

OS TRABALHOS DE CASA NA ESCOLA DO 1.º CICLO DA LUZ: ESTUDO DE CASO

Maria Eulália de Faria Henriques

Agrupamento de Escolas Conde de Ourém
eulaliafaria@hotmail.com

Resumo

Com este texto, para além de estimular o diálogo, pretendeu-se desenvolver uma investigação sobre os trabalhos para casa, vulgo TPC. Houve que definir objectivos e percorrer várias etapas. No que concerne aos objectivos, procurou-se compreender em que consistem na prática os TPC através das perspectivas dos diferentes actores sociais (professores, pais/encarregados de educação (EEs), alunos, ATL, explicadoras e ama) e que tipos de relações existem face à sua dinâmica.

Em relação às etapas, abordaram-se conceitos, passou-se em revista várias teorias; dirigiu-se um breve olhar sobre a recente reorganização curricular; falou-se de estudos publicados; escutou-se os diferentes actores; analisaram-se alguns documentos e confrontaram-se dados.

No que diz respeito à metodologia que orientou o estudo situámo-nos no paradigma de investigação qualitativa, optando pelo formato de estudo de caso, com recurso a entrevista, questionário e análise documental.

O trabalho decorreu no distrito de Santarém, numa escola pública do 1.º ciclo sendo a população constituída por 4 docentes da EB1 da Luz, 94 alunos, 88 pais/EEs, 2 docentes do ATL, 2 explicadoras e 1 ama.

Ao longo deste estudo foi possível verificar: a) que não há consenso sobre o valor pedagógico dos TPC; b) que apenas têm o nome de “casa”, pois não são aí feitos; c) que sacrificam o desenvolvimento de competências em proveito da assimilação de conhecimentos; d) uma “vigia” entre os diversos actores; e) uniformidade pedagógica, com a qual os alunos têm o mesmo itinerário cognitivo; f) a prática de cópias, palavras difíceis, verbos, contas, tabuadas e reduções.

Palavras-chave: Currículo; Trabalhos para casa; Relação escola-família; Relação escola-comunidade; Parceria.



Abstract

With this text, besides stimulating dialogue, there was an intention to develop an investigation about homework (HW). It was necessary to establish objectives and go through several stages. Concerning the objectives, there was an attempt to understand what HW consists of in reality, through the perspectives of the different social actors (teachers, parents/guardians, pupils, Centres of free time activities, tutors and nannies) and what types of relationships exist in view of their dynamics.

Regarding the stages, concepts were approached, several theories were reviewed; a brief overview was made of the recent curricular reorganization; published studies were discussed; the different actors were listened to; some documents were analysed and data was confronted.

In respect to the methodology that orientated the study we placed ourselves on the qualitative investigation paradigm, opting for the case study format, resorting to interviews, questionnaires and documental analysis.

The survey was held in the district of Santarém, in a public 1st cycle elementary School, the population being constituted by 4 lecturers of Luz's EB1, 94 pupils, 88 parents/guardians, 2 lecturers from Centres of free time activities, 2 tutors and 1 nanny.

Throughout this study it was possible to verify: a) that there is no agreement about the pedagogical value of HW; b) that it is called "home" only by name for it is not done there; c) that it sacrifices the development of skills in profit of the assimilation of knowledge; d) a "vigilance" between the different actors; e) pedagogical uniformity, in which pupils have the same cognitive itinerary; f) the practice of transcripts, difficult words, verbs, accounts, times tables and reductions.

Key Words: Curriculum; Homework; School-family relationship; School-community relationship; Partnership.

Os Contornos de Uma Investigação

Já lá vão uns bons anos que, ao sair da escola para casa, íamos fazer mais do mesmo. Ou seja, continuar a escola em casa. A escola invadia o espaço familiar diariamente, aos fins-de-semana, feriados e férias através dos Trabalhos para Casa. Era preciso fazê-los para ter paz. Não é estranho que o (des)entendimento entre escola e família sobre esta questão tenha deixado marcas indeléveis que perduram. Para o bem ou para o mal eles eram uma ligação entre as duas instituições.



Autores, como Joyce Epstein, Cleopâtre Montandon, Philippe Perrenoud, Philippe Meirieu, Don Davies, Pedro Silva, Ramiro Marques, José Diogo e Adelina Villas-Boas são consensuais em reconhecer que o envolvimento das famílias e outras instâncias sociais na vida escolar se reflecte positivamente no sucesso das crianças. Porém, a par das pesquisas efectuadas é, de facto, inegável que se verifica uma persistência no modo e nas práticas como os docentes se relacionam e interagem. Prevalece um diálogo entre surdos, cada um tem a sua esfera de acção e não deseja ser incomodado. Admitimos que os actores sociais se vigiam mutuamente através das práticas. Uma das práticas mais ancestrais que vem revelando alguma debilidade entre os diversos parceiros do acto educativo é o actual modelo de TPC.

Hoje, os TPC continuam na moda, fazem-se TPC escolares, de catequese, de aulas extra curriculares (como inglês/francês, música, etc. Mesmo para quem não segue de perto as coisas da educação torna-se relativamente fácil “tropeçar” regularmente em notícias sobre o tema dos TPC. Para quem, por motivos profissionais, lida de perto com as questões da educação escolar sabe quanto os TPC continuam na ordem do dia, envolvendo a escola, alunos, família, ATL (actividades de tempos livres), explicadores e amas.

Neste sentido, os TPC têm uma ampla visibilidade social, justificando-se um olhar atento quer pela perscrutação dos seus efeitos, quer pelos argumentos que gravitam em torno do ponto de vista dos actores sociais envolvidos. Um dos “argumentos clássicos prende-se com os resultados positivos para os alunos” (Silva, 2003, p. 27).

Esta problemática dos TPC não se pode divorciar dos fenómenos que ocorrem dentro e fora da sala e do envolvimento dos diversos actores no processo educativo.

O problema e algumas questões de investigação

Que sentido faz hoje debruçarmo-nos sobre esta questão dos TPC? Que interesse? Que utilidade?

Parece reunir consenso a tendência no sentido de se poder considerar que o envolvimento e a participação dos pais/EEs e outras instituições de apoio familiar na vida escolar estão positivamente relacionados com o sucesso escolar dos alunos, nomeadamente no âmbito dos TPC. Se a pesquisa e a investigação reconhecem esse facto, como compreender a escassez de programas que visem alcançar tal objectivo?

Sublinhamos que:



- no mesmo contexto organizacional de estabelecimento de ensino as estruturas de coordenação educativa desenvolvem uma gestão eficaz;
- as famílias e instituições de apoio familiar possuem formas de ajudar os educandos na aprendizagem e que isso é desejável;
- a relação entre escola, família e demais parceiros deve ser encarada numa perspectiva sistémica, para resolução de alguns imbróglios subjacentes aos TPC;
- as aulas de compensação educativa/apoio pedagógico acrescido e explicações mais não fazem que afastar a atenção da escola para centrar a atenção nas famílias e nas crianças como bode expiatório (salvo a rudeza do termo, na medida em que a compensação educativa faz pressupor que algo falta na criança e/ou família).

