a partir dos resultados observados com os alunos, dos feedbacks recebidos, das dificuldades enfrentadas e das estratégias que se mostraram eficazes.

Essa reelaboração não ocorre de forma linear nem previsível. Pelo contrário, a TEC é um exemplo claro de como os professores reinterpretam suas práticas à luz das situações vividas, atualizando seus saberes experienciais conforme as exigências do momento. Um mesmo conteúdo pode gerar diferentes propostas de TEC, dependendo do perfil da turma, do tempo disponível, da participação das famílias. Essa flexibilidade, segundo as análises, mostra que a TEC é uma prática viva, em constante negociação com o contexto.

Em última instância, a TEC, ao ser concebida, planejada e ressignificada pela comunidade docente, pode assumir um caráter de dispositivo formativo e transformador. Ela pode ser utilizada com finalidades tais como reforçar a autonomia dos professores e valorizar suas práticas ao mesmo tempo beneficiando os alunos, consolidando-se como uma prática imprescindível para o fortalecimento das relações de ensino-aprendizagem.

Ao longo do estudo, observa-se que os discursos das professoras indicam que os alunos estão aprendendo, mas há pouca explicitação sobre o que emerge para o professor a partir dessa prática. Se os estudantes apresentam avanços, é preciso investigar quais elementos são acionados, observados e interpretados pelos docentes no processo. O acompanhamento promovido pela TEC, ainda que indireto, coloca o professor em uma posição de constante observação, análise e tomada de decisão pedagógica. Assim, é relevante aprofundar a compreensão sobre como a TEC pode ser utilizada para ajustes nas estratégias, conteúdos e abordagens.

Quando as professoras afirmam que seus alunos estão aprendendo por meio da Tarefa Escolar para Casa, é imprescindível questionar: quais são os dados, sinais ou indicadores que sustentam essa percepção? O que se observa é que a TEC, mesmo utilizada de forma recorrente, carece de sistematização como instrumento de avaliação contínua. Nesse sentido,

sua utilização pode ser ressignificada não apenas como tarefa a ser cumprida pelos alunos, mas como um dispositivo, onde o professor reconhece os avanços, as dificuldades e as lacunas presentes no processo de aprendizagem. Trata-se, portanto, de um campo fértil para o desenvolvimento de práticas docentes mais sensíveis e reflexivas.

O elemento que emerge da utilização da TEC como dispositivo de acompanhamento, portanto, é a possibilidade de construção de um olhar mais analítico e intencional do professor sobre a aprendizagem de seus alunos. Ao interpretar os resultados das tarefas, os professores desenvolvem critérios próprios de avaliação, fortalecem sua autonomia pedagógica e refinam sua capacidade de escuta didática. Isso implica transformar a TEC de uma prática automatizada e repetitiva para uma prática mediada por objetivos claros e pela reflexão crítica, onde o professor se reconhece como agente ativo de acompanhamento e intervenção.

Por fim, ao focarmos o papel do professor nesse processo, reconhecemos que a TEC, longe de ser apenas um prolongamento da sala de aula no ambiente doméstico, pode se tornar uma instância privilegiada de formação docente.

Este estudo se propõe a oferecer essa nova dimensão de análise e reflexão, sugerindo aspectos ainda não explorados dessa prática que é amplamente disseminada e utilizada no cotidiano das instituições escolares. A intenção é ampliar o escopo de discussão sobre a TEC, incentivando a comunidade acadêmica e os profissionais da educação a reavaliar e repensar os diferentes usos e impactos dessa prática na rotina educacional. No entanto, não fornece dados suficientes para sustentar uma revisão completa ou uma nova perspectiva em relação à Tarefa Escolar para Casa.

As análises também evidenciaram que a TEC se sustenta prioritariamente na tradição escolar, sendo transmitido como um saber experiencial que molda as práticas docentes ao longo das gerações. Revelou-se também que a TEC pode transcender seu papel tradicional de reforço de conteúdo, adquirindo múltiplas dimensões.

Embora a prática da TEC seja validada pela experiência cotidiana dos professores, ela reflete uma lacuna significativa nas etapas formativas. As narrativas das professoras entrevistadas demonstram que a maioria aprendeu a lidar com a TEC a partir da observação de outros profissionais, de orientações pontuais no ambiente escolar ou pela experimentação prática. Essa ausência de embasamento teórico restringe a reflexão crítica sobre o papel da TEC e limita sua potencialidade como ferramenta pedagógica transformadora.

