

## **O dever de casa: é possível outra forma de pensar esse instrumento?**

Roseane Paulo da Cunha

Resumo:

O objetivo do trabalho é discutir sobre o dever de casa considerando que, no âmbito escolar, o seu uso é quase consensual. Propomos perguntar em que cenário surgiu, as concepções filosóficas que o gestaram e para a construção de que tipo de indivíduo seu uso contribui, o impacto da ingerência no cenário familiar dos educandos e ainda experiências escolares que rompem com os pressupostos instituídos no cenário educacional, onde o paradigma predominante é a alienação do sujeito do seu próprio processo de aprendizagem.

Palavras chaves: Dever de casa. Aprendizagem. Emancipação

O presente trabalho, que iniciamos no programa de pós-graduação, surgiu com objetivo de ampliar as discussões sobre as práticas pedagógicas instituídas e que têm um instrumento denominado dever de casa que não recebe as críticas necessárias no contexto escolar. Diante disto, nosso trabalho se debruça em pesquisar as instituições educacionais que propõem práticas pedagógicas inovadoras e como uso do dever de casa é referendado nestes espaços. Desde os momentos iniciais de elaboração de um pré-projeto de pesquisa procuramos o aporte do educador Paulo Freire, pois consideramos que seus pressupostos teóricos ajudaram a apontar na perspectiva da crítica ao modelo de educação e de aprendizagem instituído, sinalizando com a possibilidade da superação do paradigma massificador da educação.

Foi possível através da leitura inicial de outros trabalhos desenvolvido com o mesmo tema verificar que no contexto da instituição escolar, há práticas tão consensuais que passam despercebidas, sendo que uma delas é o dever de casa. Neste sentido, propomos o trabalho que tem como objetivo a discussão do tema, ou seja, as atividades acadêmicas instituídas, para que os educandos realizem fora do espaço escolar. Inicialmente estamos discutindo como este instrumento vem sendo usado cotidianamente nas escolas brasileiras quase de forma consensual, sem receber críticas e análises que ajudem revelar para que perfil de educação que seu uso contribui. Há pesquisas que indicam que,

[...] a noção de consenso ficou configurada pela ampla aceitação, entre os pais que participaram da pesquisa, do dever de casa como prática importante e necessária, e do acompanhamento parental a esse dever como responsabilidade das famílias, em que pesem os conflitos e tensões daí resultante, os quais não deixaram de ser mencionados. Constataram-se diferenças de ponto de vista com relação a questões secundárias, como as formas e níveis do acompanhamento a ser feito, a quantidade adequada de dever de casa, dentre outros (RESENDE, 2006, p.3).

O dever de casa pode ser ranqueado como um instrumento considerado patrimônio cultural da escola, sendo usado repetidamente quase de forma intocada desde sua gênese e encontrada já instituído no século XVI nos colégios jesuíticos (NOGEIRA, 2002). Neste período já era usado como estratégia de ensino e justificado pela necessidade de fixar, revisar e preparar o conjunto dos estudantes para os testes avaliativos, tentando moldar o comportamento definido como responsável, isso, medido através da reprodução em casa dos afazeres já realizados na escola.

O dever de casa por estar instituído há muitos anos, poucos se propõem a questionar sua validade, legitimando-o cotidianamente através do uso repetitivo, onde a

escola espera que o aluno o realize passivamente, gerando punições quando ele não repete em casa o exercício que já foi aprendido, ou não, na escola.

Neste contexto observa-se que a definição a priori dos conteúdos curriculares são trabalhados para que os educandos memorizem o que está posto. Não são chamados a pensar sobre suas próprias aprendizagens. Assim, “desde o seu surgimento e no decorrer de vários séculos, a escola tem reinado absoluta. Tem sido ela que certifica para toda a sociedade quem pode fazer o quê” (TUNES, 2011, p. 12). Diante disso, as avaliações pedagógicas do dever de casa são realizadas na maioria das vezes para legitimá-lo. “Hoje estou convencida da urgência de repensar a questão da TC (tarefa de casa). Os descaminhos são muitos. É preciso encontrar novas propostas, a fim de que a prática da TC se torne educativa” (NOGUEIRA, 2002, p.15).

Apesar das amplas discussões no cenário educacional, a escola ainda não superou o modelo de dever de casa instituído há mais de 500 anos, onde o fundamental refere-se ao reforço cotidiano em casa das lições realizadas em sala de aula. São os ideais que enfatizam positivamente o valor do treino, da repetição e da memorização sobre a aprendizagem. Cria-se assim, a tentativa de apoderar-se da aprendizagem do outro, indicando que há essa possibilidade, “desconsideram que aprender depende de uma vontade pessoal” (TUNES, 2011, p. 9).

