

## **TAREFA ESCOLAR: FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM OU CUMPRIMENTO DO DEVER DO(A) ALUNO(A)?**

---

*Tatiana Bezerra Fagundes ([tatianabfagundes@hotmail.com](mailto:tatianabfagundes@hotmail.com))*

*Bacharel em Pedagogia, Professora Docente I, Instituto de Educação Carmela Dutra  
– Rio de Janeiro (IECD-RJ)*

*Carmen Lúcia Guimarães de Mattos ([carmenlgdemattos@globocom](mailto:carmenlgdemattos@globocom))*

*Doutora em Educação, Professora Adjunta, PropEd – Programa de Pós-Graduação  
em Educação – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)*

## RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de um estudo etnográfico sobre o fracasso escolar realizado em um Centro Integral de Educação Pública (CIEP) do primeiro segmento do ensino fundamental no Rio de Janeiro. Durante os dois últimos bimestres de 2006 duas turmas de progressão e dois conselhos de classes foram observados. Nas turmas procedeu-se a observação participante (MATTOS, 2006), anotações em caderno de campo (GEERTZ, 1989) e ao uso da câmera de vídeo para realização de filmagens, o que possibilitou a recorrência a um evento todas as vezes que foram necessárias para o rigor da análise que se propôs realizar nessa pesquisa (ERICKSON, 1971). O processo de análise se deu dialética e dialogicamente a partir do eixo *bottom-up* (MATTOS, 1992) e das hipóteses progressivas (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1983) revelando a categoria tarefa escolar como eixo central para se compreender o processo pedagógico em sala de aula que culmina no fracasso escolar das crianças do sistema público de escolarização formal. A tarefa, nas salas de aula estudadas, é permeada pelo estilo de aula de cada professora e se caracteriza como parte do cumprimento do dever do(a) aluno(a) afastando-se do seu papel como ferramenta auxiliar da aprendizagem dos(as) mesmos(as).

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso Escolar – Abordagem Etnográfica – Escola Pública – Ensino Fundamental – Tarefa Escolar

## ABSTRACT

This paper presents the results of an ethnographic study about school failure accomplished in a public school of the Elementary School in Rio de Janeiro. During the four last months of 2006 two classes of progression and two councils of classes were observed. In the classes were used the participant observation (MATTOS, 2006), notes in field notebook (GEERTZ, 1989) and a video camera to obtain images which allowed the recurrence to an event every time it seemed necessary to the rigor of the analysis that suggested to accomplish this research (ERICKSON, 1971). The analysis process used was dialectic and dialogue from the axle bottom-up (MATTOS, 1992) and the hypothesis progressive (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1983) showing the category school task as central axle for understanding the process teaching in the classroom culminating in the school failure from children of the public system of formal schooling. The task, in the classrooms studied, is permeated by the tuition

style for each teacher and it's characterized as part of as part of fulfilling the duty of the student away from its role as auxiliary tool to their learning.

KEYWORDS: Failure School - Ethnographical Approach - Public School - Elementary School - School Task.

## **TAREFA ESCOLAR: FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM OU CUMPRIMENTO DO DEVER DO(A) ALUNO(A)?**

A sala de aula é o espaço-tempo eleito pela sociedade moderna para transmissão e/ou construção do conhecimento acumulado pela humanidade. Nesse contexto, a tarefa escolar é posta como condição para que esta transmissão e/ou construção aconteça. Na atualidade, pensar no espaço de sala de aula implica, necessariamente, refletir sobre os processos e metodologias de ensino, e da própria aprendizagem, onde a tarefa escolar cumpre um papel primordial.

Todavia, se a tarefa escolar tem como pressuposto ser uma ferramenta para auxiliar o(a) aluno(a) na aprendizagem dos conteúdos escolares, já é possível perceber a sua falência nesse sentido. O estudo de Castro (2006) aponta a tarefa escolar como parte do cumprimento do dever do(a) aluno(a) e uma forma de a professora controlar a turma por ameaças. Quem não cumpre sua tarefa, o seu dever, corre o risco de ficar sem recreio, de castigo, depois da hora copiando e fazendo o trabalho. Em nossos estudos, a tarefa escolar se apresenta como parte imanente da sala de aula, mas que se desenvolve de diferentes maneiras de acordo com as turmas que a realizam.

Durante o segundo semestre de 2006 duas turmas das extintas classes de progressão de um Centro Integral de Educação Pública (CIEP) foram observadas a fim de tornar evidente o processo pelo qual os(as) alunos(as) dessas turmas passavam em direção ao tão conhecido e propalado fracasso escolar (MATTOS, 2005). Através da abordagem etnográfica de pesquisa e de seus instrumentos de coleta e análise de dados (MATTOS, 1992; MATTOS, 2006, GEERTZ, 1989, ERICKSON, 1986, 1992; HAMMERSLEY; ATKINSON, 1983) a tarefa emergiu como categoria central para a compreensão do objeto de estudo fracasso escolar.