Além disso, a TEC evidencia a complexidade da profissão docente ao colocar em tensão as demandas externas, como as expectativas familiares e institucionais, e a autonomia do professor em adaptar a prática às necessidades dos alunos. Essa prática se torna um campo de negociação contínua, no qual os professores equilibram valores pedagógicos, recursos disponíveis e as características individuais dos estudantes. Em muitos casos, a TEC também reflete desigualdades sociais, exigindo estratégias diferenciadas para atender às realidades diversas dos alunos e de suas famílias.

As experiências compartilhadas pelas professoras demonstram que a TEC pode ser mais do que uma ferramenta de reforço. Ela tem o potencial de se constituir como um espaço de experimentação e inovação pedagógica, onde podem ser testadas abordagens criativas, como tarefas interativas, uso de tecnologia ou atividades interdisciplinares. Contudo, para que esse potencial seja plenamente aproveitado, é necessário que a TEC seja integrada de forma mais estruturada nos currículos de formação inicial e continuada. Isso inclui sua discussão em disciplinas e grupos de estudo nas licenciaturas, bem como a promoção de reflexões aprofundadas em cursos de formação continuada, onde a TEC seja tratada como tema central, e não como uma questão abordada de forma casual ou incidental.

Essa integração permitiria aos professores não apenas compreenderem melhor as funções e implicações pedagógicas da TEC, mas também desenvolverem práticas mais fundamentadas, conscientes e adaptadas às necessidades contemporâneas. Assim, a TEC deixaria de ser apenas um reflexo da tradição pedagógica e se transformaria em um dispositivo de ensino-aprendizagem, capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Diante a essas premissas, percebemos que a ausência de diretrizes claras sobre a TEC durante a formação docente e a insuficiência de debates aprofundados em espaços acadêmicos ou institucionais limitam o desenvolvimento de práticas fundamentadas. Tal cenário reforça a necessidade de ampliar a compreensão sobre o tema, considerando não apenas sua relevância pedagógica, mas também suas implicações sociais e culturais.

Diante disso, torna-se evidente que esta pesquisa precisa ser ampliada e aprofundada. O estudo sobre a TEC, como prática e como conceito, é um campo que demanda atenção urgente, tanto por parte da academia quanto das políticas educacionais. Investigações futuras podem abordar, por exemplo, como a TEC pode ser melhor integrada aos currículos formativos, como pode ser ressignificada em diferentes contextos socioeconômicos, ou como pode potencializar aprendizagens significativas.

Essa continuidade é essencial para que a TEC deixe de ser vista apenas como uma prática tradicional e passe a ser compreendida como um dispositivo pedagógico intencional e transformador. Ao promover o debate sobre a TEC, espera-se contribuir para o fortalecimento da formação docente e para a sistematização de práticas pedagógicas efetivas criadas e validadas pelos professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, J. M. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam?. *In*: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 188-207.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov. 2019.

ARNOSTI, R.; SOUZA NETO, S. O papel dos dispositivos formativos no desenvolvimento profissional docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEMPECHAT, J. The Case for (Quality) Homework: Why it improves learning, and how parents can help. **Education Next**, v. 19, n. 1, p. 36-43, 2019.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

BORGES, C. M. F. **O Professor da Educação Básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais**. Orientadora: Hermengarda Alves Lüdke. 2002. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001.

BOUDJAOUI, M.; LECLERCQ, G. Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. **Éducation et francophonie**, v. 42, n. 1, p. 22-41, 2014.

BUENO, S. I. **Deveres de casa: para quê? Para quem?**. Orientadora: Luciane Maria Schlindwein. 2013. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013.

CATANI, A. *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2017.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DELGADO, V. Decoding the Hidden Curriculum: Latino/a First-Generation College Students' Influence on Younger Siblings' Educational Trajectory. **Journal of Latinos and Education**, v. 22, n. 2), p. 624-641. 2020.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: Fundamentos e tradições. Tradução: Miguel Cabrera. 1. ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FALEIROS, F. *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 25, n. 4, p. 1-6, 2016.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FLORES, M. A. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. *In: CNE, Atas do Seminário Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015, p. 192-222.

FROILAND, J. M. A comprehensive model of preschool through high school parent involvement with emphasis on the psychological facets. **School Psychology International**, v. 42, n. 2, p. 103-131, 2021.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALEZ-DEHASS, A. R. *et al.* Parental involvement in supporting students' digital learning. **Educational Psychologist**, v. 57, n. 4 p. 281-294, 2022.

HOBOLD, M. S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 425-442, 2018.

IMBERNÓN, F. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. **Educación**, n. 30, p. 15-25, 2002.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**: a sociological study. 2. ed. Chicago: University Chicago Press, 2002.