Neste sentido enfatizamos que a produção humana somente se realiza em relação ao contexto em que está inserida, denota conceber que essa produção é socialmente construída, resulta da ação dos indivíduos onde aparece o seu perfil reflexivo em um movimento de busca e os aspectos como curiosidade, criatividade comporão a sua constituição enquanto ser histórico. Assim, observa-se que a instituição do dever de casa, impõem que o educando mantenha no espaço privado o mesmo perfil de aquisição de conhecimentos orientado na escola ou seja, padronizado, descontextualizado, isolado em relação a historicidade. Tornando-se assim uma “educação narradora” que ultrapassando os limites da escola ocupa o espaço do lar. Neste cenário se legitima o perfil de aprendizagem esperado na sociedade capitalista. Reforçando os pressupostos que:

[...]Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores deles, como sujeitos (FREIRE, 2013, p.83).

Nas práticas impostas cotidianamente observamos que o dever de casa revela o perfil de educação cuja a tônica assenta-se em fixar as narrações realizadas pelos professores. É a relação onde educandos e educadores são colocados numa posição hierárquica, desprovidas de diálogos. Freire denunciava que “A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar” (2013, p.79).

Esta é a Característica da educação bancária, que considera o educando recipiente vazia que precisa ser preenchido, arquivado por alguém, no caso, o professor. Não há produção de aprendizagem neste contexto, pois ela só ocorre quando promove transformação em mim, no outro e no contexto social com o qual dialogamos. O dever de casa nesta perspectiva de escola corrobora para impor a passividade dos educandos, fazendo que exercitem a capacidade de adaptação, indispensável para manter inalterado as estruturas sociais vigentes.

Neste contexto, desde a modalidade denominada Educação Infantil, primeira fase da escolarização básica reforça-se essa concepção bancária. Observa-se que no Brasil o foco da aprendizagem está centrado predominantemente na aquisição da leitura e escrita, mesmo para crianças de 3 ou 4 anos de idade. Crianças que deveriam estar com o tempo voltado para os jogos e brincadeiras da infância juntas com seus pares. A ênfase é dada, já nesse primeiro momento da escolarização, à instrumentalização do ato de ler e não no sujeito que aprende. Desde modo,

A obrigação diária de fazer TC tem dificultado e em certos casos até impedido a criança de brincar. Além de ser necessidade básica, é condição necessária para que a criança se desenvolva sadiamente (NOGUEIRA, 2002, p. 72).

Quando não realizam o dever de casa, conforme a orientação, são encaminhada-se para algum tipo de orientação educacional, com grandes possibilidades de recomendação, aos pais, de encaminharem seus filhos a atendimentos psicológicos e/ou de reforço escolar. Cria, desse modo, uma possível vulnerabilidade dessas crianças frente ao olhar docente avaliado através da realização ou não do dever de casa.

Ora, a produção e a reprodução do sistema de valores na sociedade capitalista não se perpetuam automaticamente e, portanto, a questão da educação não pode ser encarada de maneira ingênua. Sabemos que a bem sucedida desumanização das relações sociais na sociedade de classe depende, fundamentalmente, do modo como crianças e adultos interiorizam princípios e valores que reforçam e consolidam o próprio funcionamento da sociedade capitalista (SOUZA, 1994, p. 40).

Assumindo o que o autor chamou de “responsabilidade ética no exercício de nossa prática docente” (FREIRE, 1996, p. 16), e ao propomos refletir sobre a prática do dever de casa, observamos a ingerência do contexto escolar na organização familiar.

Logo na fase de início de escolarização, a escola de educação infantil observada define previamente, uma série de afazeres escolares. Pode-se afirmar que o foco está na instrumentalização para a alfabetização dos pequenos para isso convocam as famílias a tornarem-se agente de promoção dessa competência. Essas famílias são responsabilizadas em assumir tarefas que extrapolam o acompanhamento parental necessário, tornando-se corresponsáveis pela construção da alfabetização nos pequenos.

Na sociedade brasileira a jornada de trabalho ultrapassa às oito horas diárias devido aos longos deslocamento entre as residências e o local de trabalho. Associado a isso, os trabalhos domésticos vinculados a figura feminina e a organização familiar, que lhe exige o suporte aos afazeres escolares dos filhos, nos permite concluir, então, que a dinâmica doméstica e feminina é modificada pelas demandas exigidas pela instituição escolar. Neste contexto há ainda uma população de adultos analfabetos ou com baixa escolarização que não consegue dar o suporte pedagógico aos seus filhos como exige a escola.