Nesse trabalho discute-se a tarefa escolar, que é perpassada pelo estilo de aula diferenciado das professoras das duas turmas observadas, onde se evidencia que esta tarefa tem sido parte da rotina pedagógica das turmas, mas não tem contribuído para o desenvolvimento da aprendizagem dos(as) seus(suas) alunos(as).

## LÓCUS DE OBSERVAÇÃO E METODOLOGIA DE ESTUDO

Os dados deste estudo foram coletados no período de agosto a dezembro de 2006, no âmbito de um Centro Integral de Educação Pública (CIEP) do primeiro segmento do ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro. Semanalmente a escola foi visitada e duas classes de progressão foram simultaneamente observadas. Em cada classe encontravam-se duas assistentes de pesquisa, sob a supervisão da professora pesquisadora, que realizavam as observações fazendo anotações em caderno de campo e filmando a sala de aula.

Nas salas de aula, quando das observações, havia uma câmera de vídeo posicionada de modo a filmar a sua maior parte. Como a câmera não é capaz de abranger na filmagem a totalidade da sala, por vezes, foi preciso mudar o seu posicionamento para que se pudesse ter o máximo de informações possíveis sobre o espaço filmado. Em alguns momentos, a câmera foi destinada à focalização de algum micro evento que se considerou relevante para desvelar determinado aspecto da interação entre professora e aluno(a), aluno(a) e aluno(a), aluno(a) e tarefa, que auxiliasse no entendimento do nosso objeto de estudo.

A abordagem etnográfica subsidiou a coleta e análise dos dados dessa pesquisa. A partir da descrição densa (GEERTZ, 1989) possibilitada pela observação participante e da microetnografia de sala de aula (ERICKSON, 1992) procedeu-se, concomitante e dialeticamente, ao levantamento e análise indutiva dos dados (MATTOS, 2002).

A descrição densa preconizada por Geertz (1989) é uma das formas de se coletar os dados no campo da pesquisa etnográfica de maneira a se aproximar o mais fielmente possível da realidade daqueles(as) com quem se pesquisa. Em um primeiro momento do trabalho etnográfico, a observação participante e as anotações de campo são o que possibilitam a descrição densa.

Contudo, no movimento dialético que constrói o conhecimento e os próprios suportes teóricos-metodológicos-epistemológicos, novos instrumentos de coleta e análise de dados emergem, entre eles a microetnografia onde se encontram subsídios para o estudo de um evento específico em sala de aula, ou fora dela. O evento, que é uma perspectiva micro, reflete e/ou auxilia na compreensão da totalidade do contexto estudado.

Os registros em áudio e vídeo são o que torna possível a microetnografia em sala de aula, uma vez que, com o uso desses instrumentos, pode-se voltar ao campo de observação todas às vezes que forem necessárias para a apreensão mais profunda do seu significado.

A recorrência ao áudio e ao vídeo, acompanhada das observações participantes em sala de aula foi o que revelou as categorias tarefa, ajuda entre os(as) alunos(as), violência e o estilo de aula das professoras como parte significativa do processo pedagógico.

A recorrência aos dados da pesquisa pelo uso do vídeo e do áudio torna possível, ainda, a utilização de mais um instrumento de coleta-análise de dados que são as hipóteses progressivas. De acordo com Hammersley e Atkinson (1983), as hipóteses progressivas são o que nos permitem olhar o campo de estudo antes de levantar categorias sobre ele. Ou seja, o(a) pesquisador(a) chega ao campo de pesquisa despido de uma teorização e de uma definição categórica sobre o que se pretende observar. É no campo de estudo que emergem as categorias de análise da pesquisa que dialogam com outros estudos e observações. Dessa maneira, indutivamente, coletamos e analisamos os dados.

## PROCESSO DE ANÁLISE: LEVANTAMENTO DAS CATEGORIAS

Castro (2006) define categoria na pesquisa como sendo a atribuição de uma qualidade que tem como finalidade “possibilitar” a análise do objeto ou campo de estudo (p.58).

Partindo desse pressuposto as categorias tarefa, mudança de lugar, ajuda e violência foram levantadas no período de assistência, edição e discussão dos vídeos aliada às observações participantes em sala de aula e às entrevistas feitas com os(as) alunos(as) de uma das classes de progressão estudadas.

Nesse período a equipe de pesquisa<sup>1</sup> se reuniu e, em duas semanas, numa audiência com duração em torno de quatro horas diárias, evidenciou-se que a tarefa era uma categoria central em ambas as salas de aula. A partir dela definia-se a relação entre professora e alunos(as), alunos(as) e alunos(as), revelando o estilo de aula de cada professora para que a tarefa fosse cumprida, e trazendo consigo outras

---

<sup>1</sup> A equipe de pesquisa, à época do estudo, era composta pela professora coordenadora, uma doutoranda, três mestrandas, quatro alunas de iniciação científica e alunos e alunas de monitoria, iniciação a docência, estágio interno complementar e extensão.

categorias que também nos auxiliaram no entendimento do fracasso escolar iminente aos(as) alunos(as) das turmas estudadas. Estas categorias foram a mudança de lugar da professora na sala um, a ajuda entre os(as) alunos(as) na sala de aula dois e a violência entre eles(as) em ambas as salas de aula.

