



## CAPÍTULO 8

# Deveres de casa: estratégias educativas familiares<sup>1</sup>

*Fernanda Bevilaqua Costa<sup>2</sup>*

---

1 Trabalho resultante de pesquisa desenvolvida no mestrado, realizada na Universidade Federal Fluminense (UFF – Niterói/RJ), sem financiamento, no ano de 2006. A temática “dever de casa” vem sendo discutida, nos últimos cinco anos, na disciplina de Sociologia da Educação, do curso de Pedagogia da UEMG, unidade Carangola, sob o viés do ensino e da pesquisa.

2 Mestre em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente da UEMG, unidade Carangola e do Centro Universitário FUNVIC – UniFUNVIC em Pindamonhangaba/SP. E-mail: bevilaqua2011@gmail.com.

## Introdução

O dever de casa é uma atividade tipicamente escolar que faz parte do cotidiano de inúmeras famílias e escolas, tanto no Brasil quanto em outros países. Entre pais e professores, é “naturalizado”, pois faz parte do processo de escolarização, mas estudos mostram que cada grupo analisa sua necessidade utilizando concepções diferentes. Estudar o dever de casa, um trabalho relevante na prática escolar e percebido por muitos como um exercício aparentemente natural e obrigatório, pode ajudar a desmistificar essa naturalização.

O dever de casa é pouco problematizado nas ciências sociais, não há estudos que descrevam efetivamente os efeitos positivos dessa tarefa no processo de escolarização. Mas é possível mencionar que os professores consideram “bom aluno” aquele que é acompanhado em casa e cumpre com as suas tarefas, conforme a sistemática escolar (PAIXÃO, 2006).

Há resultados de pesquisa que mostram simetria nas avaliações do aluno e de sua família, feita pelos professores. Um estudo desenvolvido nos 27 estados brasileiros em 2002, por meio de entrevistas com cinco mil professores de escolas públicas e privadas, aponta o acompanhamento familiar como aspecto que mais exerce influência sobre a aprendizagem, aparecendo em 78,3% dos depoimentos. Esse aspecto se destaca nas falas dos professores mais do que a relação professor/aluno (53,9%), competência do professor (31,9%), infraestrutura (14,8%), gestão da escola (9,7%) e nível econômico e social da família (7,1%) (PAIXÃO, 2006).

O dever de casa se tornou um recurso importante por ser um mediador nas relações entre família e escola, pois, através da tarefa escolar, os pais são chamados a participar da educação escolar do filho. Esse convite ocorre por intermédio da escola, mas se estende às políticas

educacionais, que vêm intensificando o incentivo à participação familiar, por meio dessas atividades.

Resende (2012, p. 162) menciona em sua pesquisa que, no conjunto das reflexões existentes sobre os deveres de casa, não é inusitado assinalar as “desigualdades relativas às condições materiais e simbólicas de sua realização pelos estudantes e de seu acompanhamento, pelos pais ou adultos responsáveis, no contexto doméstico”. As desvantagens sociais, econômicas e culturais são realçadas nas condições de acompanhamento familiar no processo de escolarização das crianças. Também, Nogueira, Romanelli e Zago (2000) – ao analisar as dinâmicas que se configuram no interior das famílias, as condições materiais, o apoio nas tarefas e o sentido dado ao dever de casa – dizem que estudos apontam para variações consideráveis nas práticas educativas adotadas por diferentes classes para contribuir com a escolarização dos filhos.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar aspectos concernentes às estratégias educativas empreendidas por algumas famílias de camadas popular e média no acompanhamento do dever de casa.

### **Práticas educativas familiares no acompanhamento dos deveres de casa**

Para atender aos objetivos da pesquisa, como lócus, foram definidas três escolas do município de Carangola/MG – duas públicas e uma particular. Buscando obter informações quantitativas sobre o perfil das famílias e sobre a realização do dever de casa, aplicou-se um questionário aos pais de alunos do terceiro ano do ensino fundamental. Posteriormente, foram selecionadas para a entrevista três mães de cada escola, totalizando nove mães.