Pelo exposto, esta questão é actual e relevante nas dimensões:

Organizacional, na medida em que a escola enquanto organização deve, no âmbito do desenvolvimento e gestão curricular, perspectivar-se numa dinâmica sistémica entre as estruturas de gestão (conselho executivo, conselho pedagógico, assembleia de escola) e as estruturas de orientação educativa (conselho de docentes e grupos de trabalho) e não reduzir-se à soma dos elementos do sistema;

Pedagógica, na medida em que os estilos de vida dos clientes da escola têm mudado a um ritmo acelerado e algumas práticas curriculares dos docentes teimam em manter-se, pese embora a formação contínua adquirida;

Legislativa, na medida em que a actuação das professoras em relação às famílias não parece ter-se modificado, mesmo através das normas veiculadas pelo ministério da educação: “Novo será talvez só o uso – e até abuso – linguístico que se faz hoje no discurso educativo” (Roldão, 1999, p. 25).

Neste quadro, procuraremos “responder” à questão central: em que consistem, na prática os TPC? Que actores sociais lhes estão associados e como encaram eles os TPC?

Dada a amplitude social de que se reveste a questão, enquadrámo-la nos seguintes parâmetros de análise, extensivos aos vários actores sociais:

Docentes:

- Como é que os diversos professores perspectivam os TPC, como orientam e



utilizam esta dimensão do processo de aprendizagem curricular?

- Que contributo esperam e responsabilidades atribuem aos pais e outros face aos TPC?
- Como articulam diariamente os TPC com a aprendizagem na aula? Que tipos de TPC seleccionam? Que competências desenvolvem nos alunos? Que cuidados de adequação demonstram?
- Que impacto tem a recente reforma curricular nesta prática educativa?
- Os TPC surgem como um meio para solicitar ajuda ou meio para conseguir dar o programa?

Alunos:

- Como é que vêm os TPC? Que importância lhes atribuem?
- Como se organizam para corresponder às exigências do professor?
- Quais as dificuldades com que se deparam e como as superam?

Pais/ EE:

- Que leituras fazem os pais desta dimensão do processo de aprendizagem?
- Como vêm eles a relação que os filhos estabelecem com os TPC?
- Que repercussões têm os TPC na vida familiar? São eles facilitadores da ligação ou geradores de tensões/conflitos?
- Os TPC surgem como um meio para solicitar ajuda ou meio para conseguir dar o programa?

ATL, explicadoras e ama¹:

- Que importância atribuem aos TPC?
- Como vêm a relação que os alunos estabelecem com os TPC? Que sentimentos experimentam na sua realização?
- Como se organizam para corresponder às exigências do professor? Quais as dificuldades com que se deparam e como as superam? Os TPC revelam-se facilitadores da ligação ou niveladores das desigualdades sociais?
- Os TPC surgem como um meio para solicitar ajuda ou meio para conseguir dar o programa?

¹ Estes actores sociais acompanham os alunos ao longo do percurso escolar

Parece, assim claro, que as preocupações enunciadas possam ser objecto de atenção e investimento crescentes. A hipótese das relações debilmente articuladas entre os diferentes actores parece-nos motivo mais que suficiente para reconhecer a importância e a validade do problema.

O Quotidiano dos TPC no Currículo

Ao longo do tempo, a escola instituiu várias rotinas curriculares, entre elas os TPC. Estes criaram um tecido de crenças, suposições, valores e rituais partilhados por diferentes perspectivas. Alguns professores até acabavam com os TPC, mas depois, qual a sua imagem? Um professor que nunca mande TPC chama infalivelmente sobre si a atenção dos pais, dos colegas e das instituições sociais. Tal como afirma Zabalza (2001, p. 152), “Não raramente quando o professor não pede, a família encarrega-se de passar TPC”. Parece-nos que romper com esta tradição, que tem um sentido, senão mesmo uma utilidade e uma ocupação do agrado da família, torna-se difícil, senão perigoso, pois o professor cumpre uma prática do ofício.

Na sala de aula, o professor passa o produto estipulado no Currículo Nacional², através de práticas escolares mais tradicionais³ ou mais inovadoras⁴, “cuja finalidade é a de estimular a compreensão, a memorização, a consolidação, a generalização de certas noções, métodos ou conhecimentos” (Perrenoud, 1995, p. 21). Após este tempo, o aluno é forçado a continuar o seu ofício com os chamados TPC, sozinho ou sob o olhar dos agentes educativos a quem é confiado. Os EEs e demais actores sociais educativos viveram numa escola parecida com a actual (se não a mesma). É através dos TPC que a criança leva para fora da escola e traz para a escola, que se desenvolve uma teia de relações. Admitimos, assim, que os actores sociais envolvidos se conhecem virtualmente através desta tarefa. Mesmo pressupondo que eles se encontram pouco, estão a par do que uns e outros fazem no seu dia-a-dia. Este processo de comunicação indirecta faz despoletar sentimentos de avaliação entre os diferentes actores sociais: o professor sente-se avaliado pelos EEs, ATL, explicadoras e amas e, por sua vez, os EEs, ATL, explicadoras e amas sentem-se também avaliados pelo professor. Esta pressão, entendida como vigia mútua, dá azo ao desenvolvimento de relações umas vezes conflituosas, outras pacíficas.

² O que deve ser ensinado ou aprendido na escola, mas que se transforma em currículo real, aquele que efectivamente é ensinado e estudado na sala de aulas.

³ Perrenoud (1995, p. 21), refere-se a escutar as lições *ex cathedra*, ler, fazer exercícios, resolver problemas.

⁴ Perrenoud (1995, p. 21), refere-se a pesquisas, projectos, etc.



Marujo, Neto e Preloiro (2002, p. 113) são de opinião que os TPC existem diariamente com o propósito “de levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares e auxiliar os professores a avaliarem quão bem está o aluno a compreender uma determinada temática”. As mesmas autoras entendem que a prática dos TPC promove valores como a independência, autodisciplina, iniciativa, gestão de recursos e de tempo, sentido de responsabilidade e competência. Neste sentido, os docentes reconhecem a necessidade de implementar estratégias que levem os alunos a desenvolver competências e parecem não ter dificuldades em identificar algumas dessas estratégias. Contudo, sentindo-se pressionados pelo “síndrome do cumprimento do programa” (Roldão, 1999, p. 45), ou seja, falta de tempo para fazer passar aos alunos a quantidade de conhecimentos inerentes aos conteúdos programáticos que se consideram essenciais, sacrificam o desenvolvimento de competências em proveito da assimilação de saberes. Segundo Perrenoud (1995), o aluno despende tanto tempo a assimilar conhecimentos que parece não lhe sobrar tempo para aprender a servir-se deles. Ainda segundo o mesmo autor há inconveniente em relação aos saberes que a escola transmite de forma descontextualizada. É que estes só irão servir àqueles alunos que tiverem ocasião de os aprofundar, contextualizar e utilizar ao longo de uma formação profissional. Para os outros, que não têm oportunidade de prosseguir os estudos, de nada servirão.