MARCEL, J. F. *et al.* Note de synthèse: Les pratiques comme objet d'analyse. **Revue française de pédagogie**, n. 138, p. 135-170, 2002.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MELLGREN, M. P. Homework, Projects and Presentations: How Can Parents Help?. **Learning Languages**, v. 25, n. 1, 2020.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 2, 2004.

MORSE, T. E. *et al.* Flipped classrooms: implications for K-12 students with learning and behavioural challenges from an international exploratory study of teacher educators. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 22, n. 2, p. 167-174, 2022.

NOGUEIRA, M. G. **Tarefa de casa: uma violência consentida?**. 1 ed. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./nov. 2017.

NUNES, I. A. R. P. **Tarefa de casa na educação brasileira: cenário das discussões na atualidade**. 2022. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2022.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PINQUART, M.; EBELING, M. Parental Educational Expectations and Academic Achievement in Children and Adolescents—a Meta-analysis. **Educational Psychology Review**, v. 32, p. 463-480, 2020.

ROBERTS, G. J. *et al.* Intensifying Reading Instruction for Students With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Practices to Support Classroom Instruction and Family–School Collaboration. **Beyond Behavior**, v. 29 n. 1, p. 42-51. 2020.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. 1. ed. Editora Penso, 2013.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Tradução: Graça Cunha *et al.* 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 77-92.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner: how professionals think in action**. Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. S. **The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach**. 1. ed. Jossey-Bass Inc Pub, 2004.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-299, jun. 2014.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, M. Os saberes dos professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WHEELER, K. A.; HALL, G.; NAFTZGER, N. OST Program Strategies to Promote Literacy Skill-Building. **Afterschool Matters**, n. 35, p. 48-55, 2022.

ZAFANI, M. D. **A tarefa de casa e o aluno com deficiência física**: Reflexões a partir da perspectiva do professor do ensino regular. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Marília, 2017.

## **ANEXO - A - PARECER COMITÊ DE ÉTICA**

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. Considerações Finais a critério do CEP: 13.565-905 (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br Endereço: Bairro: CEP: Telefone: WASHINGTON LUIZ KM 235 JARDIM GUANABARA UF: SP Município: SÃO CARLOS Página 11 de 12 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR Continuação do Parecer: 6.158.599

OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA". SAO CARLOS, 03 de Julho de 2023

Situação do Parecer: Aprovado

## **ANEXO - B - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO E COMPREENSÕES PRELIMINARES SOBRE A TEC**

Qual seu nome?

Idade:

Onde você nasceu? (Favor especificar Cidade, Estado e País de origem)

Qual seu gênero?

Qual a sua formação?

Há quanto tempo trabalha como docente?

Atualmente você trabalha nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Durante sua carreira como professor, em quais segmentos da Educação Básica você já atuou?

Atualmente, você é docente polivalente, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Atualmente, você trabalha com qual ano?

Na sua trajetória docente, você já utilizou em algum momento a Tarefa Escolar para Casa?

Você considera a prática da Tarefa Escolar para Casa importante para o ensino e a aprendizagem dos seus alunos/as?

11.1. Considerando a resposta anterior, justifique detalhadamente o porquê?

Durante a sua formação docente inicial (graduação) você teve alguma disciplina ou algum momento em que foi explicada a finalidade pedagógica da Tarefa Escolar para Casa ou houve alguma reflexão sobre isso?

12.1. Se a resposta anterior foi "Sim", explique em qual disciplina ou momento a Tarefa Escolar para Casa foi mencionada e conte um pouco sobre o conteúdo que foi explicado.

Em algum momento, na formação continuada, você teve discussões sobre a Tarefa Escolar para Casa?

13.1. Se a resposta anterior foi "Sim", conte um pouco sobre a discussão da qual você participou.

Para que possamos entender melhor a prática da Tarefa Escolar para Casa, pensando na sua prática atual, selecione a frequência em que TEC se apresenta nas situações abaixo: (será utilizada a sigla TEC para se referir a Tarefa Escolar para Casa).

15.1. [A TEC é contemplada nos planejamentos de aula]

15.2. [Peço a execução da TEC para os meus alunos]

15.3. [A TEC é discutida em reunião de professores ]

15.4. [A TEC é discutida em algum momento com a comunidade escolar]

15.5. [Há cursos de formação continuada acerca do tema]

15.6. [A TEC é exigida pela escola]

15.7. [A TEC é exigida pelos pais e responsáveis]

Em relação ao tempo de dedicação à TEC, assinale abaixo respondendo a seguinte pergunta: Quanto tempo é necessário para

16.1. [A elaboração da TEC por você]

16.2. [A explicação da TEC em sala de aula]

16.3. [A execução da TEC pelos alunos em casa]

16.4. [A correção em sala de aula]

Quais são os pontos positivos em solicitar a TEC?