A mudança de lugar da professora se mostrou como uma forma eleita por ela para desenvolver a aula e verificar a tarefa dos(as) alunos(as), o que implicava em uma série de ocorrências durante o período de aula, tais como: o movimento dos(as) alunos(as) pela sala, a não realização da tarefa e as chamadas de atenção por parte dela.

A ajuda entre os(as) alunos(as) na sala de aula dois, em um primeiro momento, nos pareceu ser uma maneira de eles e elas aprenderem. Na continuidade de nossas análises, no entanto, tornou-se evidente que esta ajuda era uma forma de os(as) alunos(as) terminarem suas tarefas pela cópia das respostas dos colegas antes de a professora corrigi-las no quadro.

A violência entre os(as) alunos(as), embora acontecesse nas duas salas de aula, apresentava motivações diferentes. No contexto de cada uma dessas salas, ela se manifestava também de forma diferente podendo ser tomada como brincadeira, como modo de expressão e/ou como agressão. Independentemente de sua manifestação e motivação, a violência nas salas interferia no decurso das aulas.

Através da descrição e análise dessas categorias percebemos as implicações que estas podem ter para o fracasso escolar do alunado dentro das salas de aula observadas. Vale destacar, contudo, que a sala de aula é um espaço-tempo onde há uma complexidade de eventos simultâneos e que se inter-relacionam. As categorias que ora apresentamos são uma manifestação desse todo complexo. Nesse trabalho discutimos especificamente a categoria tarefa escolar.

## FUNCIONAMENTO DAS CLASSES DE PROGRESSÃO NA ESCOLA PÚBLICA X

Na cidade do Rio de Janeiro, à época da pesquisa, a escola pública X estava funcionando simultaneamente com o regime de ciclos e séries.

Em substituição às primeiras séries do primeiro segmento do ensino fundamental (CA, 1ª e 2ª séries) funcionava o Ciclo de Formação (ou Ciclo de

Alfabetização) e as duas últimas séries (3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries) permaneciam no regime anterior. Na escola existiam duas turmas de progressão.

De acordo com a entrevista feita com alunos e alunas, a classe de progressão na escola era dividida em classe de progressão fraca e classe de progressão forte. Utilizaremos essa definição dada por eles(as) para nos reportar a uma ou outra classe.

A classe de progressão (CP) forte era composta por 51 alunos e alunas. Estes(as) com idades entre nove e dezessete anos, que era a idade da aluna mais velha da turma. Eles e elas eram, em sua maioria, *repetentes*, conforme nos relatou a professora e os(as) próprios(as) alunos(as), inclusive repetentes da própria classe de progressão.

Na rotina de funcionamento da classe estavam previstas as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, como as aulas de Língua Portuguesa e Matemática – à qual os(as) alunos(as) se referiam como aula de “continha” – a aula de artes, a assistência de vídeo, geralmente com uma história infantil, e as atividades a serem trabalhadas fora de sala, como aula de Educação Física e aula de bijuterias (somente para os(as) alunos(as) que se interessem); além do recreio diário que ocorria em dois momentos: após o almoço e antes do lanche da tarde.

A classe de progressão (CP) fraca possuía os mesmos horários e atividades da CP forte, entretanto se diferenciava desta pela idade dos(as) alunos(as) e pelo trabalho que a professora desenvolvia com a turma. Caracterizava-se por ser uma turma de alunos(as) mais novos(as) e, geralmente que *repetiram* apenas uma vez. A idade do alunado variava de nove a doze anos e a turma era composta por 37 alunos e alunas<sup>2</sup>.

Enquanto a professora da CP forte trabalhava conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática – leitura, separe as sílabas, contas de somar e subtrair com dois algarismos – nas aulas da CP fraca havia predomínio de atividades que tinham como foco a Língua Portuguesa.

---

<sup>2</sup> Apesar de as turmas da progressão contarem com 51 e 37 alunos(as), segundo o diário de aula, o número de freqüentadores da classe era bastante variável e rotativo. Durante nossas observações percebemos que a quantidade de alunos(as) na turma variava numa faixa entre 25 e 30 estudantes por dia de aula na CP forte e entre 19 e 25 alunos(as) na CP fraca.

Essa diferença entre ambas as classes esteve prevista nos documentos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). No ano de 2001, de acordo com Araújo e Maurício (2006), a SME-RJ publicou uma portaria que definia como critério para o ingresso na classe de progressão a idade mínima de nove anos. Em 2002, além da idade deveria ser considerado o processo de aprendizagem do(a) aluno(a) que se distinguiu entre construção e consolidação da leitura e da escrita. A partir dessa distinção, duas classes de progressão foram criadas, a classe de progressão I e a classe de progressão II. Na primeira seriam agrupados os alunos e alunas em “processo inicial de construção de leitura e escrita” e na segunda, alunos e alunas que já possuísem o domínio da leitura e escrita, mas necessitavam consolidá-lo. Daí a distinção que a escola X fazia entre classe de progressão forte, destinada a alunos(as) em processo de consolidação da leitura e da escrita e classe de progressão fraca onde estariam os alunos e alunas na fase de construção da leitura e da escrita.