A partir desta análise, que tão claramente identifica os inconvenientes da escola privilegiar o acumular de saberes em prejuízo do desenvolvimento de competências, parece lógico concluir sobre a necessidade de inverter esta situação.

Pelo exposto, os TPC, quando aceites e utilizados como estratégia pedagógica, não poderão ser alheios a esta necessidade de dotar os indivíduos com determinadas competências, nem desprezar a importância da contextualização dos conhecimentos, nem tão pouco negligenciar o capital cultural da malha humana a que se destinam.

Evolução Curricular em Portugal

Sem que se esqueçam as transformações democráticas operadas com a revolução de Abril, é justo que se afirme que, de alguns pontos de vista, as escolas do 1.º ciclo do ensino básico deste início de século não estão distantes daquelas que o país tinha no final da década de sessenta. De facto Portugal, devido ao sistema político que durante décadas operou e nos isolou do resto da Europa e do mundo, ficou afastado de acompanhar a dinâmica assente no ritmo de mudança científica, tecnológica, económica e cultural que caracteriza o mundo actual e para o qual é preciso preparar os jovens. Os primeiros sinais de mudança no sistema de ensino



português após a estagnação imposta pelo Estado Novo, só surgiram com a Reforma de Veiga Simão no final dos anos 60 e a introdução das várias correntes teóricas que tinham marcado o século, só aconteceu após 1974 (Roldão, 1999). Do facto do acesso àquelas não ter sido feita de forma progressiva, mas sim repentinamente e imposto pela via administrativa, resultou que as diversas alterações curriculares se têm vindo a suceder de forma demasiado rápida, sobrepondo algumas das diferentes perspectivas. Por tudo isto o processo de transformação do sistema não deixou nem espaço, nem tempo, para uma adequada formação de professores que desse azo à necessária renovação de mentalidades e atitudes. Consequentemente, parece assistir-se hoje, no nosso sistema educativo, a um certo divórcio entre os princípios teóricos que transparecem da lei e algumas práticas pedagógicas adoptadas nas escolas, as quais apenas se relacionam com os conceitos teóricos através dos normativos.

Pode, portanto, dizer-se que, actualmente, coexistem entre nós duas formas de perspectivar o currículo – uma, que corresponde a um tempo em que a escola se destinava a um grupo mais ou menos homogéneo de alunos, provenientes do mesmo grupo sociocultural, presa à uniformidade, onde é suposto que todos os alunos façam o mesmo durante o mesmo tempo, ao mesmo ritmo e através de itinerários idênticos; e outra (em fase de implementação) de perspectiva construtivista do saber, virada para o ensino diferenciado tendo em conta a heterogeneidade cultural e social dos mesmos. A primeira nasceu da necessidade de adaptar ao ensino público e colectivo as modalidades de ensino que eram tradicionalmente adoptadas no ensino doméstico e individual. Assimila a noção de currículo à de programa e torna estes termos praticamente sinónimos, sendo encarado como um conjunto de conhecimentos que devem ser passados aos clientes da escola – os alunos. A segunda deve-se ao desenvolvimento do processo de construção da escola de massas, ou seja, pela progressiva abertura da escola a todas as camadas e grupos sociais.

A partir da década de 60, a escolaridade foi alargada a todos os elementos da sociedade e daí em diante tem vindo também a ser alargado o tempo de formação escolar e recentemente a introdução da denominada “escola a tempo inteiro”.

Estas medidas corresponderam à identificação da necessidade de preparar toda a população para o desempenho de uma função ou profissão sociais. A população estudantil tornou-se, desde então, muito diversificada, dado que a escola passou a ser para todos os níveis socioculturais e também porque, cada vez mais, a sociedade se tem tornado uma realidade multicultural. Há, assim, uma grande diferença de natureza nos destinatários na escola. Contudo, presa a modos de organização e de gestão curricular que tinham sido planeados para um “tipo de aluno padrão”, que não se



enquadra nestas características, a instituição escolar não tem conseguido generalizar o sucesso educativo, apesar de algumas mudanças e melhorias introduzidas.

Grande parte dos alunos desiste antes de concluir a escolaridade obrigatória ou, tendo-a mesmo cumprido, não adquiriu, durante o tempo de frequência, os conhecimentos e as competências suficientes que lhe permitiriam uma integração satisfatória na sociedade, em geral, ou no mercado de trabalho, em particular. Esses alunos tornam-se alvo de exclusão social, com graves consequências para si próprios e para o seu país.

Face a esta situação, tornou-se premente identificar quais as aprendizagens essenciais a desenvolver durante o tempo de permanência na escola e o modo mais adequado de o fazer. Pode, entender-se por currículo escolar “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 24). Mas, se o objectivo da escola é fazer com que todos aprendam, face ao insucesso escolar de tantos, reconhece-se que ela tem gerido mal o seu trabalho curricular.

O Envolvimento dos Pais e outros Actores Sociais nos TPC

A análise que vamos fazer neste ponto sobre a maneira como vários investigadores vêem a importância do envolvimento dos pais e outros actores face aos TPC é breve e constitui uma ajuda na formação ou consolidação duma perspectiva própria sobre o assunto. Os TPC envolvem uma teia de actores sociais, pelas mais diversas razões e circunstâncias. Não podem ser entendidos como uma relação a dois: professor-aluno. A propósito, um velho provérbio africano refere que: “É a aldeia toda que educa a criança”, o que parece “demonstrar que, mesmo nas sociedades mais primitivas, as responsabilidades educativas sempre estiveram distribuídas por várias instituições” (Villas-Boas, 2001, p. 34).

O envolvimento dos EEs é indispensável, mas por vezes não é suficiente e torna-se necessário recorrer a um apoio no exterior: ATL, explicador e amas.

Na opinião de Silva (2001), cada vez mais se constata uma multiplicidade de actores sociais envolvidos, no acompanhamento académico dos alunos, sendo pais e professores encarados como actores centrais da relação escola-família e os outros como actores periféricos.

Avolumam-se então as provas de uma nova abordagem que reforça a importância do envolvimento escola-família como forma de prevenção de insucesso escolar (Perrenoud e Montandon, 2001). Do ponto de vista teórico parece consensual



a vantagem de uma colaboração estreita entre os diversos parceiros. A finalidade neste envolvimento é que todos ajudem os alunos a adquirir um conjunto de capacidades e comportamentos que permitam o sucesso académico e, simultaneamente, auxiliem o professor a cumprir o longo currículo formal.