Quais são os pontos negativos em solicitar a TEC?

Em sua sala de aula, algum aluno apresenta mais dificuldade em executar a TEC em relação aos demais alunos? Se sim, quais são essas dificuldades?

Como você lida com as dificuldades apresentadas pelos estudantes em relação à realização (ou não realização) da TEC?

## **ANEXO - C - Entrevista semi-estruturada com as participantes da pesquisa**

### **TAREFA ESCOLAR PARA CASA: ANÁLISE DOS SABERES ENVOLTOS NESTA PRÁTICA**

#### **Parte 1: Identificação do participante**

**1.1** Nome:

**1.2** Idade:

**1.3** Atualmente você trabalha nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

**1.4** Qual ano?

**1.5** A escola em que trabalha é pública ou privada?

**1.6** Em qual Cidade se situa a escola em que você trabalha?

#### **Parte 2: Compreendendo a Tarefa Escolar para Casa**

**2.1** Como você chama a atividade pedagógica prescrita por você que os alunos realizam fora do âmbito escolar?

**2.2** Onde você aprendeu a executar a TEC

**2.3** Na sua infância, no seu percurso na educação básica, você também fazia uso desta prática?

*(caso a resposta seja afirmativa)* Como era prescrita?

*(caso a resposta seja afirmativa)* Você utiliza referências da TEC que seus professores utilizaram na sua formação no ensino fundamental? Se sim, quais?

*(caso a resposta seja afirmativa)* Quando criança, qual era sua percepção sobre a TEC?

**2.4** Hoje em dia, você considera a TEC uma atividade importante para a aprendizagem das crianças?

*(caso a resposta seja afirmativa)* Porque? Qual a função/objetivos dentro da aprendizagem?

*(caso a resposta seja afirmativa)* Todos os alunos conseguem atingir os objetivos da TEC? Qual o motivo pelo qual eles conseguem/não conseguem atingir tais objetivos?

*(caso a resposta seja negativa)* Porque?

### **Parte 3 - A formação e a TEC**

**3.1** Na sua formação inicial, você teve alguma disciplina que discutisse a TEC?

*(caso a resposta seja afirmativa)* Qual?

**3.2:** (pergunta apenas para as professoras que têm pós graduação) Em sua especialização/mestrado/doutorado você discutiu a TEC em algum momento?

*(caso a resposta seja afirmativa)* Como foi essa discussão? Acerca do que foi discutido?

**3.3:** Na sua formação continuada já foi discutida a TEC?

*(caso a resposta seja afirmativa)* Em qual momento/ Do que se tratava a formação? Sobre o que foi discutido?

### **Parte 4 - A TEC na organização do trabalho do professor**

**4.1** A TEC é uma atividade diária para os alunos?

**4.2** A TEC é discutida com os pares em algum momento? (ex: planejamento, reuniões

**4.3** Você poderia descrever quais tipos de atividades, normalmente, são pedidas aos alunos?

**4.4** Quais você considera mais eficazes

**4.5** Quanto tempo você utiliza para a correção das tarefas? A correção acontece em aula? Como ocorre a correção?

**4.6** Quais suas atitudes quando o aluno não consegue atingir os objetivos da tarefa proposta

**4.7** A proposta da TEC é igual para todos os alunos? Pode nos detalhar?

**4.8** Os pais consideram a TEC importante? Porque?

**4.9** Normalmente, os pais auxiliam na execução da TEC? Se sim, como ocorre este auxílio?

## **Parte 5 - A TEC na pandemia**

**5.1** - No contexto de pandemia, a TEC se tornou uma das poucas ferramentas para o ensino e aprendizagem. Pode nos dizer de que maneira ela era estruturada?

**5.2** - Você utilizava instrumentos diferentes dos utilizados antes da pandemia? Se sim, quais?

**5.3** - Na sua concepção, a TEC se modificou quando ocorreu a pandemia?

*(caso a resposta seja afirmativa) Em que sentido? (se for muito vago dar exemplos do tipo: Mudaram as tarefas pedidas? mudaram os instrumentos? mudou o olhar do aluno para a TEC? Mudou o olhar dos pais? e do professor?*

**5.4** Você tem mais alguma consideração sobre a TEC que gostaria de compartilhar conosco?