As classes de progressão, desde sua implementação em 2001 até o final do ano de 2006 sofreram uma série de modificações quanto ao seu funcionamento e objetivos. Em princípio elas se destinavam “a oferecer suporte pedagógico aos alunos que, mesmo na modalidade dos ciclos, não conseguiram acompanhar os conteúdos ensinados pelos professores” (ARAÚJO; MAURÍCIO, 2006, p.3). Durante o período da pesquisa, as classes de progressão serviram para “atender a alunos que estão em diferentes estágios do processo de leitura e de escrita numa única turma” (Id. Ibid. p.5) e eram marcadas pela heterogeneidade, pela diversidade de interesses e se constituíam como turmas onde se encontravam alunos(as) de diferentes idades.

Na escola estudada percebemos características que nos remeteram a todas as fases por que passou a progressão. As turmas continuavam sendo divididas em progressão I e II, mas com as adjetivações forte e fraca; distinguiam-se pela idade do alunado que fazia parte delas – na CP fraca estavam os alunos mais novos, na CP forte os mais velhos – e existia diferença quanto ao conteúdo trabalhado nas turmas.

No funcionamento de cada uma das classes de progressão destacamos a rotina pedagógica que consistia, basicamente, na verificação da cópia e feitura das atividades no caderno dos(as) alunos(as). As tarefas eram passadas pelas

professoras no quadro ou então em folhas mimeografadas. Aos alunos cabia copiar e fazer a tarefa para depois ser verificada. Apesar de as atividades desenvolvidas nas duas classes se fazerem no mesmo percurso – cópia, feitura e verificação – a sua natureza e o trabalho desempenhado pelas professoras eram diferentes.

Na sala de aula da CP fraca havia predomínio de exercícios de Língua Portuguesa escritos no quadro e a ênfase dada pela professora na verificação individual da cópia e feitura desses exercícios.

Sempre que chegávamos à sala de aula da CP fraca, no quadro, todo preenchido, estavam exercícios do tipo: separe as sílabas, forme palavras com as sílabas, leia e copie a palavra. Durante as visitas, que aconteceram predominantemente no turno da tarde, a professora estabelecia uma forma de trabalho que consistia em verificar se os(as) alunos(as) haviam terminado as tarefas do quadro. Segundo nossas observações, a professora passava as tarefas no quadro pela manhã e os(as) alunos(as) deveriam cumpri-las até o final do dia, caso não a terminassem por causa do horário da saída ou de outra atividade, como a assistência de vídeo, eles(as) deveriam terminá-las em um outro momento que não ficava claro qual seria.

Na sala de aula da CP forte, diferentemente da CP fraca, a professora costumava passar contas matemáticas no quadro e exercícios de Língua Portuguesa em folhas mimeografadas que, finalizados, eram recolhidos por ela para a correção. As contas eram corrigidas coletivamente e os(as) alunos(as) participavam de sua correção indo ao quadro para resolvê-las ou então dando a resposta para a professora de seus próprios lugares.

Verificamos que as professoras das classes de progressão trabalhavam de forma diferente uma da outra, isto é, cada uma desenvolvia a atividade pedagógica a seu modo. Enquanto a professora da CP fraca enfatizava a cópia e verificação das tarefas no caderno, a professora da CP forte enfatizava a cópia e feitura da tarefa a ser corrigida coletivamente.

## TAREFA ESCOLAR: ESTILOS DE AULA DIFERENTES, RESULTADOS IGUAIS – O CUMPRIMENTO DO DEVER DO(A) ALUNO(A)

A tarefa em sala de aula faz parte do processo pedagógico<sup>3</sup>. Ela é, simultaneamente, uma característica do processo de ensino-aprendizagem eleita pela escola como necessária para que os conteúdos das disciplinas escolares sejam aprendidos pelos(as) alunos(as) e é parte do cumprimento do dever dos(as) mesmos(as) (CASTRO, 2006).

Essa definição da tarefa está situada em uma concepção pedagógica que precede o espaço escolar. Etimologicamente a palavra tarefa, do árabe *tareha*, significa trabalho que deve ser concluído num certo tempo (Id. Ibid., p. 83). Nesse sentido a tarefa vem, desde o período da revolução industrial, se constituindo como prática com vistas a um determinado fim a ser alcançado em um período de tempo cronologicamente estipulado. Nas fábricas, a realização da tarefa tinha a ver com a eficiência, com o cumprimento do dever e seguia a máxima “tempo é dinheiro”. Do encarregado superior ao operário, todos deviam cumprir sua tarefa que era imposta assimetricamente. Na instituição escola, surgida nesse período, o ensino era preparatório à vida social e ao trabalho. A tarefa, essencialmente, rezava a mesma cartilha da fábrica e no contexto escolar também buscava a eficiência. Sua realização era determinada para ser alcançada em certo tempo e envolvia desde a direção aos alunos. Não são poucos os estudos que observam a semelhança das fábricas à instituição escolar (GOFFMAN, 2005; FOUCAULT, 1977; LAPASSADE, 1977; LETTIERI, 1989; HOBBSAWM, 1995).