Durante o percurso de investigação teórica sobre a prática dos TPC, necessária à fundamentação da pesquisa, constatámos que diversos investigadores apresentam nos seus estudos uma maior ou menor envolvimento dos pais/EEs e outros actores sociais, naquilo que poderá entender-se como prolongamento do trabalho escolar dos alunos. Poder-se-á afirmar que isso vem na sequência de duas razões que, por se relacionarem, provocam resultados que preocupam os investigadores. Por um lado, os professores sentem necessidade do apoio dos pais e outros actores sociais para lidar com a diversidade dos alunos e com a extensão dos programas pelo que, mesmo subrepticamente, envolvem os pais e outros. Por outro, os pais/EEs, face às exigências do quotidiano, não conseguem responder às solicitações do professor. Todas as crianças, num momento ou noutro, sentem dificuldades quer no processo de aprendizagem escolar, quer nas tarefas que lhes são exigidas e a família faz tudo o que pode para melhorar as oportunidades de sucesso do filho. A verdade é que algumas nem precisam de fazer muito, enquanto outras asfixiam a criança com recurso a ATL, explicadoras e amas, pensando ser determinante para o sucesso académico do aluno. Há objectivamente uma implicação social cada vez maior no processo de aprendizagem dos alunos.

Segundo Perrenoud (1995), os TPC não devem ter a função de dar a conhecer aos pais/EEs o que se faz na aula, nem na realização dos mesmos lhes deve ser atribuída qualquer responsabilidade. Sustenta mesmo que se deve evitar que os pais controlem diariamente as tarefas dos filhos e que se o aluno não cumprir o que lhe foi solicitado, isso dirá respeito apenas ao professor e à turma. Neste aspecto de controlo dos TPC, Meirieu (1998) está de acordo com Perrenoud, afirmando que os TPC poderiam tornar-se para estes uma ocasião de manifestarem aos filhos que se interessam por eles. O controlo apertado dos pais/EEs ou outros deve ser evitado, para que a criança aprenda a tomar conta de si própria. Não quer dizer que se demitam, mas que partilhem as emoções e a ajudem a encontrar soluções. Admitimos que nem todas as famílias se sintam preparadas para assumir atitudes pedagógicas deste tipo. Contudo, se o professor e os pais/EEs acertarem as práticas educativas neste âmbito, pensamos ser possível maior sucesso. Para Meirieu o professor tem obrigação de quantificar, explicar e corrigir as tarefas a fim de que os alunos possam tirar resultados positivos, assim como tem também a obrigação de criar para todos os



alunos condições de igualdade relativas à realização das mesmas.

Na opinião de Patton (1994) o papel da família relativamente à realização dos TPC é, de certa forma, limitado. A sua intervenção deve ser no sentido de criar ambiente favorável que estimule a concentração do aluno, o ajude a determinar um tempo próprio ou na obtenção do material necessário. A fim de evitar criar confusões no aluno, motivadas pelo facto de pais e professores não usarem a mesma estratégia pedagógica, o apoio dos pais não deve ser utilizado na fase de aquisição de conceitos, mas apenas no reforço do que é ensinado na escola. Meirieu (1998), tal como Perrenoud (1995) e Patton (1994), alerta os pais para a supervisão constante dos trabalhos dos filhos, mas por outro lado, defende que eles se envolvam nas tarefas e mantenham um contacto directo com a escola, que lhes deverá facultar orientações ou mesmo formação relativas aos procedimentos a adoptar.

Relativamente à participação dos pais na realização dos TPC, Villas-Boas (1994, p. 14) admite que o “sucesso escolar pode resultar do interesse dos pais pelo trabalho dos filhos”. No entanto, a mesma autora reconhece que frequentemente ambos os pais trabalham e, mesmo que possuam um grau académico, estão demasiado ocupados com as suas vidas profissionais para se ocuparem com a educação escolar dos seus filhos. Por isso, geralmente não despendem muito tempo a conversar com eles e assumem que a instrução do filho diz respeito ao professor. Embora as expectativas de realização em relação aos filhos sejam altas, raramente dão ao seu trabalho muita atenção. Na opinião de Villas-Boas (2000a), as escolas deveriam desenvolver acções de sensibilização aos pais independentemente do seu nível sócio-económico com vista à optimização da sua intervenção nos TPC, dado que admite ser preponderante a influência parental tanto no desenvolvimento cognitivo da criança como no seu aproveitamento em geral. Esta autora refere ainda que muitos estudos têm vindo a este propósito a salientar que o envolvimento dos pais, para além da importância das atitudes e da qualidade da sua interacção com os filhos, relatam a necessidade efectiva de trabalharem conjuntamente em casa.

Villas-Boas reconhece igual necessidade dos pais se aperceberem e convencerem de que podem efectivamente ajudar os seus filhos nas responsabilidades de aprendizagem, dado que desenvolvem uma maior familiaridade com a cultura escolar e facilitam a interiorização de um conjunto de atitudes favoráveis ao sucesso, como sejam a autodisciplina, o gosto pelo trabalho, vontade e responsabilidade. Devido a estas convicções, Villas-Boas levou a cabo um projecto experimental, em várias escolas portuguesas. Na sua obra “A Parceria entre a Escola, A Família e a Comunidade – Trabalhos de Casa” (2000a), podem encontrar-se



descritas muitas das actividades desenvolvidas com o objectivo de levar os professores a envolverem e orientarem os pais no acompanhamento e ajuda a prestar aos filhos em casa. No dizer da investigadora, as escolas envolvidas na experiência

“auxiliam as famílias a compreender como podem fazer, dando-lhes informação do tipo académico e outras e orientando-as também quanto à forma de acompanhar, discutir e ajudar nos trabalhos de casa, assim como aperfeiçoar competências necessárias para um bom desempenho na escola” (Villas-Boas, 2000a, p. 28). Concluindo o efeito das actividades implementadas, a autora afirma que “em quase todas as escolas o envolvimento no trabalho de casa interactivo tornou-se um hábito em que não só os pais mas também outros elementos da família participaram” (Villas-Boas, 2000a, p. 29).

Nesta perspectiva de envolvimento dos pais nos TPC, Villas-Boas sustenta que:

- o apoio que os pais poderão prestar nos TPC tem uma importância muito significativa, incluindo em actividades de aquisição;
- a escola/professores têm a obrigação de se disponibilizarem no sentido de esclarecerem e orientarem os pais no apoio a prestar;
- há vantagem em a escola fazer formação dos pais, levando-os a compreender como podem ajudar os filhos e ao mesmo tempo a co-responsabilizarem-se na sua aprendizagem;
- a necessidade de formação a dar aos pais constitui uma maneira de minimizar os possíveis efeitos negativos dos TPC sobre o ambiente familiar.

Na perspectiva de Silva (2001) “os professores tendem através destes esquemas de apoio, a tornarem os pais em agentes dos professores” (p. 69), donde as vantagens podem redundar em efeitos perversos, dado que o capital cultural será um factor a ter sempre em conta. Assim, os TPC poderão ser uma fonte de tensão ou uma suposta vantagem para os educandos. Para este autor, falar em “relação escola-família, em participação ou envolvimento dos pais significa automaticamente, para a maioria dos agentes educativos (professores em particular), equacionar as famílias como uma extensão da escola” (2001, p. 69).