Cada estabelecimento de ensino foi identificado por Escola **A**, **B** e **C**. A maior parte dos alunos da Escola **A** (rede pública) é proveniente das camadas populares, enquanto a **B** (rede pública) apresenta um percentual de alunos com classe social mais baixa e outros pertencentes às camadas médias. Na Escola **C** (confessional católica), são predominantes os alunos em condições sociais privilegiadas.

De modo a preservar a identidade das famílias, os nomes dos sujeitos são fictícios. Na Escola **A**, nomeamos D. Elia e seu neto Ermânio; Neide e seu filho Diogo; e Sílvia e Iago. Na **B**, identificamos Elizete e seu filho Carlos; Marlene e sua filha Tânia; e Vera e Helena. E na **C**, são Anabel e sua filha Patrícia; Anali e o filho Tadeu; e Jussara e José Marcos.

Segundo Paixão (2006, p. 71), “a aposta que [os pais] fazem na escolarização depende do capital econômico, do capital cultural de que dispõem, do *ethos*, dos valores que organizam seu mundo e da trajetória da família, entre outros fatores”. Isso significa que as perspectivas de escolarização dos filhos variam segundo a origem social das famílias. Nesta pesquisa, observou-se que as três mães da Escola **A** apresentam aspirações de escolarização para os filhos superiores às que conquistaram, duas delas apresentam o desejo de que os filhos cheguem ao ensino superior. Nas famílias de camada popular, a importância da escola e o anseio de que os filhos tenham mais sucesso que os pais é um dado apontado na pesquisa de Bernard Lahire (2004). Embora as condições materiais de vida sejam muito restritas, as exigências com deveres de casa mostram a preocupação com o desempenho escolar.

A mãe de Iago, dona Sílvia, estudou até o sexto ano do ensino fundamental e declara, bastante emocionada, esperar que o filho faça o ensino superior e, conseqüentemente, conquiste uma melhor condição de vida. Já Neide, mãe de Diogo, concluiu o ensino médio e espera que seu filho também alcance esse nível, embora admita que essa

escolaridade não é mais condição para conseguir um bom emprego. Segundo ela, o acesso ao ensino superior possibilitaria ao jovem um emprego mais promissor.

D. Elia e o seu João (avô de Ermânio) são analfabetos. A mãe do garoto, em função do trabalho, precisa morar no Rio de Janeiro, pois não encontra emprego no interior. Com todas as restrições financeiras, culturais e sociais, a avó exige do neto muita responsabilidade com a escola. Ela entende que saber ler e escrever é requisito básico para conquistas profissionais e pessoais, fato que se evidencia em seu discurso: “'sabê' lê [sic] e escrever é muito bom, ser estudado é bom, pra subir na vida. A pessoa sem leitura não é ninguém”. A ausência de educação formal parece ter lhe mostrado o quanto custa viver em uma sociedade letrada, em que a possibilidade de participação social fica mais restrita.

D. Elia espera que seu neto estude “até quando pudé [sic]”. Talvez por suas condições objetivas, pela ausência de escolarização e por não compreender a lógica de funcionamento da escola, o horizonte de escolaridade para o neto não seja vislumbrado com especificidade. No entanto, é curioso verificar o quanto a escola faz sentido para essa avó. Ao ser indagada sobre estratégias de acompanhamento dos deveres de casa do neto, menciona que, após fazer as atividades, o neto pode fazer o lanche. Controla isso, apesar de não saber decifrar o código da escrita, através do espaçamento da escrita no caderno. Se a criança parou na metade da folha, terá que avançar um pouco para que a avó se certifique de que ele completou a tarefa. Portes (2000, p. 68) identifica, em alguns depoimentos, “uma atenção para com o trabalho escolar do filho, seguida de acompanhamento e vigilância, mesmo quando a mãe está impossibilitada de interferir no processo pedagógico propriamente dito”.