Na escola observada nesse estudo a tarefa parece continuar seguindo a lógica do tempo e do cumprimento do dever. Todos têm tarefas a cumprir e precisam apresentar os seus resultados em determinado tempo. A direção escolar precisa manter a escola organizada e prestar contas à Secretaria de Educação sobre seus(suas) professores(as) e alunos(as). Os(as) professores(as) têm como tarefa primordial cumprir um currículo escolar mínimo de acordo com o nível de ensino em que lecionam. Os(as) alunos(as), por sua vez, precisam cumprir as tarefas

---

<sup>3</sup> Por processo pedagógico entendemos o conjunto de ações utilizadas pela professora, intencionais ou não, para que a aprendizagem do(a) aluno(a) sobre determinado conteúdo ou conceito seja alcançada. Esse processo envolve, necessariamente, o(a) aluno(a) na medida em que ele(a) também é o sujeito do conhecimento, em dado momento, disponibilizado pela professora a partir das informações que a mesma traz.

determinadas pela professora. Dessa forma, a tarefa escolar torna-se imanente tanto à condição de ser professor(a) quanto à condição de ser aluno(a). A este(a) cabe realizá-la, àquele(a) verificar o seu cumprimento.

Entretanto, a maneira como esta tarefa se desenvolve em sala de aula pode ser diferente e depender de uma série de fatores, tais como: a proposta pedagógica da escola, a proposta pedagógica do(a) professor(a), a percepção que se tem do(a) aluno(a) e de sua forma de construir e apreender o conhecimento.

Os estudos de Castro (2006) apontam que a tarefa é utilizada pela professora como uma forma de controlar os(as) alunos(as). Chamando-lhes a atenção para o cumprimento de sua obrigação, ela também cumpre com a sua tarefa que é passar o conteúdo programático à turma:

Percebemos que a tarefa é utilizada pela professora como uma forma de controle pela ameaça. Ela, ao perceber que os alunos não estão copiando, alerta-os dizendo que apagará o quadro. Assim, o controle da tarefa é obtido, uma vez que a professora também possui tarefas a serem cumpridas. Ela controla a turma pela tarefa e controla a tarefa dela mesma para cumprir sua obrigação. (p.95)

Partindo-se dessa evidência, pode-se considerar que a tarefa, embora seja comum ao espaço escolar, desenvolve-se diferentemente em cada sala de aula.

Nas duas salas de aula observadas, verificou-se que a tarefa é parte do processo de ensino-aprendizagem ao mesmo tempo em que possui características que a tornam diferente em cada sala. Essas diferenças tornaram possível perceber como a tarefa interfere na situação escolar e de aprendizagem dos alunos.

Na CP fraca fazer a tarefa consistia em copiar os exercícios do quadro e realizá-los enquanto a professora passava pelas mesas para verificá-los. Essas etapas faziam parte da rotina pedagógica da turma. Contudo, entre a passagem de exercício e a sua execução pelos(as) alunos(as) existia um espaço de tempo significativo onde nada que tivesse relação com a tarefa era feito.

Na maior parte do tempo os(as) alunos(as) faziam qualquer outra coisa que não executar a tarefa: eles(as) conversavam entre si, levantavam-se de suas carteiras, passeavam pela sala, brincavam com os colegas e faziam desenhos. Isso aconteceu durante todos os dias em que observamos a sala de aula enquanto a professora passava pelas mesas verificando o caderno dos(as) alunos(as) que, em

sua maioria, ainda não tinham realizado a tarefa. Ao perceber esse fato a professora chamava-lhes a atenção:

Profa: *Cadê o caderno Cristine?! (falando alto, bem próxima a aluna)*

Cris: *Tá aqui*

Profa: *O caderno eu sei que está aí! Cadê o trabalho Cristine?! (ela continua falando alto, com as mãos na cintura)*

Cris diz que o lápis está sem ponta.

Profa: *Vai fazer a ponta do lápis Cristine!*

Uma das alunas que está perto de Cris fala alguma coisa.

Profa: *Você é advogada dela?! Responde por ela?*

A professora caminha em direção à mesa de outra aluna.

Cristine estava conversando com as colegas de sua mesa quando a professora chamou sua atenção. Após ter sido chamada à atenção, a aluna levantou-se e foi fazer a ponta do lápis, ao retornar, sentou-se em sua cadeira e, depois de pouco tempo olhando seu caderno com o lápis na mão, retomou a conversa.

Esse ritual de realização da tarefa em sala de aula nos fez questionar o porquê de os(as) alunos(as) não a realizarem conforme solicitado pela professora. A um aluno em situação de aula foi perguntado o que ele estava fazendo, ao que o mesmo respondeu:

Dani: *Desenho.*

Pesq: *Você já fez o dever?*

Dani balança a cabeça fazendo um sinal negativo.

Pesq: *Por quê?*

Dani: *Porque não sei.*

Dani diz ainda que só fez o número oito, pois é o único que sabe.