Diante desse cenário as diferenças sociais e culturais convergiram em argumentos para justificar o insucesso já na primeira fase da escolarização de muitas crianças, ou seja, o dever de casa como mais um instrumento para referendar a produção social do fracasso escolar dos filhos das classes trabalhadoras.

E, assim surge e cresce a indústria do fracasso escolar do aluno. Inventam-se categorias de alunos – os fracos, os muito fracos, e os irremediavelmente fracos – o os diversos especialistas aplicadores dos remédios para sua recuperação – psicólogos escolares, psicopedagogos, etc. (TUNES, 2011, p. 10).

O dever de casa constrói uma ingerência da escola nas famílias e rotula isso de “a participação dos pais na escola” mas, a ingerência das famílias na escola é reduzida. Os pais tornam-se objetos que de tempos em tempos são acionados para referendar “democraticamente” as decisões tomadas previamente sem a sua participação. Neste cenário “coisificam-se”, convertem-se em expectadores da sua vida e de seus filhos.

No Ensino Fundamental o uso do instrumento do dever de casa incorpora-se definitivamente à rotina das crianças e de suas famílias. No discurso vigente a ênfase

dada nesta fase de escolarização é adaptar os seres em formação para que construam a disciplina interna indispensável para a aprendizagem, o educador prescreve o que o educando pode acessar em termos de conteúdo escola, mesmo no espaço da vida privada. Verifica-se neste cenário que,

[...] Excesso de tarefa de casa pode gerar, e tem gerado, alunos ignorantes. Para a maioria dos alunos a TC é mecânica, rotineira, cansativa, mero cumprimento de uma obrigação escolar, não acrescentando nada em termos de aprendizagem. Assemelha-se mais a um trabalho braçal, pelo acúmulo de tarefas que precisam ser executadas a tempo e a contento. [...] A escola está sobrecarregando os alunos de atividades. Ter 35 problemas para resolver em casa é privilegiar a quantidade em detrimento da qualidade. Passa a ser repetição mecânica, deseducativa para a formação do cidadão, contribui para desmotivar e frustrar a esperança de grande parcela de cidadãos brasileiros, para os quais ainda é a escola o único meio possível, viável de melhoria de vida. [...] A prática educativa precisa ser repensada a partir dos reais valores educacionais, que devem ser perseguidos pelos educadores (NOGUEIRA, 2002, p. 59).

O dever de casa se impõem cotidianamente nas práticas escolares onde na maioria das vezes conta com aval das famílias. Observa-se como esse instrumento educacional referenda o modelo de educação que,

[...] exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadora dele. Como sujeitos” (FREIRE, 2013, p. 83).

Esse modelo revela o perfil da sociedade capitalista que para manter sua hegemonia tenta impedir a reflexão dos indivíduos sobre a sua prática, afastando-os da conscientização pois “a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26).

Desde que se instituiu a escola como espaço de promoção de aprendizagem, as crianças e os jovens foram confinados entre as suas paredes e o espaço escolar submeteu todos a um projeto de educação massificadora. Constatamos também, que foram estabelecidas relações de opressor e oprimido entre seus atores, onde educadores e educandos são colocados em campos opostos. Os educadores assumiram ao longo do percurso a posição de opressores, afastando-se dos diálogos necessários para a produção de aprendizagem, sua e do outro.

A organização dos saberes, como é concebida na escola, não promoveu e está longe de promover a autonomia dos indivíduos, tornando-os, desde a tenra idade, seres acomodados. Os educandos são apartados da possibilidade da produção de conhecimento e são conduzidos a se ajustarem ao que está posto socialmente.

É isto que nos leva, de um lado à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo” (FREIRE, 1996, p. 28).

Os instrumentos considerados como indispensáveis para a promoção da aprendizagem acabam por reforçar nos estudantes a concepção que indica que conhecimento é dado por alguém que necessariamente sabe mais que ele. O caráter técnico que é enfatizado aparta os estudantes das possibilidades de produção de conhecimento mais amplos, restando a eles apenas a tarefa sobreviver a escola, repetindo o que lhes foi ensinado ao longo de sua vida. Muitos desses estudantes não conseguem dar repostas as suas demandas de aprendizagem por terem sido limitados ao modelo de educação bancária.