Montandon (2001), professora na Universidade de Genebra, faz uma análise sociológica da partilha de tarefas entre as duas principais instituições educativas. Os seus trabalhos ilustram bem as relações quotidianas nos contactos directos traduzidos pelos TPC. Segundo esta autora “É suposto que a família supervisione os trabalhos de



casa, ajude a criança a compreender a leitura, a resolver o problema do dia, a aprender o vocabulário, a redigir um texto, a copiar um mapa, a conduzir as correcções ou os exercícios pedidos” (Montandon, 2001, p. 76). Para ela o

“encargo com o trabalho de casa (...) não chega vigiar de longe os trabalhos de casa, é preciso “ensinar” onde a escola não chega, dar explicações complementares ou até verdadeiras “lições”, por vezes confiadas a um explicador” (p. 83).

A autora admite que os TPC poderão tornar-se numa punição quer para os pais quer para os alunos e um alívio para os docentes. Este conjunto de práticas pedagógicas familiares, segundo a autora, não foi objecto de estudo em observações sociográficas que dêem conta da existência da diversidade e da dinâmica familiar. Com efeito o grau de adesão ou não aos TPC depende de múltiplos factores.

Montandon (2001, p. 156) refere um estudo feito nos Estados Unidos, onde

“a implicação dos pais no trabalho escolar foi muito valorizada. Para muitos especialistas anglo-saxónicos os TPC são um aspecto importante, mas negligenciado, dos processos de aprendizagem, que tem o mérito de poder ser determinado conjuntamente pelos professores, pelos pais e pelos alunos”.

Segundo esta perspectiva o envolvimento parental na vida escolar contribui para melhorar significativamente os desempenhos sociais e académicos dos alunos.

Igualmente focando este aspecto, Villas-Boas (1994, p. 12) afirma que

“os professores portugueses, de uma maneira geral, embora recriminem os pais que não vão à escola e que, na sua opinião, não se interessam pelos filhos não são muito entusiastas ou optimistas no que diz respeito ao estreitamento de uma relação de que, contudo, reconhecem vantagens”.

O parecer da autora é de que as duas instituições, Escola e Família, se encaram como pertencentes a campos diferentes: a Escola vê-se e é vista como uma entidade que presta serviços, enquanto a família é vista como “cliente” que recebe o serviço, perspectiva que produz frequentemente situações conflituosas e de recriminação mútua.



A Importância de Conhecer o que Pensam e Sentem os Alunos em Relação aos TPC

Muitos dos pais e professores, por reconhecerem na realização do TPC a oportunidade dos alunos aumentarem os seus conhecimentos e competências, continuam a apoiar esta prática. O aluno é, segundo esta perspectiva, o principal beneficiado de um trabalho em que ele deve ser, por princípio, também o principal executor.

Sem que se tire razão a quem assim pensa, sobretudo porque vários trabalhos de investigação vêm corroborar este conhecimento de senso comum, o que é certo é que devido a várias circunstâncias, de natureza pedagógica ou ligadas ao contexto familiar, o aluno, muitas vezes, deixa de ser o principal beneficiário para se transformar na principal “vítima”. Salvaguardando o sentido, talvez demasiado forte do termo, ele é aqui empregue para tentar traduzir o mal-estar que os TPC podem acarretar para a criança.

Vários investigadores alertam para o facto do professor dever ter em conta a especificidade do aluno relativamente:

- À escolha e planificação das tarefas a realizar em casa (Meirieu, 1998; Patton, 1994);
- À quantidade de trabalho a realizar (Patton, 1994; Cooper, 1989);
- À compreensão do objectivo e a utilidade da tarefa, assim como reconhecer nos TPC um processo de aprender (Meirieu, 1998).

Contudo, pelas várias investigações feitas, admitimos que as práticas pedagógicas nem sempre tomam em conta aqueles aspectos nem conseguem fazer com que o aluno veja nos TPC uma ocasião para se valorizar. Assim, pode acontecer que o aluno se insurja contra uma prática que, na sua maneira de sentir, apenas lhe rouba tempo de brincadeira ou se renda a mais uma obrigação que lhe é imposta e que realiza sem qualquer interesse (Rebelo, 1999).

A ausência ponderada e consciente do professor na prescrição dos TPC, obriga os alunos a recorrer a auxílio e os EEs vêm-se na contingência de substituir o professor, em nome do combate ao insucesso. Em consequência os Pais/EEs podem igualmente entrar em angústia ou porque se sentem incompetentes a nível de conhecimentos, ou porque, no fim de um dia de trabalho, vêm “ir por água abaixo” o tão desejado repouso. Neste cenário instala-se um sentimento de indignação por parte dos pais. A este propósito Meirieu (1998, p. 15) afirma que “é preciso estar atento para



não pedir aos alunos que façam o que não lhes foi ensinado a fazer!”. Para além de ser uma atitude pedagogicamente correcta em relação aos alunos, facilita consideravelmente a tarefa dos pais. Como se todos estes factores não fossem suficientemente negativos em relação aos efeitos que são esperados o aluno alcançar com os TPC, a colaboração escola-família que, segundo Marques (1994, p. 9), “produz efeitos positivos no aproveitamento escolar dos alunos”, nem sempre é uma realidade da organização escolar.

Uma Visão Global

Face à extensão do trabalho original não poderão vir à luz algumas etapas do mesmo. De entre os aspectos que não referimos por economia do texto, consta a “Caracterização da população”, onde tratámos essencialmente das características da população e do contexto (a escola em causa, as turmas, os professores, a instituição ATL, explicadores e ama). Este tipo de dados é significativo, num trabalho que se apresenta e justifica como “Chave” para a compreensão das relações e perspectivas dos diferentes actores sociais face aos TPC. Consta também a apresentação e discussão dos resultados inerentes a cada sujeito *per si*. Assim nesta parte é nossa intenção proceder à triangulação dos dados analisados nos capítulos do trabalho, obtidos através de metodologias e fontes diversas. Esta triangulação é feita, naturalmente, em função dos tópicos por nós considerados principais e que, de algum modo, estão subjacentes aos resultados da análise.

O Modelo de TPC

De um modo geral, os actores sociais intervenientes no nosso estudo são de parecer favorável aos TPC, convencidos dos seus benefícios. Tradicionalmente vistos como uma relação triangular – confrontando pais, professores e alunos – hoje a sua interacção é percebida mais como “polígono de lados sempre desiguais” – pais, professores, alunos, ATL, explicadoras e ama. “E relação é, queira-se ou não, relação de poder”, como refere Silva (2001, p. 523).

Através da análise dos questionários realizada, parece-nos legítimo inferir que a maioria dos alunos aceita os TPC, embora não signifique que os deseje. Este modelo de TPC desenvolve no aluno mecanismos de defesa, pois, como refere Perrenoud (1995, p. 137), o aluno “aprende a jogar com as aparências, e a agir sobre sinais exteriores de competência”.



Os dados que recolhemos quanto ao modelo de TPC evidenciam que os alunos estão demasiado dependentes dos adultos. Contudo os docentes da EB1 da Luz são de parecer que os alunos “*são capazes de fazer sozinhos em casa os TPC*” e *não passam TPC quando entendem que os alunos não conseguem fazer, como afirma (P1)*⁶ “*se não estão à altura de fazerem sozinhos nem sequer lhes peço para fazerem*”. Portanto, parece-nos que “*Não vão para casa sem saberem aquilo que vão fazer*” (P1). Na perspectiva das docentes do ATL, os alunos “*não apreenderam os conteúdos necessários para realizar os TPC*” (S, M)⁷. A este respeito as explicadoras afirmam: “*há coisas que eu tenho que dar de novo, tenho que dar a iniciação, tenho que dar do início, tudo de novo*” (N)⁸. Em relação à ama observamos no seu testemunho: “*(...) muitas vezes tinha que explicar tudo desde o princípio do trabalho da escola (...); ele não sabia*” (A)⁹.

A informação recebida por parte dos pais/EEs revela que o aluno consegue fazer o TPC porque está habilitado. No entanto, é relevante 24 pais/EEs entenderem que os filhos não estão habilitados e 9 não têm opinião.

Entre os professores da EB1 da Luz, as respostas sobre o “Tempo” não tiveram diferenças significativas. Todos prevêem “*para ai uns trinta minutos*”. Porém, o discurso é diferente no ATL: “*Há crianças que demoram das 16 às 18 horas (...) e não acabam*” (S), “*onde eu estou demoram 1h30m a 2h*”, “*Uma hora normalmente não chega*” (M), “*Não é um trabalho de vinte minutinhos (...) é um trabalho de uma hora e tal*” (M). As explicadoras e ama entendem que os alunos “*(...) às vezes gastam o tempo todo da explicação a fazer o trabalho de casa*”, “*três quartos de hora a uma hora mais ou menos*” (N) “*Uma hora, uma hora e pouco se estiverem com um nível de atenção perfeito*” (H) Os 88 encarregados de educação questionados quanto ao tempo que os filhos precisam para fazer os TPC apresentam respostas extremadas: 2 pais/EEs referem ser suficiente 15 min., 35 entre 15-30 min., 32 entre 30-60 min., 18 entre 1-2 horas e 1 mais de 2 horas. O leque é muito alargado. Face à possibilidade dada aos pais/EEs de emitirem opiniões, EE82 admite que “*ficam muito tempo a fazer o TPC*”. Normalmente, temos tendência a relacionar “tempo” com “quantidade”. Para os docentes da EB1 os TPC são sempre “*poucochinhas*”. Ouvidos os docentes do ATL, recolhemos os seguintes testemunhos: “*A quantidade atrapalha-os*”, “*tenho presenciado quantidades enormes*”, “*o que noto é que realmente é muita a quantidade*”, “*Quantidade exagerada*”, “*Todos os dias e não são tão poucos quanto*

⁶ P indica professor da escola da Luz do 1.º ciclo.

⁷ S e M indicam os docentes do ATL

⁸ N e H indicam as explicadoras

⁹ A indica a ama.



isso”, “*trazem duas e três fichas de matemática*” (S). Para M: “*montes de coisas*”, “*muito exaustivos*”, “*demasiados*”, “*Quantidades enormes de fichas*”, “*São sempre muitos*”, “*Não conseguem concluí-los*”, “*levam para casa para terminar*”, “*Uma sobrecarga*”. “*Nem sabem por onde começar*” (A). “*A professora X carrega um bocadinho*” (A). Os pais/EEs têm a tendência para acreditar que o sucesso escolar se joga sobretudo na quantidade dos TPC, tal como é referido por Meirieu (1998). A este propósito, dos 88 pais/EEs apenas 10 são de parecer que os TPC são muitos, ficando 7 sem opinião e 4 optam pelo silêncio. Porém, na análise dos testemunhos algumas vozes críticas se levantam. No dizer de EE82 o “*problema não está em trazer qualquer coisinha para fazer*”, mas “*começam a achar que a escola é uma grande chatices*”, porque “*a quantidade é exagerada*”, “*ficam muito tempo a fazer o TPC*”. “*Não eram precisos tantos*”, “*São incómodos porque são muitos*”, “*Muito TPC não é bom*” (EE82). A opinião dos 94 dos alunos sobre se “*Devia haver mais trabalhos de casa*”, é expressiva: apenas 9 concordam, sem opinião encontramos 20, enquanto 65 discordam, o que é bem significativo. Pelo exposto, há evidências suficientes para julgar que o tempo e a quantidade poderão ser elementos perturbadores neste modelo de TPC.

No seguimento, apresentamos a perspectiva dos alunos face aos TPC em fim-de-semana e férias, para aferir com os restantes intervenientes. Segundo a tendência dos alunos, durante as férias não devia haver TPC. No entanto, os docentes prescrevem TPC para as férias e fim-de-semana, sendo aceite por 64 pais, enquanto 20 são de parecer negativo e 4 não emitem opinião. Porém, a questão não é pacífica e disso nos dão conta os testemunhos de EE10: “*nas vésperas de feriados e fins-de-semana não devia haver*”. Prestemos atenção ao que relata a ama: “*o que vem para férias, leva muito tempo, (...) andam nove meses e não acabam os livros*”, “*nem têm férias, não é?*”.

Durante a análise aos testemunhos dos diferentes actores sociais, sensibilizou-nos quer a referência, quer a ausência, à estratégia e prática curricular de “*diferenciação*”. Neste ponto a análise documental foi muito útil, porque nos ajudou a entender melhor aquela prática à luz da filosofia do docente e dos normativos legais. Todos os discursos dos docentes da EB1 revelam que é imposto trabalho igual para toda a turma. Este modelo comum e único limita os alunos que não “*encaixam*” no modelo de aluno idealizado. Segundo os docentes (P4, P3, P2 e P1) “*O que levam uns, levam os outros*”, o TPC “*é igual para todos*”. Esta prática de ser indiferente à diferença provoca reacções distintas: enquanto a docente do ATL (S) se “*Questiona muito no caso dos miúdos com dificuldades*” porque “*trazem os mesmos trabalhos*”, na



opinião de (M) “os trabalhos são os mesmos”, no entanto “o que difere é que os que andam na professora de apoio, trazem mais” e, acrescenta, “ainda que os não saibam fazer”. A explicadora N é de opinião que a “professora devia ter cuidado com o que manda”, “os trabalhos são diferentes, mas é porque um deles [aluno] na escola nunca acaba nada”. Na análise feita ao projecto curricular de escola/turma e outros documentos institucionais, não há indicadores curriculares de apropriação dos princípios subjacentes da pedagogia de diferenciação, decorrente da aplicação da normatividade actual.

Quando analisámos os testemunhos dos diferentes actores sobre a “Correcção dos TPC”, segundo os professores da EB1 da Luz os TPC são sempre corrigidos. Não os corrigir é prática inexistente. Para P3 e P4 “a primeira coisa que se faz é corrigir o trabalho” e utiliza-se o “Quadro” (P1,P2,P3;P4). No caso de o aluno ter apoio educativo, o professor titular vê o dele e o professor de apoio vê o seu, tal como afirma P4: “A professora de apoio vê o dela para não me sobrecarregar a mim e eu vejo o meu”.

No questionário aos pais/EEs a questão “O professor não costuma ver o trabalho” não reúne consenso: para 38 pais/EEs a correcção do TPC é uma prática “costumada” claramente assumida, 28 referem que é costume, 8 não têm opinião, enquanto 8 afirmam que não é costume e 2 pais entendem que a correcção não existe mesmo. A análise de conteúdo feita aos testemunhos registados é significativa a este respeito: “Devem ser corrigidos”, “Devem ser vistos”, “A professora deve corrigir no dia seguinte”, “Se o professor opta por passar TPC deve corrigi-lo”, “para que o aluno sinta que o seu trabalho é importante ao ponto de ser visto e corrigido”.

Na análise de conteúdo das entrevistas aos actores sociais (docentes da EB1 da Luz, docentes do ATL, explicadoras e ama), “a correcção” revela alguns indicadores significativos de uma prática que sofre de negligência. “Muitos profissionais lutam com falta de tempo” (H), “Se não têm tempo porque os passam?” (S), “Os trabalhos não são corrigidos” (A), “A professora não os vê muitas das vezes” (A), “ (...) nem todos os trabalhos são corrigidos” (A), “Acontece que as professoras estão uns dias sem corrigir (...) depois, quando lhes passa uma coisa pela cabeça, vão ver” (A).

É importante sublinhar que, na perspectiva dos docentes da EB1 da Luz, as orientações sobre os TPC são claras e não deixam dúvidas. Para 13 pais/EEs, as orientações são insuficientes e 10 não têm opinião. Mas a maioria (61) entende que as orientações dadas pelo docente são suficientes para habilitar o filho a fazer o TPC. A análise de conteúdo das entrevistas no ATL revela alguns pontos que não estão em



sintonia com a visão dos docentes da EB1 da Luz: “as crianças da mesma sala não sabem o que é para fazer” (S), “Muitas vezes não sabíamos o que a professora pretendia”, “não conseguíamos perceber” (S), “Ficamos um bocado às aranhas” (M), “Não estão a ser coordenados da melhor maneira”, “(...) muito desleixo” (N).

Naturalmente, face a este modelo de TPC, encontramos um leque diferenciado de práticas de envolvimento muito precárias, a nosso ver carentes de uma relação de envolvimento efectiva e afectiva. Parece-nos, no entanto, que entre os diversos intervenientes ferve o “desejo” de parceria, reforçado por via legal e teórica. Há indicadores de que o currículo escolar tenderá “a incluir cada vez mais, por força de pressões sociais, as competências de convivência e colaboração social”, como afirma Roldão (1999, p. 62). A este propósito, o diálogo feito pelos nossos actores revela insipiência de exemplos de práticas de envolvimento entre eles. Na concepção de participação, os diversos actores sociais são vistos como auxiliares pedagógicos. Alguns pais/EEs ajudam os filhos directamente em casa, outros, por razões diversas, remetem para o ATL, explicadoras e ama essa responsabilidade. Outrora da esfera da família, os TPC ganham novo estatuto. Na visão dos pais/EEs faz todo o sentido o estabelecimento de uma aliança ou mesmo de um acordo. A necessidade da escola/professor prestar apoio é muito expressiva, como referem EE18, EE50 e EE58: “acompanhamento de quem ensina”, “gostava de ser informada”, “Acompanhamento para pais e alunos. Obrigado”. Na visão dos docentes, há duas posições. Enquanto P4 refere “Nunca tive nenhuma conversa com o ATL, mas se calhar era bom conversarmos para acertar”, P3 já solicita o apoio do ATL: “conversando muito com elas”, “pedi o que eu queria, onde é que eu queria que os ajudassem e como, e resultou muito”, “Acho que devíamos trabalhar em equipa”. Finalmente, convém referir que, na análise de conteúdo às entrevistas dos diversos actores, existe a participação como contrapoder. Nesta perspectiva, os diversos actores sociais arrastam para o palco de operações uma estratégia de confronto que implicitamente se traduz na manutenção das esferas de influência separadas. Como refere a ama (A): “Nunca, nunca, não há nada”; para P2: “eu não estou muito por dentro do ATL”; “elas trabalham lá e eu cá”, acrescenta (P4).

Fica a visão global de que “apesar da crescente pressão os professores não estão habituados a colaborar” (Silva, 2003, p. 389) entre si e com outros. Cada instituição trabalha de forma separada. No entanto, P3 é um exemplo de boas práticas curriculares, nomeadamente ao tentar uma cultura de parceria entre pais/EEs e ATL. Dessa parceria advêm, segundo ela, vantagens para o processo de aprendizagem dos alunos e para a imagem do professor. Disso nos dá conta EE30: “Não tenho

sugestões a dar sobre este tema porque a professora do meu filho é uma excelente pessoa e uma óptima profissional e tudo o que ela disser e fizer está bem feito”. Na análise documental, foi possível tropeçar com o termo *parceria* porque é *política e pedagogicamente correcto*.

Face a esta história viva dos diferentes actores sociais, e pela análise documental, pensamos poder falar de um modelo de TPC museológico, que resiste a tudo e teima sobreviver apesar das rápidas mutações operadas a nível social, económico, cultural e tecnológico. Algumas regularidades nos discursos permitem-nos deixar as vertentes deste modelo de TPC:

- Preventiva – aceita-se que os TPC ajudam no sucesso;
- Punitiva – aceita-se como sanção. P2 e P3 admitem que aluno fica “*Sem intervalo*” e que “*fazem à hora do recreio*”, e ao mesmo tempo “*levam recado para casa*”, enquanto P2 refere: “*Ralho com os alunos*”, porém P4: “*não lhes dou absolutamente castigo nenhum*”. “*Não ralho, fazem ao fim de semana tudo*” (P3).
- Mito – porque aceite de geração em geração, como natural;
- “*Marca de poder*” – porque o papel do professor é um papel de dominância socialmente aceite-legítimo” (Delamont, 1987, p. 87). “*elas trabalham lá e eu cá*” (P4).
- Ajuda no programa – “*o tempo de aulas vai sendo cada vez menos suficiente para aprender*”. “*Se nós os fizemos (os TPC) conseguimos mais um bocadinho*”; “*De certo modo o programa, terá uma margem de manobra mais leve se o aluno fizer alguma “coisinha em casa”, “é uma ajuda preciosa*” (P4). “*Aqui o tempo não é suficiente*” (P3).

Animados das melhores intenções, quer com reuniões quer com documentos que orientam a política educativa da escola, parece estar-se em presença de uma visão que, por omitir a existência de dinâmicas facilitadoras de negociação entre os diversos actores, se traduz num crescente mal-estar face a este modelo de TPC e, por consequência, à imagem do professor.

Conclusão

Conscientes de que a ciência é um percurso inacabado, devendo as conclusões de qualquer investigação ser situadas no momento em que são formuladas, parece-nos que a revisão que fizemos da literatura e o estudo empírico que realizámos, permitem retirar algumas conclusões contribuindo para uma síntese



clarificadora da problemática dos TPC e para a fundamentação de algumas linhas orientadoras.

Naturalmente, os TPC têm uma presença incontornável no nosso quotidiano e, no ambiente turbulento em que vivemos, atravessado por múltiplas descontinuidades, muitos se interrogam sobre a sua relevância. O nosso estudo constitui apenas um minúsculo passo. No entanto, este processo não é um processo pacífico e isento de obstáculos. É preciso ousar outros modos, pensar novas práticas curriculares. É muito importante parar para pensar, para conversar, para comunicar, pois só o debate afasta o medo que, por vezes, chega a incomodar. É preciso provocar debates ainda não havidos. Naturalmente, que algumas fragilidades podem advir entre os diversos parceiros face ao modelo de TPC prescrito pelos docentes. O modo como as escolas estão organizadas (a cultura organizacional escolar), não está isento dessa situação de algum mal-estar. Revela-se a necessidade de mudança na prática dos TPC, no sentido de dar voz à diferença. Actualmente, os TPC têm que se adaptar a todos os alunos e não os alunos adaptarem-se aos TPC.

Neste sentido, algumas conclusões relevantes, fundamentadas na análise dos resultados, literatura e experiência própria, parecem poder ser sugeridas por este estudo.

Primeira conclusão

Podemos inferir, de imediato, que na EB1 da Luz os TPC são consentidos pelos diferentes actores sociais e que a discórdia não reside nos TPC, mas sim no modelo praticado. Com efeito, alguns indicadores obtidos apontam para um trabalho minimalista de práticas rotineiras, uniformes, com doses elevadas onde se sacrifica o desenvolvimento de competências em proveito da suposta assimilação de saberes. Naturalmente, face aos sinais emitidos no âmbito do descontentamento com o modelo, a resposta só pode ser encontrada com um trabalho em equipa e um comprometimento da comunidade nos procedimentos da prática.

Os pais/EEs aceitam os TPC como promotores de aprendizagem, embora apontem algum abuso, inerente à prática curricular do professor e inerente à escola enquanto organização. A evidência de mal-estar, segundo eles, advém da falta de coerência, coordenação e gestão eficaz dos conteúdos curriculares, assim como a inobservância de especificidades do âmbito cognitivo e afectivo do aluno. Os pais/EEs reclamam o desenvolvimento de programas de formação das famílias orientados pela escola com o propósito de aprender formas concretas de ajudar os filhos em casa,



assim como são de parecer que o docente faça formação no âmbito do desenvolvimento e gestão curricular.

Os elementos perturbadores inerentes à prática do docente parecem assentar na falta de flexibilidade curricular, na metodologia de ensino demasiado virada para o cumprimento do programa, na desatenção ao contexto dos alunos, na tradicional homogeneização e segmentação curricular, na insularização do trabalho do professor, na falta de uniformidade e coerência nos documentos de política educativa instituída, nomeadamente no PCE/PCT¹⁰ e no síndrome de cumprir o programa.

Parece-nos estar diante de um conjunto de práticas curriculares que privilegiam a cultura do aluno médio e esquecem os extremos: os alunos com dificuldades de aprendizagem e os alunos com facilidades.

Um trabalho prescrito, para quem o não sabe fazer, ou para quem ele se torne fácil de mais, é naturalmente um trabalho inútil. As implicações desta uniformidade são emocionalmente negativas nos alunos, pais, ATL, explicadoras e ama. Além dos efeitos perversos é revelador de um professor incapaz de lidar com a diversidade, um professor que, nas palavras de Stoer e Cortesão (1999) está afectado por “daltonismo cultural”.

Perante a posição de quase unanimidade no reconhecimento da utilidade dos TPC que conduz à sua indiscutível aceitação, pensamos que cabe às escolas operar algumas mudanças tendo em atenção os sinais de descontentamento emitidos pelos diversos actores sociais, desenvolvendo programas para a família relativamente ao apoio a dar aos alunos e pais/EEs e definindo estratégias de envolvimento dos diferentes actores sociais.

É sem dúvida importante que as intenções da escola no âmbito dos TPC figurem preto no branco, no PCE e que os docentes se apropriem dessas directrizes para evitar assimetrias. É bom que se pense nas questões e se aguçe a vontade de aferir critérios comuns. Como refere Perrenoud (1995, p. 154):

“Para que serve o TPC? Como é que ele é definido? Como é distribuído? Como é controlado? Deverá ser o mesmo para todos os alunos? Deverá ser constante? Como será avaliado? Que tipo de trabalhos? Projectos? Realização de um trabalho individual para uma actividade colectiva?”

¹⁰ Projecto curricular de escola e projecto curricular de turma.



Segunda conclusão

Os professores necessitam de ver contemplados nos cursos de formação inicial e contínua aspectos respeitantes ao saber, ao saber-fazer, mas também ao saber ser. Quer dizer, a formação, para além de didáctica, deve envolver a vertente cultural e antropológica porque a relação com os pais e outros agentes como parceiros adquire uma nova dimensão no actual modelo de gestão e desenvolvimento curricular. Neste sentido, os TPC adquirem um novo estatuto a partir do momento em que se considera que eles envolvem um esforço de articulação entre professores e outros actores sociais, transformando-os, assim, numa estratégia de aproximação, contribuindo para aumentar a zona de intersecção entre os diversos actores sociais.

Referências Bibliográficas

- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional, Ministério da Educação.
- Marques, R. (1994). Colaboração família-escola em escolas portuguesas: um estudo de caso. *Inovação*, 7(3), 357-375.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2002). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa. Editorial Presença.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras: Celta Editora.
- Patton, J. (1994). *Practical recommendations for using homework with students with learning disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 27(9), 570-578.
- Perrenoud, F. (1995). *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Rebelo, J., & Correia, O. (1999). *O sentido dos deveres para casa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, Lisboa.
- Silva, P. (2001). *Interface Escola – Família, Um Olhar Sociológico – Um Estudo Etnográfico no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências de educação, Universidade do Porto.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada. interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra – Da pedagogia inter/multicultural*



às *políticas educativas numa época de transnacionalização*, Porto: Edições Afrontamento.

Villas-Boas, M. A. (1994). A relação escola-família inserida na problemática das reformas curriculares. *Revista ESES*, 5, Janeiro, 12-15.

Villas-Boas, M. A. (2000a). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade – trabalhos de casa para o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Avaliação Prospectiva e Planeamento, PRODEP 2000.

Villas-Boas, M. A. (2000b). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade – reunião de pais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Avaliação Prospectiva e Planeamento, PRODEP 2000.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Zabalza, M, A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições Asa.