O fato de os(as) alunos(as) não saberem como fazer o dever parece não ser percebido pela professora que, apesar disso, o cobra durante todo o horário da aula. Paradoxalmente, quando um(a) aluno(a) se aproxima dela para solicitar algum esclarecimento sobre a tarefa, a mesma age de maneira contraditória alegando que ele(a) precisa esperar a hora determinada por ela para atendê-lo:

14:19h – Roberta pede a profa para explicar alguma coisa.

Profa: *Ai meu Deus! Dai-me paciência! Espera querida! Você não sabe que eu vou nas mesas corrigir! (falando com um tom de voz alto)*

Roberta volta para o seu lugar.

A profa distribui uma tarefa em folha de papel ofício.

14:21h – Profa: *Querida! Estou aqui agora! Sou toda sua! Fale meu amor!* (profa fala para Roberta)

A hora de atender o(a) aluno(a) deve ser quando a professora está na mesa onde o(a) mesmo(a) se encontra, embora se tenha observado que em alguns momentos ela abre exceções.

Em um outro dia de aula a própria Roberta, novamente, aproximou-se da professora que estava se levantando de outra mesa para fazer-lhe uma pergunta. A professora a atendeu e foi com ela para a carteira onde se sentava nas aulas.

A professora estar à mesa com um grupo de alunos(as), no entanto, não significa necessariamente que ela irá atender aos alunos desta mesma mesa quando eles(as) solicitarem, mas apenas quando for a hora de eles(as) serem atendidos(as). Ao sentar-se à mesa a professora pegava o caderno de um(a) aluno(a) e verificava se a tarefa havia sido realizada, caso não tivesse sido feita, ela pedia para que o(a) aluno(a) a fizesse e passava a verificar o caderno de outro(a) aluno(a).

A partir dessas situações percebemos que para a professora existia uma rotina que devia ser respeitada no cumprimento da tarefa, e para que esta rotina acontecesse da maneira planejada era preciso utilizar uma estratégia de trabalho em sala de aula: chamar à atenção os alunos para realização da tarefa e mudar de lugar para verificar se a tarefa havia sido cumprida.

Na CP forte a tarefa apresentava características que diferiam da CP fraca. O modo como a professora e os(as) alunos(as) lidavam com a realização da tarefa implicava uma interação dela com os(as) alunos(as) e dos(as) alunos(as) entre si que parecia fazer com que todos estivessem envolvidos com o trabalho durante toda a aula.

A tarefa tinha início quando a professora começava a aula, geralmente expositiva, onde ela, ao apresentar um tema, conforme o explicava, fazia perguntas aos seus(suas) alunos(as). Dessa forma, os(as) alunos(as) desde o princípio da aula interagem com a professora e com a tarefa já sendo realizada.

Tomamos como exemplo as atividades realizadas na sala de aula na semana posterior ao Dia da Criança. Nessa aula a professora iniciou as atividades fazendo perguntas aos(as) alunos(as) a respeito do feriado do dia 12 de outubro.

Os(as) alunos(as) responderam as perguntas e ela continuou a aula a partir das respostas destes(as), fazendo novas perguntas:

Profa: *...aí eu quero saber o seguinte, cada um vai pensar, não vai falar nada, né Luiz... Ninguém vai falar nada, vai só pensar. Na quinta-feira, como foi, na quinta-feira no dia do feriado, que foi o dia da criança. Por acaso alguém sabe por que é feriado?*

Alunos: *sei, sei* (vários alunos respondem ao mesmo tempo que sabem)

Profa: *Por quê?*

Aluno: *Porque é Dia da Criança.*

Profa: *Não é porque é o Dia da Criança.*

Aluno: *Tia é porque é o dia do presidente da criança* (risos na sala)

Profa: *Não.... Ahn?! Porque é o dia da Nossa Senhora da Aparecida. Alguém já falou... ouviu... já viu, alguém já viu a imagem?*

Aluno: *Já, eu lembro.*

Profa: *É o quê?*

Aluno: *Ela é uma santa.*

Profa: *Ela é uma santa o quê? É uma santa escura não é? É negra não é?*

Aluno: *Ela é azul.*

Profa: *Azul, é. O manto dela. É uma santa negra e ela é a Padroeira do quê?*

Aluna: *Brasileira*

Aluno: *do Brasil*

Profa: *Brasileira, Padroeira do Brasil. Então é por isso que é feriado, não é porque é Dia da Criança não.*

Terminada essa exposição, a professora lançou uma atividade para dar continuidade ao trabalho iniciado. Ela pediu aos(as) alunos(as) que contassem como foi o seu *Dia das Crianças* para que, juntos(as) – professora e alunos(as) – pudessem fazer uma história do *Dia das Crianças*. Dessa maneira a professora mantinha os(as) alunos(as) envolvidos(as) com a realização da tarefa e, por se encontrar em pé a frente da turma, conseguia observá-la e mantê-la organizada para o cumprimento do dever de ambos.