Há por outro lado no cenário escolar um descontentamento e os seres não são mais tão dóceis. O poder de punição vigente não amedronta a todos como o fez no passado, “trata-se, em suma, de organismos que já não ajustam tão harmoniosamente quanto costumava suceder algum tempo atrás” (SIBILIA, 2012, p. 13). Gerando situações de conflitos em grande escala, as contradições longe de ser encaradas como parte do processo, são negligenciadas e empurradas para fora da sala de aula. Os sujeitos presentes o espaço instituído para aprendizagem deveriam volta suas inquietações para que no diálogo respondessem o porquê da situação de caos que está instalada nesses espaços. Caos que nem sempre se revelam em violência, mas em produção em larga escala do fracasso escolar.

As ações realizadas na escola apresentam-se incompatíveis com os indivíduos e a subjetividade construída a partir de um processo histórico que desembocou na modernidade. Onde o surgimento do sujeito sociológico (HALL, 1997) “refletia a crescente complexidade do mundo moderno”. Avançamos na compreensão do indivíduo, de suas funções psíquicas, extrapolando a visão puramente biológica,

situando sua ação sobre a natureza como fonte de construção da cultura e estabelecendo sua formação enquanto ser social a partir das interações mantidas com seus pares.

A educação é necessária e determinante entre os homens, pois o ser humano quase não tem programa genético que guie o seu comportamento. Os próprios biólogos dizem que o único programa (genético) do homem é o que o leva a imitar e aprender (CUCHE, 2002, p. 91).

A partir de compreensão da organização escolar estabelecida, observamos que “o dever de casa converte diferenças familiares de capital econômico, cultural e social em vantagens ou desvantagens escolares, isto é, em resultados educacionais desiguais com graves implicações para um projeto de equidade educacional” (CARVALHO, NASCIMENTO e PAIVA, 2006, p. 343).

Nosso objetivo com essa discussão é fomentar possibilidades que colaborem com o rompimento do modelo educativo que ainda enfatiza concepções adaptativas e meramente instrumentais de ensino. A intenção é dialogar com teóricos que pensem a aprendizagem na perspectiva emancipatória. Neste sentido:

Todas as escolas deveriam ser espaços produtores de culturas singulares, mas também espaços de múltiplas interações (sic), comunicação, cooperação, partilha... Sabemos que não é bem assim. As escolas são, quase sempre, espaços de solidão. O trabalho dos professores é da mesma natureza da solidão dos alunos – professores e alunos estão sozinhos na escola (PACHECO, 2003, p. 14).

O trabalho vem discutindo as contradições do modelo vigente revelado na prática do dever de casa. Observando também, com estão se construindo outras configurações de espaços escolares, onde se assinala as possibilidades da produção humana e as relações dialógicas entre os envolvidos no processo histórico. Os pressupostos dessa convicção são assinalados assim por Freire “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2013, p. 79), ou seja, é uma ação coletiva e fundamentada no princípio da solidariedade.

Desta forma analisamos que o modelo escolar, que referenda a prática do dever de casa, como mero instrumento repetidor dos conteúdos escolares, reforça o padrão da massificação produzindo uma ação perversa, principalmente com a classe popular, pois impõem a ela conceitos e valores de classe média, como se o padrão almejado pela segunda fosse o ideal a todos. Nosso objetivo é possibilitar reflexões para que a escola rompa com o modelo educativo alienante que enfatiza a “concepção bancária” de ensino

pensando no desenvolvimento da aprendizagem emancipatória dos educandos “fugindo obviamente à importação de modelos alienados, busca um saber autêntico, por isso comprometido” (FREIRE, 2011, p. 130).

Neste cenário se impõe um reexame do papel da escola, para que, superando o momento das críticas ao modelo instituído, possamos construir uma trama de possibilidades educativas. A escola deve apostar na construção do sujeito em sua totalidade, acreditando nessa possibilidade organiza-se para criar condições para aprendizagens e o pleno desenvolvimento simbólico-emocional dos alunos.

Na história da educação encontramos tentativas de práticas educativas que pensam e fazem o espaço escolar em perspectivas diferentes, onde as relações se estabelecem para promover uma educação construtora de possibilidades emancipadoras. O que “significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e da reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura” (FREIRE, 2014, p. 14). Alguns testemunhos vêm contribuindo para que na contemporaneidade possamos encontrar pessoas pensando e fazendo do espaço escolar, espaços públicos, redes solidárias de aprendizagens onde a diversidade tenha oportunidade de se fazer presente e onde a produção das atividades são pensadas de forma dialógica. Diante disso “a desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar (FREIRE, 2011, p. 74).

Paulo Freire (1921-1997), na história da educação assume, para nós, o papel desempenhado pela bela Sherazade, princesa e personagem principal que no conto das Mil e uma noites, resgata o rei, que vivia diminuído em sua amargura, e fez com que ele reconhecesse outra forma de pertencer ao mundo, uma forma esperançosa, dissolveu-se “o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. (FREIRE, 2011, p. 62).

Esse grande educador no seu casamento com o chão da escola, promove uma revolução de dentro pra fora, mostra como a princesa Sherazade o fez, que outras possibilidades existem e que no lugar da desesperança o homem, no diálogo, promova a construção de uma sociedade democrática, pois, para ele a prática pedagógica é permeada pela ação política.

Em nossas escolas vemos a personificação do Rei Sheriar, que traído pela amada, elimina da sua vida todas mulheres por associá-las a desventura sofrida. Muito dos nossos jovens são como esse monarca, que tentam se livrar da desilusão causada pela escola, negando-a de muitas formas cotidianamente. A juventude traída pela escola, não consegue estabelecer a relação necessariamente colaborativa, indispensável, pois há muito está apartada do processo da produção do conhecimento. Esses jovens quando muito, sobrevivem à escola.

Há uma certeza em muitos educadores que indica que a escola do jeito que está não alcançará a missão de fazer com que todos se insiram fraternalmente no mundo de forma corajosa, e sejam capazes de produzir e sistematizar aprendizagens. A aprendizagem vista como uma produção dos sujeitos dentro do contexto social, simbólico e emocional que é produto e produção.

Como educadores precisamos pensar como a escola na contemporaneidade romperá com o que está instituído para que consigamos aproximar a juventude da vontade de conhecer o mundo, nem que para isso demore mil e uma noites. “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 1996, p. 160)

Paulo Freire antes de mais nada era um crente nas possibilidades da educação e é nessa crença que buscamos para as discussões que propomos. “Enquanto presença na História e no mundo, esperançosamente luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma Pedagogia crítica. E esta não é uma luta vã” (FREIRE, 2000, p. 53).

Alguns espaços têm inspirado muitos educadores pelo mundo e o modelo da Escola da Ponte situada no distrito do Porto em Portugal é sem dúvida um exemplo unanime. Neste espaço o educador Rubem Alves relatou que encontrou a escola com que sempre tinha sonhado sem imaginar que pudesse existir (ALVES, 2001). Nas suas descrições, sobre ela esse educador descobriu as lógicas estabelecidas nas escolas que pensam outras formas de conceber a aprendizagem.

Na Ponte, tudo ou quase tudo parece obedecer a uma outra lógica. Não há aulas. Não há turmas. Não há fichas ou testes elaborados pelos professores para a avaliação dos alunos. Não há manuais escolares e menos ainda, manuais únicos para todos os alunos. Não há toques de campainha ou de sineta (SANTOS, 2001, p. 17).

Neste contexto muitos se perguntam se é possível aprendizagem sem diretividade, sem a definição prévia dos prazos para ela ocorra. Não observamos a falta dela nesse modelo de escola, ocorre é que todo o processo não é dado a priori por um agente externo a aprendizagem. Os alunos e professores na mediação entre si direcionam a produção de conhecimento.

Gente de boa memória jamais entenderá aquela escola. Para entender é preciso esquecer quase tudo que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram (ALVES, 2001, p. 51).

Há, sem dúvida, na literatura referências múltiplas sobre a Escola da Ponte, mas o que queremos ressaltar é que nela a aprendizagem assumiu o centro da discussão e a partir disso mudou essencialmente seus paradigmas pois necessariamente passou a pensar maneira diversas para promove-la, pois não é possível admitir um modelo único de aprendizagem, como ocorre na maioria dos espaços escolares. A aprendizagem passa ser entendida em sua complexidade.

A perspectiva da construção de escola como espaço democrático vem sendo alimentado por muitos educadores como Paulo Freire e José Pacheco. Eles vêm plantando em muitos sonhos da possibilidade de uma educação emancipadora, onde as atividades escolares, pensadas em outra lógica, ajudem na produção de aprendizagem rompendo com a fragmentação do ensino e superando o modelo escolar que se mostra incapaz de projetos autônomos.

Para ser generosa, espontânea, ampla, equânime, e sustentada pela comunidade em que está enraizada, a produção autônoma deve ser governada por um conjunto de proscições cuja principal razão é me garantir que ninguém fará uso de sua liberdade de um modo que restrinja a minha liberdade mais a sua (ILLICH, 1975, p. 75).

Nesta direção é necessário a valorização da participação nas diversas instâncias que constituem a escola dos alunos e dos seus pais. Criando desde a possibilidade de construção do currículo que usará para produzir conhecimento até às intervenções para influenciar nas diretrizes da instituição. Deste modo as ações dialogadas fazem emergir possibilidades, inclusive as mais inesperadas.

Outro exemplo no cenário educacional é a Escola Amorim Lima, no bairro de Perdizes, na cidade de São Paulo, onde a ordem foi subvertida a máxima no que se refere a busca de cavar territórios de participação da comunidade criando espaços que estimulam o caos criativo em sua plenitude (GRAVATÁ, 2013).

Neste cenário outras possibilidades foram pensadas coletivamente para que a aprendizagem fosse produzida pelos educandos dentro do ambiente ...

Quatro paredes foram arrancadas para que dois extensos salões se formassem a partir de seis salas convencionais. No lugar das aulas expositivas, criaram oficinas sobre temas como português e matemática, sendo o resto do tempo ocupado com pesquisas, a partir de temas que os alunos escolheram em um roteiro de pesquisa recheados de assuntos (GRAVATA, 2013, p. 48).

Diante da discussão nossa pesquisa procura evidenciar os exemplos práticos que mostram a perspectiva de construção de outros espaços de educação que se propõem repensar a forma de como se constrói a aprendizagem, neste contexto queremos observar se o instrumento “dever de casa” vem assumindo outra configuração, se tem colaborado para um aprendizagem em que desaparece o caráter fragmentário de sua produção e se o uso é assumido pelo estudante que ao se tornar agente do seu processo, não o interrompe quando estão no espaço privado. Assim, evidenciando que as atividades extraclasse torna-se colaborativas de todo esse processo de aprendizagem que cresce em ascendência.

Afinal estamos aludindo a uma transição entre certos modos de ser e estar no mundo, os quais, sem dúvida, eram mas compatíveis com o colégio tradicional e com as diversas tecnologias adscritas à linhagem escolar. Essas novas subjetividades que florescem atualmente manifestam sua flagrante desconformidade com tais ferramentas, ao passo que se encaixam alegremente com outros artefatos (SIBILIA, 2012).

A mudança de paradigmas com certeza não é fácil, se assim fosse já teríamos feito a revolução nas escolas, há uma trama social, cultural e filosófico que necessita de exames minuciosos, para que não caíamos num discurso vazio, que não criam as verdadeiras pontes construtoras de práticas educativas significativas, que só se estabelecem a partir do encontro dos indivíduos. [...] se nossa intenção não é fazer mais coisas para as pessoas e sim lhes garantir maior liberdade para que elas próprias as façam, o número de possibilidades abertas tornar-se quase ilimitado (ILLICH, 1975). O trabalho que estamos iniciamos em duas escolas na cidade de São Paulo que se propuseram desconstruir o modelo vigente e crie as possibilidades para que os envolvidos no processo, no chão da escola, façam emergi praticas consolidadas a partir dos sujeitos, entendendo suas singularidades e colaborando para a produção da autonomia.

Bibliografia

- ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- CARVALHO, M. E. C.; NASCIMENTO, C. S.; PAIVA, C. M. O lugar do dever de casa na sala de aula. **Olhar do Professor**, p. 341-357, 2006.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª. ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- FREIRE, P. **Conscientização - Teoria e prática da liberdade**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Política e educação**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GRAVATÁ, A. P. C. M. C. S. E. **A volta ao mundo em 13 escolas**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.
- HALL, S. **Identidade culturais na pos-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- ILLICH, I. **A expropriação da saúde**: nêmesis da medicina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- NOGUEIRA, M. G. **TAREFA DE CASA uma violência consentida?** São Paulo: Loyola, 2002.
- PACHECO, J. **Sozinhos na escola**. 1ª. ed. São Paulo: Didática Suplegraf, 2003.
- SANTOS, A. F. D. Prefácio: as lições de uma escola: uma ponte para muito longe. In: ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 5. ed. Campinas: papirus, 2001. Cap. 1, p. 7-24.
- SIBILIA, P. **Redes ou Paredes**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994.
- TUNES, E. É necessária a crítica radical à escola? In: TUNES, E. **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E:papers, 2011. Cap. 2, p. 9-14.