Já na Escola **B**, essas aspirações também se estendem às três mães entrevistadas. Uma das famílias tem um plano de previdência privada

patrocinado pela Caixa Econômica Federal (CEF), cujo objetivo é constituir uma receita para custear, futuramente, as despesas universitárias da filha. As outras duas famílias asseguram que os seus empenhos profissionais contemplam recursos para pagar o curso superior dos filhos. Elizete não concluiu o ensino médio, mas declara que vai se empenhar para que o filho estude até o ensino superior. Vera almeja que sua filha não pare de estudar, que curse faculdade e outros cursos de formação. Marlene também manifesta esse desejo: “se depender do meu incentivo, que ela [a filha] estude até o doutorado, pós-doutorado”.

Esse discurso se mostrou unânime entre as mães da Escola **C**. De um modo geral, nas três instituições, as entrevistadas manifestaram o sonho de que os filhos ultrapassem a escolaridade delas.

Os dados das entrevistas mostram variações na visão sobre a escola e a família entre as mães. Isso pôde ser percebido ao ouvi-las discorrer sobre os motivos que justificam a escolha do local em que os filhos estudam. Duas famílias da Escola **A**, de origem social mais precária, declararam ter optado devido à proximidade com o lar. A outra entrevistada mostra-se mais preocupada com as possibilidades de aprendizagem do filho.

Em relação às mães entrevistadas da Escola **B**, embora tenham destacado o prestígio social da instituição, foi o trabalho da professora, bastante referendado, que pareceu ter uma conotação mais significativa que o estabelecimento como um todo. Na Escola **C**, a filosofia cristã constitui-se como referência na escolha deste espaço de produção do saber.

Entretanto, observaram-se algumas entrevistadas descontentes com procedimentos escolares. Uma das mães da Escola **C** destaca que a escola pública está sempre em greve e que o professor, por ser efetivo, se mantém na escola, sendo bom ou ruim. Alega que nas instituições

## Deveres de casa: estratégias educativas familiares

particulares a carga horária é melhor aproveitada que nas públicas e que é possível reivindicar quando o ensino não vai bem, o que oferece possibilidades de melhorias.

Em outro caso, a ideia é de que essa escola, entre outras, é uma opção melhor, mas que seria mediana quanto aos conhecimentos transmitidos. A crítica à escola é por não se preocupar em corrigir erros ortográficos dos alunos do segundo e terceiro ano do ensino fundamental, enquanto que, em anos escolares posteriores, os professores tiram pontos de crianças que apresentam esses erros. Segundo a entrevistada, seu posicionamento na escola quanto a essa incoerência não trouxe significativas alterações.

Outra mãe do mesmo estabelecimento salienta que seu filho está matriculado nessa escola pelo resultado do trabalho que vem sendo desenvolvido ao longo dos anos e, essencialmente, pelos princípios morais que a norteiam, por ser uma escola confessional católica: “eu estudei lá e queria que ela [a filha] tivesse os mesmos conceitos que eu tive, ‘né?’, de família”.

Segundo Maria Alice Nogueira (1998, p. 53), as modalidades e os critérios de escolha do estabelecimento de ensino por distintos grupos sociais dependem de vários fatores:

Julgamento sobre o valor escolar do filho, apreciação de suas chances futuras, projeto educativo perseguido, informações sobre o sistema de ensino, imagem dos estabelecimentos, todos eles correlacionados com o nível sociocultural da família.

No conteúdo das entrevistas, os deveres de casa se apresentam como indispensáveis, importantes e que devem, necessariamente, manter-se como uma atividade extraclasse. Porém, algumas mães

apontaram tensões no momento da execução das tarefas, aspecto referendado também nos estudos de Paixão (2006).

Algumas situações de desgaste mencionadas dizem respeito às reações das crianças, por exemplo: uma profere palavras obscenas e se recusa a retornar à escola em função da quantidade de deveres; outra expressa interesse pela leitura de “revistinhas”; ou prefere assistir à televisão. Os conflitos mais comuns estão ligados à vontade de brincar e, diante de tais situações, mães admitem “perder a paciência”, “chamar a criança de lerdá”, emitir palavrões, impedir a criança de assistir à televisão ou fazer o lanche antes dos deveres, ou proibir passeios, brincadeiras etc. Somado a isso, tem-se a atitude punitiva de professores que, quando deveres não são feitos, impedem a participação no recreio. Na Escola **C**, não realizar as tarefas de casa pode levar à perda de pontos na avaliação.

Franco (2002), em pesquisa realizada com pais de classe média, também encontrou muitas situações de restrições ao lazer ou convívio social em função da execução dos deveres de casa. Essa atividade, quando não realizada pela criança, gera ações punitivas tanto do professor como dos pais.

As famílias utilizam diferentes estratégias quando se trata das condições oferecidas para realização das tarefas em casa. Os recursos oferecidos à criança na execução dos deveres escolares e a preparação de atividades complementares pelos pais parecem ter relação com o capital econômico e escolar. As famílias da Escola **A**, com menos capital econômico que as demais, oferecem os materiais enviados pela escola, como livros didáticos e dicionários, e revistas/jornais velhos para recortes. Também não exigem que os filhos façam outros exercícios além daqueles encaminhados por professores. A não ser no caso dos pais de lago, que solicitam à criança que faça cópias de palavras.



## Deveres de casa: estratégias educativas familiares

Na Escola **B**, as mães incentivam atividades adicionais, com exceção de uma mãe, que somente o faz quando é solicitada pela professora. Essa mãe, em função das condições sociais de vida, oferece ao filho, no momento dos deveres, apenas os materiais vindos da escola. Enquanto isso, as outras duas buscam ampliar o acervo cultural, pois as crianças têm acesso a materiais escolares, internet, enciclopédias, periódicos, atlas, revistas etc.

As mães da Escola **C**, de um modo geral, desenvolvem atividades extras para os(as) filhos(as), especialmente no período de provas. Foi ressaltado por Franco (2002) que famílias que apresentam condições pedagógicas para o acompanhamento escolar tinham preocupação em coletar dados de pesquisa, antecipando solicitações escolares, e de organizar atividades extras, além daquelas enviadas pela escola. Ainda, duas das entrevistadas dessa escola dispõem de recursos de qualidade para auxiliar na realização das tarefas. A outra cita que os materiais disponíveis se encontram na casa do avô, local em que geralmente a criança faz os deveres.

Nogueira (2002, p. 5) ressalva que:

[...] alguns poucos alunos têm à disposição alternativas e possibilidades – excesso de recursos materiais, técnicos ou financeiros. Muitos outros não contam sequer com o mínimo necessário para viver e muito menos para estudar e cumprir suas obrigações para com a escola.

Essas condições revelam o retrato de como as desigualdades socioeconômicas afetam o cotidiano da prática educativa escolar. Condições que, no estudo, foram estendidas às práticas educativas *familiares*, especialmente no que diz respeito às crianças das camadas populares (NOGUEIRA, 2002).

Segundo Franco (2002, p. 24), por outro lado,

[...] como as famílias de classe média não querem que seus filhos sejam marginalizados [...], o “gerenciamento” dos pais sobre a escolaridade da prole fica bastante evidente no acompanhamento cotidiano desses estudos em casa. O apoio frequente que dão nos deveres de casa exemplifica bem a transmissão familiar de capital cultural e a preocupação deles com o sucesso escolar dos filhos.

A importância do dever de casa para as mães das três escolas parece ser consensual, já que em seus depoimentos as tarefas foram citadas como forma de ampliar saberes, fixar e reforçar conteúdo ou relacionadas à disciplina e responsabilidade. Por exemplo, uma mãe da Escola **A** disse que, com o dever de casa, o conhecimento apreendido na escola torna-se mais sólido. Outras duas entrevistadas entendem que essa atividade incentiva a responsabilidade da criança.

Na concepção de Neide, o dever de casa é um reforço do que a criança aprendeu na escola e assegura melhor desempenho na realização das provas. E ainda oferece condições para o professor verificar se o aluno está se apropriando dos saberes que circulam no espaço acadêmico. Nos relatos de Sílvia e de D. Elia, a atividade enviada ao lar é um elemento que incentiva a responsabilidade na criança. Mesmo sem frequentar os bancos escolares, D. Elia explicita a preocupação com o neto relacionada à realização do dever de casa.

[...] se ele não fazê os dever tudo direitinho, vai ser ruim pra ele mais tarde... Vai ser ruim pra ele porque só tem ele mesmo pra fazê, porque o avô dele não sabe lê direito, os tios dele não para em casa, né? A mãe dele não tá aqui pra ensiná ele, eu também não sei ensiná. Então, ele tem que esforçá, que tudo que ele fizé de bom vai servir pra ele mais tarde, né? É isso que eu falo com ele aqui [sic].

## Deveres de casa: estratégias educativas familiares

A avó de Ermânio aponta os efeitos da realização das tarefas na vida social futura da criança. Indagada sobre o significado do dever de casa, responde:

Olha, eu não sei muito não, sabe? Porque eu nunca estudei, mas eu acho que é bom, sabe? Eu falo com ele sempre pra ele fazê, a responsabilidade dele, pra chegá em casa, fazê os dever dele primeiro pra depois brincá, né? Às vez, ele fica com preguiça de fazê, mas eu falo com ele: 'meu filho, cê faz esse dever que mais tarde cê pode ser um homem de bem, pra podê ajudá a sua mãe', né? [sic].

Elizete, uma das mães da Escola **B**, considera o dever de casa um complemento da aprendizagem escolar. Segundo ela, é provável que a criança não consiga assimilar todos os conhecimentos dados em um dia de aula, mas, por serem elaboradas com base no conteúdo passado pelo professor, as atividades podem ajudar "a entender mais, até porque lá são muitas crianças, ele conversa, tem distração, e aqui a gente senta, é só nós dois". Ela ainda afirma que o sucesso escolar não resulta da execução do dever de casa, e sim da apropriação do que foi ensinado, pois, se Carlos não frequentasse a escola e somente realizasse os exercícios, não seria suficiente para garantir essa assimilação.

Assim como Elizete, a senhora Marlene considera o dever de casa um complemento da aprendizagem, um recurso que permite a participação da família na vida escolar do filho. Ela acredita que essas tarefas permitem aos pais perceberem o rendimento da criança e os mantêm informados sobre o que está acontecendo na escola. E considera, ainda, que a carga horária não permite contemplar os conhecimentos necessários à formação do aluno, por isso é importante que o ensino seja complementado em casa.

Se a gente for pensar na carga horária, a criança trabalha menos de três horas, o recreio, a troca de material, as perguntas que faz [sic] parte também... Então, quer dizer, o tempo é muito curto; então, o dever de casa complementa isso, claro que ele bem elaborado, não como uma obrigação, uma rotina, não, ele tem que ser uma complementação, às vezes uma pesquisa, uma coisa mais interessante ou mesmo uma atividade dentro da sala pra reforçar em casa [...].

Para Vera, o dever de casa serve, principalmente, como recurso de fixação do aprendizado da escola. Ela também se preocupa com um suposto “desperdício” de tempo com as brincadeiras:

[...] as minhas meninas, elas vivem uma vida boa, elas brincam na terra; é até bom essa rua não ser calçada, que elas brincam na terra, elas têm uma vida aqui igual eu tinha quando era criança, que eu morava na roça, e então eu acho assim, mas também ficar só ali não dá certo, porque dá muita confusão, muita fofoca, muita briga [...] então, eu acho que também tem que ficá mais preso dentro de casa, e a hora do dever é uma hora que cê fica ali uma hora, duas horas, né?, dentro de casa fazendo alguma coisa que é bom pra ela, porque ela vai chegar na escola vai saber a matéria [sic].

As mães da Escola **C** apresentam concepções semelhantes sobre o significado do dever de casa. Para Jussara, o dever de casa é essencial para que ela possa acompanhar o desenvolvimento intelectual do filho. Anabel e Anali consideram o dever de casa um recurso para recordar e estudar a matéria dada na escola.

Resende (2012, p. 163) observa que as desigualdades se manifestam no discurso acerca da importância do dever de casa de mães de camada média e popular, pois,

se o dever de casa é considerado favorecedor do desempenho escolar e se o acompanhamento parental a ele é visto como um dos fatores de sua eficácia, isso objetivamente coloca as diferentes famílias em posições desiguais diante do mercado escolar, já que elas não dispõem de condições materiais e culturais idênticas para fazer face a esse papel; e tal desigualdade é tanto mais vivida como sofrimento quanto mais as famílias compartilham dessa concepção que coloca a escolaridade, os deveres de casa e o acompanhamento parental como *valores*.

Os dados relativos às condições de acompanhamento escolar, neste estudo, indicam desigualdades de ordem econômica, social e cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). Isso gera um sofrimento que é resultante do “fato de que, não sendo indiferentes aos valores escolares”, as famílias nem sempre encontram, “em suas dinâmicas internas, os recursos necessários para corresponder a eles de modo satisfatório” (RESENDE, 2012, p. 163).

A responsabilidade pelo apoio escolar é colocada, mais uma vez, na mãe, discussão já apresentada por Franco (2002), Nogueira (2002) e Carvalho (2004). O trabalho de acompanhar não somente os deveres de casa, mas todo processo educacional, em geral, tem sido tarefa das mães. São ações “consideradas femininas não só pela escola ou pelas famílias, mas fazem parte da construção do feminino em nossa sociedade” (PAIXÃO, 2006, p. 69). Embora algumas mães admitam que essa responsabilidade deve ser direcionada aos dois responsáveis, as entrevistas mostram que, na prática, são elas que se ocupam com frequência dessa atividade.

Vale ressaltar, entretanto, que, quando o apoio não é exercido pelas mães, as razões incluem a ocupação profissional delas ou a existência de um capital cultural mais elevado por parte do pai, que garante à criança um acompanhamento de mais qualidade. Entre as nove entrevistadas, essa situação acontece mais diretamente em apenas dois casos. Uma delas integra uma configuração familiar monoparental, vive sozinha com a filha, trabalha em dois turnos e no outro cursa faculdade. Por isso, impossibilitada de “cuidar” completamente dos afazeres escolares da criança, recorre aos sobrinhos. O caso mais atípico, por não ser regular a ajuda do pai, acontece na família de um aluno da Escola **A**: mãe e pai têm praticamente o mesmo nível de escolaridade, mas quando ele se encontra em casa, assume o papel de acompanhar os estudos do filho, criando alternativas, por exemplo, para tornar a letra da criança mais legível. Isso porque o pai é provido de um capital cultural que lhe confere mais condições de apoio.

Observa-se que a sociedade atual se depara com diferentes arranjos familiares; há famílias nucleares (compostas por pai, mãe e filhos); monoparentais (pai ou mãe são provedores); recompostas (famílias oriundas de outros matrimônios que se unem formando novos lares); outros parentes incorporados; pessoas do mesmo sexo; lares unipessoais e formados por casais sem filhos (PAIXÃO, 2006). No entanto, segundo Paixão (2006, p. 67), “a escola tende a trabalhar com a ideia de que existe um arranjo familiar considerado mais adequado e que favorece um melhor desempenho do aluno”. Não são todas as famílias em que a mãe pode ficar responsável por cuidar somente do lar. Assim, desse cenário, emergem demandas de outras pesquisas que possam pensar as relações família-escola, sob o viés da família.

## Considerações finais

Algumas pesquisas constataam, com base nos depoimentos do pessoal escolar, que os pais não acompanham a vida escolar dos filhos (PARO, 2000), porém o nosso estudo demonstra que, em muitos casos, há apoio e cuidados com os estudos dos filhos, inclusive nas camadas populares e médias.

Embora o dever de casa seja naturalizado como uma atividade cotidiana e compulsória, observou-se nas três escolas visitadas a inexistência de uma proposta de orientação a respeito do assunto, já que não há um documento normativo que norteie a sua execução.

Se o dever de casa é considerado por todas as entrevistadas como uma necessidade no processo de escolarização, o seu significado assume dimensões diferentes entre elas. O dever de casa é importante por diversos motivos: favorece o processo de escolarização dos filhos, pois reforça e complementa o aprendizado; favorece o desenvolvimento de comportamentos considerados desejáveis, como disciplina, responsabilidade e controle; é também uma prática com dimensões socializantes; favorece a relação do filho com os pais, visto que proporciona um momento de convívio que os aproxima; atua como indicador do que acontece na sala de aula.

Essas diferenças são reveladas nos depoimentos recolhidos. Para duas integrantes das famílias da Escola **A**, o dever de casa tem efeito de socialização, enquanto que, para a outra, tais atividades contribuem para a aquisição de conhecimento. Todas as mães das escolas **B** e **C** consagram essas atividades como elemento importante para o desenvolvimento cognitivo.

Apreende-se que, em geral, as mães com um grau mais alto de capital escolar e cultural consideram tais exercícios como recursos importantes na apropriação de saberes. Enquanto os pais de camadas

populares, em geral, preocupam-se com o processo de socialização. Em pesquisa desenvolvida por Paixão (2005), com catadoras de materiais recicláveis, há fortes expectativas de que a escola desempenhe funções de socialização de seus filhos, ensine a se comportarem, a circular em nos espaços sociais, ensine-os a serem educados e polidos.

Diante das muitas dificuldades enfrentadas por famílias das camadas populares, é interessante observar, como revela Portes (2000), que as limitações de ordem econômica não as impedem de se empenharem em um trabalho escolar, mesmo que seja apenas em etapas como planejamento elementar, por exemplo, escutando os filhos e colaborando para que deem conta das exigências escolares. Os pais se empenham em uma educação para a vida (honestidade, respeito, honra), fornecendo a presença da ordem moral doméstica (PORTES, 2000, p. 67-72).

As práticas educativas familiares empreendidas pela classe média não são tão elementares assim. Uns cuidam para que o filho amplie os saberes escolares, outros criam mecanismos de sustento universitário futuro ou disponibilizam um bom acervo cultural para a realização das tarefas escolares. Ainda, demandam atividades além daquelas exigidas pela escola, aumentando as chances objetivas de sucesso escolar para a prole.



## Referências

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Rev. Bras. Educ.**, n. 25, p. 94-104, jan./abr. 2004.

FRANCO, Olívia Carvalho de Mello. **Práticas familiares em relação ao dever de casa**: um estudo junto às camadas médias de Belo Horizonte. 2002. 152 p. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Rev. Bras. Educ.**, n. 7, p. 42-56, jan./abr. 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. A herança familiar desigual e suas implicações escolares. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.59-82.

NOGUEIRA, Marta Guanaes. **Tarefa de casa**: uma violência consentida? São Paulo: Loyola, 2002.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. *In*: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 57-82.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, São Paulo, p. 141-147, jan./abr. 2005.

PARO, Henrique. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PORTES, Écio Antonio. O trabalho escolar das famílias populares. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-80.

RESENDE, Tania de Freitas. Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 159-184, Set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a08v28n03.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.