Mesmo que nem todos(as) os(as) alunos(as) estivessem, efetivamente, envolvidos(as) com a realização da tarefa, eles(as) permaneciam sentados(as) em seus lugares e, se algum(a) aluno(a) pedia para ir ao banheiro ou beber água durante a tarefa, era advertido a esperar um outro momento em que esta não estivesse sendo realizada:

Profa explica como a história do Dia das Crianças será produzida.

Um aluno levanta o braço enquanto permanece sentado em seu lugar.

Profa: *O que é Antônio?!*

Aluno: *Posso ir no banheiro?*

Profa: *Não vai ao banheiro agora, agora é hora de pensar e ajudar na produção.*

Antônio abaixa a cabeça em sua mesa.

Quando a aula envolvia uma tarefa que demandasse uma produção mais individualizada dos(as) alunos(as), como as aulas de Matemática, a professora mantinha a mesma estrutura de aula, mas, em vez de estar à frente da turma, transitava pela sala tirando as dúvidas dos(as) seus(suas) alunos(as) e chamando à atenção para que eles(as) fizessem o dever a ser corrigido no quadro. Esta correção acontecia sempre com a ida dos(as) alunos(as) ao quadro. No caso da aula de Matemática, cada um era chamado a realizar uma operação aritmética.

Nesse tipo de tarefa, contudo, os(as) alunos(as) interagiam entre si mediados(as) pela necessidade do cumprimento do dever que, num primeiro instante, pareceu-nos ser uma forma de eles(as) se ajudarem. Todavia, tal ajuda revelou uma prática bastante conhecida e difundida nos meios escolares pelos(as) alunos(as): a cola.

Na CP forte percebemos que existia um planejamento da tarefa diferente da CP fraca. Tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto nas aulas de Matemática a professora costumava interagir com a turma para feitura e correção da tarefa. Percebemos ainda que esta interação acontecia principalmente com os(as) alunos(as) que estavam prestando atenção às explicações da professora ou então os(as) que estavam conversando, levantando-se e de alguma maneira atrapalhando a aula. Quando isso acontecia, a professora chamava-lhes atenção. Se, por outro lado, os(as) alunos(as) estivessem sentados(as), quietos(as) em suas carteiras e/ou de cabeça baixa, a professora não costumava se incomodar e dava seguimento a aula, as explicações e a tarefa, mesmo que os(as) referidos(as) alunos(as) não a estivessem realizando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa faz parte do processo pedagógico observado na escola desde a sua gênese como instituição para o ensino. As salas de aula observadas nesse estudo eram permeadas pela realização da tarefa escolar que se apresentou, sobretudo, como um dever que o(a) aluno(a) precisava cumprir em um determinado tempo.

Na CP fraca percebeu-se que existia uma dinâmica de realização da tarefa onde aos(as) alunos(as) cabia cumpri-la em um período de tempo determinado e a professora cabia verificá-la individualmente no caderno de cada um. Para que a tarefa acontecesse dentro dos moldes estipulados pela professora, ela mudava de lugar ao mesmo tempo em que chamava à atenção os(as) alunos(as) para necessidade de realização da tarefa. Entretanto, tornou-se evidente que a maneira como a professora estava conduzindo a aula levava os(as) alunos(as) a se envolverem em outros afazeres que não a tarefa escolar.

Enquanto a professora estava junto a um(a) aluno(a), verificando o seu caderno, os(as) outros(as) ficavam conversando, andando pela sala, brincando e brigando entre si, ou porque estavam esperando a assistência da professora em suas mesas, ou porque não sabiam fazer a tarefa, ou simplesmente porque não queriam fazê-la. O caso de um aluno, Patrício, é emblemático dessa situação vivida em sala de aula:

Pesq: *Patrício você já terminou seu dever?*

Patrício acenou que sim com a cabeça.

Pesq: *Onde é a sua mesa?*

Patrício apontou para a mesa em que estavam duas alunas sentadas.

Desde a hora que chegamos Patrício está andando pela sala e não fez sua tarefa.

Quando a professora mudava de mesa para verificar a atividade de outro(a) aluno(a), o que ela costumava encontrar eram alunos(as) que ainda estavam copiando o dever passado pela manhã, ou que já haviam terminado de copiar, mas não o tinham feito. Nessas circunstâncias, a professora os chamava à atenção e fazia ameaças:

Profa: *Vitor quero ver o seu dever daqui a cinco minutos!*

A sucessão de eventos acontecidos em sala de aula nos revelou que a tarefa era escassamente realizada pelos(as) alunos(as), ressalvadas algumas poucas exceções.

Na CP forte, a tarefa estava relacionada ao trabalho coletivo que envolvia tanto a professora quanto os(as) alunos(as) no decorrer da aula. Realizar a tarefa significava participar do desenvolvimento da aula desde o seu início. Para isso, era preciso que os(as) alunos(as) acompanhassem a explicação da professora no quadro, fizessem os seus deveres sendo estes coletivos ou individuais e permanecessem em seus lugares enquanto o dever estivesse sendo realizado.

Para as professoras, a permanência dos(as) alunos(as) sentados(as) em seus lugares parecia criar a ilusão de que eles(as) estavam realizando a tarefa; mesmo quando ficavam com a cabeça baixa – como tipifica o caso do aluno Antônio – ou fazendo quaisquer outras coisas.

*Profa: O que é Antônio?!*

*Aluno: Posso ir no banheiro?*

*Profa: Não vai ao banheiro agora, agora é hora de pensar e ajudar na produção.*

*Antônio abaixa a cabeça em sua mesa.*

O fato de os(as) alunos(as) terem sempre um argumento para se levantarem das suas cadeiras e ficarem perambulando pela sala, pode significar, entre outras coisas, que a tarefa da maneira que estava sendo proposta e realizada não tinha sentido para eles, sobretudo porque não sabiam como realizá-la.

Na CP forte, ficou evidente o desenvolvimento de um trabalho coletivo para realização da tarefa. No entanto, este trabalho coletivo não significou a participação de todos(as) os(as) alunos(as) em aula. Ao contrário, muitos(as) deles(as) permaneceram quietos(as) do início ao fim.

Tornou-se evidente com esse estudo que a centralidade da tarefa nas salas de aula – os(as) alunos(as) precisavam realizá-la a qualquer custo – faz parte de uma lógica de ensino-aprendizagem que privilegia o alcance dos resultados imediatos, a tarefa pronta, sem considerar a efetiva aprendizagem dos(as) alunos(as) nesse contexto.

O cumprimento da tarefa está tão enraizado as práticas escolares que o questionamento a respeito de sua funcionalidade enquanto instrumento pedagógico que possibilite a aprendizagem dos(as) aluno(as) parece não existir. Para que se

realiza a tarefa? Ela auxilia a aprendizagem do(a) aluno(a)? Como? Os(as) alunos(as) fazem a tarefa? Como a fazem? Ela tem cumprido seu objetivo? Qual o seu objetivo?

A imposição de um currículo a escola, a orientação e a pressão para que ela seja eficaz em termos de resultados estatísticos e a cobrança sobre as professoras para que cumpram um currículo mínimo durante o ano letivo, retira do(a) aluno(a) a possibilidade de ser um sujeito na construção do conhecimento e o submete a um regime de cumprimento do dever que pode não ser um contributo efetivo a aprendizagem dos conteúdos escolares.

A situação das duas turmas analisadas nesse trabalho, na perspectiva de educadores(as) progressistas (FREIRE, 2004), demanda mudanças radicais na dinâmica de realização da tarefa em sala de aula, primando pelo aprendizado efetivo dos(as) alunos(as), que pode estar sendo prejudicado nesse contexto e ter como consequência o seu fracasso na escola. Este fracasso pode culminar na saída precoce do(a) aluno(a) do sistema de educação formal ou permitir a sua presença sem que nada seja aprendido. O conteúdo escolar que o(a) aluno(a) deve alcançar nesse nível de ensino será cobrado, se não de imediato, em algum outro momento do próprio regime escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Lívia Paulo; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. A proposta da progressão continuada na visão de professores da rede municipal do Rio de Janeiro em exercício no projeto. In: *XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2006, Pernambuco.

CASTRO, Paula Almeida. Controlar para quê? Uma análise etnográfica da interação entre professor e aluno na sala de aula. 2006. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LE COMPTE M. D.; MILLROY, W.L.; PREISSE, J. (orgs.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York: Academic Press, 1992.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. WITTRICK, M. C. *Handbook of research on teaching*. New York, Macmillan: 1986.

ERICKSON, F. The cycle of Situational Frames: A Model for Microethnography in Urban Anthropology. *Paper read at Midwest Anthropology Meeting*. Detroit: Michigan, 1971.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOFFMAN, E. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography Principles and Practice*. London: Routledge, 1983.

HOBBSAWM, Eric J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAPASSADE, G. *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LETTIERI, A. A Escola e a Fábrica. In: Gorz, A. (org.). *Crítica da Divisão do Trabalho*. 2ªEd. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MATTOS, C.L.G. *Estudos Etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil*. Juiz de Fora: Educação em Foco, v. 2, p. 39-57, 2006.

MATTOS, C.L.G. *Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o fracasso escolar na perspectiva do aluno. Projeto de pesquisa*. UERJ: 2005.

MATTOS, C. L.G. *Imagens da Exclusão. Projeto de pesquisa*. UERJ: 2002.

MATTOS, C.L.G. de *Picturing School Failure: a study of diversity in explanations of education difficulties among rural and urban youth in Brazil*. Ann Arbor: UMI Bell & Howell, 1992.

## INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Conforme a NBR 6023:2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), este texto científico publicado em periódico eletrônico deve ser citado da seguinte forma:

FAGUNDES & MATTOS, Tatiana Bezerra & Carmen Lúcia Guimarães de. Tarefa Escolar: ferramenta pedagógica para a aprendizagem ou cumprimento do dever do (a) aluno (a)? **Revista Eletrônica Espaço do Currículo**, João Pessoa-PB, ano 1, nº. 2, nov. 2008. Disponível em: <http://www.aepppc.org.br/revista/>. Acesso em: