

A TAREFA ESCOLAR PARA CASA NO ENSINO FUNDAMENTAL: MAPEAMENTO SISTEMÁTICO E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

HOMEWORK IN ELEMENTARY SCHOOL: A SYSTEMATIC REVIEW AND IMPLICATIONS FOR TEACHER TRAINING

LA TAREA ESCOLAR PARA CASA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: MAPEO SISTEMÁTICO E IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Izabella Anaja Romão de Paula Nunes¹, <https://orcid.org/0009-0008-1745-2894>

Ana Paula Gestoso de Souza², <https://orcid.org/0000-0002-2015-0829>

Resumo:

Realiza-se análise sistemática da produção científica recente sobre a Tarefa Escolar para Casa (TEC) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base em estudos publicados na base ERIC. Identificam-se 3 eixos de abordagem: envolvimento das famílias, metodologias pedagógicas inovadoras e desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Os achados indicam que a TEC pode atuar como ponte entre escola e família e instrumento de apoio à aprendizagem. Observa-se escassez de reflexões sobre sua fundamentação pedagógica e sua abordagem na formação docente. Conclui-se que a TEC precisa ser inserida nos processos formativos dos docentes, para que reflitam sobre sua função, objetivos e adequação às realidades escolares e a ressignifiquem como prática pedagógica intencional e crítica.

Palavras-chave: tarefa escolar; Ensino Fundamental; saberes docentes; envolvimento familiar; currículo.

Abstract:

This article presents a systematic analysis of recent scientific literature on Homework (Tarefa Escolar para Casa – TEC) in the early years of elementary education, based on studies published in the ERIC database. The investigation identifies four central areas of focus: family involvement, innovative pedagogical methodologies, the development of cognitive and socioemotional skills, and teacher education and critical reflection on TEC. The findings indicate that TEC can serve as a bridge between school and family, as well as a tool to support learning. However, there is a notable lack of reflection on its pedagogical foundations and its presence in teacher education. The study concludes that TEC must be incorporated into teacher training processes, encouraging reflection on its purposes, goals, and suitability to diverse school contexts, so that educators can reframe it as an intentional and critical pedagogical practice.

Keywords: homework; Elementary Education; teacher knowledge; family involvement; curriculum.

Resumen:

Se presenta un análisis sistemático de la producción científica reciente sobre la Tarea Escolar para Casa (TEC) en los primeros años de la Educación Primaria, a partir de estudios indexados en

¹ Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil: izabellanunes@estudante.ufscar.br

² Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil: anapaula@ufscar.br

la base de datos ERIC. El estudio identifica tres ejes principales de análisis: la participación de las familias, las metodologías pedagógicas innovadoras y el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. Los resultados señalan que la TEC puede funcionar como un puente entre la escuela y la familia, además de constituir un recurso de apoyo al aprendizaje. Asimismo, se evidencia una escasez de reflexiones acerca de su fundamentación pedagógica y de su tratamiento en los procesos de formación docente. Se concluye que la TEC debe incorporarse en la formación del profesorado para promover reflexiones sobre su función, sus objetivos y su pertinencia en relación con las realidades escolares, favoreciendo su resignificación como una práctica pedagógica intencional y crítica.

Palabras clave: tarea escolar; Educación Primaria; saberes docentes; participación familiar; currículo.

Introdução

A Tarefa Escolar para Casa (TEC) configura-se como uma prática consolidada em diversos sistemas educacionais ao redor do mundo e é tradicionalmente valorizada por sua contribuição na consolidação de aprendizagens, no desenvolvimento da autonomia discente, no acompanhamento do desempenho escolar e na promoção do vínculo entre escola e família. Apesar de sua ampla disseminação, constata-se uma lacuna significativa na problematização crítica de sua efetividade pedagógica, sobretudo no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental e no âmbito da formação docente.

Nogueira (2002) chama atenção para a escassez de estudos sistemáticos que abordem a TEC de maneira aprofundada, o que contribui para sua naturalização como prática pedagógica. Em consonância, a pesquisa de Nunes (2025) evidencia que, no Brasil, a temática permanece pouco explorada tanto em produções acadêmicas quanto em currículos de formação docente, o que fragiliza as possibilidades de reflexão crítica e fundamentada sobre sua aplicação.

Com frequência, a TEC é reproduzida como um elemento da cultura escolar, sustentada por modelos herdados da tradição pedagógica e transmitidos oralmente entre docentes. Essa reprodução não sistematizada insere-se no que Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (1998) denominam “saberes da tradição pedagógica”, os quais integram o conjunto dos saberes profissionais, juntamente com os saberes da experiência, os curriculares e os da ação pedagógica. Estes últimos são especialmente relevantes no contexto da TEC, por referirem-se aos conhecimentos construídos no cotidiano da prática docente, geralmente não explicitados, mas fundamentais para a tomada de decisões pedagógicas.

Tardif (2014) denomina essa dimensão prática do conhecimento docente de “saberes experienciais” e ressalta que, embora não constituam um corpo teórico sistematizado, são indispensáveis à atuação do professor, pois emergem da vivência escolar e da interação com os sujeitos que compõem o ambiente educativo.

Conforme argumentam Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (1998), a sistematização coletiva dos saberes da ação pedagógica é fundamental para sua legitimação e aprimoramento. No caso da TEC, essa sistematização favorece uma análise crítica de suas funções, limites e possibilidades e contribui para que essa prática deixe de ser uma repetição de fórmulas tradicionais e passe a constituir-se instrumento pedagógico intencional, ajustado às necessidades dos estudantes e aos objetivos curriculares.

Diante desse cenário, este estudo busca responder à seguinte questão: “Qual é o cenário atual das discussões acadêmicas sobre a TEC, especialmente no que se refere às concepções docentes acerca dessa prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental?”. O objetivo geral consiste em identificar e analisar a produção científica recente sobre a TEC no Ensino Fundamental, com ênfase nos anos iniciais, a partir de estudos indexados na plataforma Education Resources Information Center (ERIC).

Para responder à questão norteadora e compreender o estado atual da produção científica sobre a TEC, este estudo adotou como metodologia o mapeamento sistemático da literatura, conforme o modelo proposto por Rocha, Nascimento e Nascimento (2018). Essa abordagem permite identificar, classificar e interpretar a produção acadêmica existente de maneira estruturada; e contribui, assim, para a organização do campo investigado e a identificação de lacunas teóricas e empíricas. A busca foi realizada na base ERIC, com recorte temporal dos últimos cinco anos e critérios específicos de inclusão e exclusão. A análise dos artigos selecionados permitiu a construção de eixos temáticos que orientaram a discussão e possibilitaram a elaboração de inferências sobre as implicações da TEC para a formação docente, o currículo e a relação escola-família.

Este artigo está estruturado em quatro seções. A seguir, apresenta-se a fundamentação teórica sobre os saberes docentes e a prática da TEC. Em seguida, detalha-se a metodologia adotada. Posteriormente, realiza-se a análise dos estudos selecionados. Por fim, são tecidas as considerações finais, com destaque para os principais achados e sugestões para pesquisas futuras.

Discussão teórica

A análise da TEC, como prática pedagógica, exige uma abordagem que vá além da sua função instrumental. Ao situá-la no contexto da organização curricular e da prática docente, reconhece-se que a TEC integra os processos de escolarização e mediação do conhecimento e está diretamente relacionada às concepções de currículo, saberes docentes e relação escola-família (Bueno, 2013; Nunes, 2025; Zafani, 2017).

Para compreender o papel da TEC na dinâmica escolar, é necessário retomar o conceito de currículo segundo a perspectiva de Sacristán (2013), que o define como um constructo complexo, resultante de múltiplas influências sociais, políticas e institucionais, e em constante transformação. O autor compreende o currículo como o conjunto de elementos que moldam a trajetória escolar dos alunos, abrangendo os conteúdos a serem ensinados, sua organização, sua sequenciação e os modos de ensiná-los. Nesse sentido, o currículo não se limita a um documento normativo, mas atua como regulador da vida escolar, organizando o tempo, o espaço, os conteúdos, as disciplinas e os modos de avaliação.

Dentro dessa perspectiva, mesmo que Sacristán (2013) não mencione tal prática, a TEC pode ser compreendida como um prolongamento das práticas escolares para além do espaço físico da sala de aula e funciona como um dispositivo de estruturação dos conteúdos. Sua aplicação representa a continuidade da seleção e organização dos saberes definidos no currículo escolar, porém mediados de maneira autônoma pelo estudante e, muitas vezes, com a participação da família (Nunes, 2025).

Sacristán (2013) entende que o conhecimento escolar é sempre mediado entre a cultura elaborada e sua recepção e que os professores e os materiais didáticos são os principais agentes dessa mediação. Analisa-se aqui que a TEC, nesse contexto, pode atuar como mediadora cultural entre o que é ensinado na escola e o que se espera que o aluno construa fora dela – configura-se como um conteúdo complementar, dotado de múltiplas funções.

A pesquisa de Zafani (2017, p. 66) corrobora essa visão ao evidenciar que professores concebem a TEC como uma ferramenta para “estimular o desenvolvimento de competências” e “auxiliar na identificação de conteúdos a serem retomados”. De modo semelhante, Bueno (2013) destaca que muitos docentes utilizam a TEC como estratégia para reforçar conteúdos vistos em sala, embora nem sempre com intencionalidade pedagógica claramente definida. Tais evidências

indicam uma necessidade de refletir sobre os objetivos atribuídos à TEC, sua adequação ao perfil dos alunos e a maneira como é aplicada e refletida pelos professores.

A compreensão da TEC como prática curricular interpretada e aplicada pelos docentes permite associá-la às etapas descritas por Sacristán (2013, p. 26) como “currículo interpretado pelos professores e materiais” e currículo “realizado em práticas com sujeitos concretos e inseridos em um contexto”, ou seja, a forma como os sujeitos que atuam na escola significam e operacionalizam os documentos curriculares. Essa perspectiva remete ao reconhecimento da autonomia relativa do professor na organização das atividades de ensino e reforça a importância de considerar os saberes docentes mobilizados na elaboração, na aplicação e na avaliação da TEC.

Esses saberes, que emergem da formação, do currículo, da experiência e do cotidiano escolar, são cruciais para o desenvolvimento e aplicação de estratégias de ensino (Tardif, 2014). No entanto, muitas vezes os saberes adquiridos durante a formação inicial nem sempre contemplam a TEC de forma específica, e as diretrizes curriculares não oferecem uma especificação clara sobre o modo como a TEC deve ser implementada. Isso leva os professores a construir esse conhecimento empiricamente, baseando-se em suas vivências de escolarização e profissionais para desenvolver estratégias e métodos próprios para lidar com a TEC.

Os saberes experienciais, aqueles adquiridos pela vivência cotidiana e pela prática direta na sala de aula, são indispensáveis à prática docente, embora geralmente não sejam sistematizados ou reconhecidos formalmente como parte da formação profissional (Tardif, 2014). E possivelmente se configuram como uma relevante fonte para a proposição da TEC pelo professor.

Ademais, Lortie (2002) já explicou sobre a influência das experiências de escolarização na prática profissional docente. Um dos conceitos centrais formulados pelo autor é o de “aprendizagem por observação” (*apprenticeship of observation*), segundo o qual os futuros docentes acumulam um vasto repertório de impressões sobre o que significa ser professor ao longo de sua trajetória como alunos, ao observarem, durante anos, o trabalho dos próprios docentes. No entanto, tal processo de observação é parcial, superficial e não sistemático, pois ocorre a partir de uma perspectiva externa à prática pedagógica. Nesse contexto, ainda que Lortie não discorra especificamente sobre a TEC, é possível relacionar seu conceito de aprendizagem por observação à reprodução da TEC por parte dos professores, que tendem a

aplicá-la com base no modelo que vivenciaram na condição de alunos, ou seja, como uma prática tradicional, automática e desprovida de intencionalidade pedagógica explicitada (Nunes, 2025). Por terem naturalizado a TEC ao longo de sua trajetória escolar, incorporam-na em sua prática sem questionar seus objetivos, seus impactos ou sua adequação ao perfil dos estudantes.

Nesse sentido, podem-se relacionar a TEC e os saberes da tradição pedagógica, por concebê-la como uma prática educacional historicamente consolidada. Os saberes da tradição são construídos a partir de práticas reiteradas historicamente na profissão; e frequentemente reproduzidos sem o devido questionamento crítico (Gauthier; Martineau; Desbiens; Malo; Simard, 1998). A TEC, por estar amplamente enraizada na cultura escolar, tende a ser aplicada como parte desses saberes tradicionais, naturalizados entre os docentes, muitas vezes sem uma fundamentação pedagógica reflexiva (Nunes, 2025).

Destaca-se a necessidade de refletir também sobre a interface entre a TEC e a família. A literatura aponta que a participação das famílias na realização das tarefas escolares pode assumir múltiplas formas — de apoio, de cobrança ou mesmo de substituição do papel do aluno — e que tais práticas impactam diretamente o modo como a TEC é percebida e realizada (Bueno, 2013; Cunha, 2015; Nogueira, 2002; Zafani, 2017). Assim, pensar a TEC demanda também considerar as desigualdades socioeconômicas e culturais que atravessam as relações entre escola e comunidade, de modo a evitar pressupostos universalizantes sobre a disponibilidade de apoio familiar no ambiente doméstico.

Nesse contexto, torna-se pertinente explicitar a concepção de inovação pedagógica adotada neste estudo. Conforme argumenta Veiga (2003), a inovação não se restringe à introdução de novas técnicas, metodologias ou formatos de organização do ensino — ela pode assumir um caráter meramente regulatório quando se limita a ajustes técnicos descontextualizados.

Em uma perspectiva emancipatória, contudo, a inovação implica um processo reflexivo e coletivo, articulado às condições concretas de realização das práticas pedagógicas e às relações estabelecidas entre escola, sujeitos e contextos socioculturais. Tal compreensão permite problematizar propostas inovadoras relacionadas à TEC, especialmente aquelas que pressupõem a participação familiar, evitando abordagens universalizantes e reforçando a necessidade de considerar as desigualdades que atravessam a relação entre escola e família (Veiga, 2003).

Nesse sentido, faz-se necessário compreender a TEC não como uma prática neutra ou meramente técnica, mas como uma ação pedagógica que mobiliza concepções de ensino, currículo, avaliação e aprendizagem. Para que sua função educativa seja efetivamente potencializada, é fundamental que os professores sejam formados para analisá-la criticamente, a fim de reconhecerem os diferentes sentidos que ela pode assumir no processo de escolarização.

Metodologia

A presente investigação configura-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, inspirada na metodologia de mapeamento sistemático, conforme o modelo proposto por Rocha, Nascimento e Nascimento (2018), por compreender que essa abordagem permite estruturar e interpretar um campo de investigação educacional ainda pouco consolidado. O mapeamento sistemático busca identificar e classificar a produção científica disponível, evidenciando frequências temáticas, lacunas e contribuições teóricas, com vistas a oferecer um panorama abrangente e fundamentado sobre o objeto de estudo.

O percurso metodológico envolveu três etapas principais. A primeira consistiu na definição do protocolo de pesquisa, com a formulação da seguinte questão norteadora: “Qual é o cenário atual das discussões acadêmicas sobre a Tarefa Escolar para Casa (TEC) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nas concepções docentes e implicações curriculares?”. Foram definidos os critérios de inclusão (artigos com recorte empírico ou teórico sobre TEC, publicados nos últimos cinco anos, com foco no Ensino Fundamental) e de exclusão (estudos voltados a outras etapas da educação, sem foco em professores ou centrados apenas em desempenho acadêmico). Optou-se por utilizar a base de dados ERIC, por sua relevância internacional e especialização na área educacional.

Na segunda etapa, realizou-se a busca e extração dos dados, com uso do descritor “*homework*”, associado a filtros temporais e temáticos. Após a leitura dos títulos e dos resumos de 37 estudos identificados, aplicaram-se os critérios estabelecidos, resultando em uma amostra final de 10 artigos que compuseram o *corpus* de análise, conforme se observa no Quadro 1.

Quadro 1 – Lista de artigos encontrados na revisão de literatura

	Título	Autor	Ano	Localidade
1	“Replacing Homework with Home Fun!”	Driscoll, A.; Linker, J. M.	2022	Filadélfia
2	“The Case for (Quality) Homework: Why it improves learning, and how parents can help”	Bempechat, J.	2019	Califórnia
3	“Homework, Projects and Presentations: How Can Parents Help?”	Mellgren, M. P.	2020	Carolina do Norte
4	“Decoding the Hidden Curriculum: Latino/a First-Generation College Students’ Influence on Younger Siblings’ Educational Trajectory”	Delgado, V.	2020	Califórnia
5	“A comprehensive model of preschool through high school parent involvement with emphasis on the psychological facets”	Froiland, J. N.	2021	Indiana
6	“Flipped classrooms: implications for K-12 students with learning and behavioural challenges from an international exploratory study of teacher educators”	Morse, T. E.; Habib, A.; Carr, M.; Evans, W.	2022	Flórida
7	“Parental Educational Expectations and Academic Achievement in Children and Adolescents—a Meta-analysis”	Pinquart, M.; Ebeling, M.	2020	Nova Iorque
8	“Parental involvement in supporting students’ digital learning”	Gonzalez-DeHass, A.; Willems, P. P.; Powers, R. J.; Musgrove, A. T.	2022	Flórida
9	“Intensifying Reading Instruction for Students With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Practices to Support Classroom Instruction and Family–School Collaboration”	Roberts, G. J.; Miller, G. E.; Watts, G. W.; Malala, D. K.; Amidon, B. E.; Strain, P.	2020	Califórnia
10	“OST Program Strategies to Promote Literacy Skill-Building”	Wheeler, K. A.; Hall, G.; Naftzger, N.	2022	Massachusetts

Fonte: elaborado pelas autoras

Por fim, na terceira etapa, procedeu-se à análise e síntese dos dados, por meio de uma leitura criteriosa dos textos completos e organização dos achados em três eixos temáticos principais: i) o envolvimento familiar na realização da TEC; (ii) as metodologias de ensino e inovação didática; e (iii) o papel da TEC no desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais. Essa etapa corresponde ao momento de tabulação, interpretação e prognóstico, proposto por Rocha, Nascimento e Nascimento (2018), no qual os resultados são sistematizados de modo a oferecer uma visão analítica do campo e sugerir direcionamentos futuros para pesquisa e formação docente.

Entre contribuições e lacunas: a TEC na produção científica

A análise dos dez artigos selecionados a partir da plataforma ERIC revelou um panorama incipiente, mas que mescla convergências temáticas, inovações metodológicas e lacunas significativas, sobretudo no que se refere à diversidade geográfica e à presença do tema da TEC nos processos formativos docentes. As publicações revisadas concentram-se exclusivamente em instituições da América do Norte, o que revela uma ausência significativa de pesquisas produzidas na América Latina ou que abordem realidades escolares emergentes. O Quadro 2 apresenta uma síntese dos estudos analisados – indica o tipo de abordagem adotada, o foco central da investigação e suas principais contribuições para o campo educacional.

Quadro 2 – Caracterização dos estudos selecionados na plataforma ERIC

Autor(es)	Tipo de Estudo	Foco do estudo	Contribuições Centrais
Driscoll e Linker	Revisão de literatura com proposta prática	Metodologia inovadora	Introdução do conceito de "home fun" e promoção da saúde via atividade física em família
Bempechat	Revisão e análise de estudos correlacionais	Desempenho e habilidades	Defesa da TEC como promotora de resiliência e autorregulação
Mellgren	Artigo de opinião	Envolvimento familiar	Importância da leitura entre pais e filhos em imersão linguística
Delgado	Estudo qualitativo (entrevistas)	Inclusão cultural e mediação familiar	Apoio de irmãos mais velhos na trajetória educacional de imigrantes
Froiland	Revisão teórica	Engajamento familiar	Modelo BEAR: crenças, expectativas, autonomia e relacionamentos
Morse, Habib, Carr e Evans	Estudo exploratório internacional	Metodologia pedagógica	Análise crítica da sala de aula invertida com alunos com dificuldades

Pinquart e Ebeling	Meta-análise	Expectativas e desempenho	Correlação entre expectativas parentais e desempenho escolar
Gonzalez-DeHass, Willems, Powers e Musgrove	Estudo com base teórica HDS	Apoio familiar digital	Desafios do suporte parental em contextos digitais
Roberts, Miller, Watts, Malala, Amidon e Strain	Revisão e proposta de práticas	Leitura e TDAH	Propostas de colaboração família-escola por meio das TIPS
Wheeler, Hall e Naftzger	Estudo exploratório	Programas OST e alfabetização	Papel do apoio à TEC em programas extracurriculares

Fonte: elaborado pelas autoras

Conforme indicado no Quadro 2, o levantamento mostra que, embora existam iniciativas relevantes — como a reformulação conceitual da tarefa de casa (Driscoll; Linker, 2022), o modelo BEAR de engajamento parental (Froiland, 2021) e as propostas colaborativas entre família e escola (Roberts; Miller; Watts; Malala; Amidon; Strain, 2020) —, ainda são escassas as pesquisas que problematizam a TEC a partir da formação docente, suas concepções pedagógicas e o papel da escola na sistematização dessa prática.

Diante disso, evidencia-se a importância de expandir as investigações sobre a TEC, sobretudo considerando as especificidades dos contextos educacionais e as vozes dos professores sobre a intencionalidade e os efeitos dessa prática no processo de ensino-aprendizagem.

Nas subseções, serão discutidos os dados organizados a partir da análise dos eixos temáticos identificados nos estudos revisados, em uma tentativa de compreender, entre contribuições e lacunas, o modo como a TEC vem sendo tratada na produção científica recente. Discute-se também a ausência de estudos com foco na formação docente e na reflexão crítica dos professores sobre a TEC.

O envolvimento familiar na realização da TEC

A análise dos dados sugere que, embora os artigos tenham objetos e metodologias distintas, há uma ênfase recorrente na valorização do engajamento familiar como elemento central para o sucesso da TEC. Essa participação se expressa de formas variadas: desde a leitura compartilhada até o acompanhamento sistemático de metas educacionais, como ilustrado no

modelo BEAR (Froiland, 2021) e nos estudos sobre irmãos mais velhos como mediadores (Delgado, 2020).

A presença dos pais ou responsáveis na vida escolar dos filhos aparece como um fator transversal nos estudos analisados. Em contextos diversos — do apoio à leitura até o acompanhamento de tarefas digitais — os dados convergem para afirmar que o envolvimento familiar qualificado promove não apenas o rendimento acadêmico, mas também o bem-estar emocional dos alunos.

A obra de Froiland (2021) é particularmente elucidativa nesse sentido, ao propor o modelo BEAR como arcabouço conceitual para compreender a complexidade do envolvimento familiar. O modelo estrutura quatro dimensões fundamentais: as crenças dos pais sobre a importância da educação; suas expectativas quanto ao desempenho e futuro acadêmico dos filhos; o apoio à autonomia e à autorregulação dos estudantes; e a qualidade das relações estabelecidas entre escola e família. Quando a TEC é integrada de forma coerente com essas dimensões, ela se transforma em um espaço fértil para o desenvolvimento integral do aluno, e não apenas em um mecanismo de repetição de conteúdos.

Além disso, o estudo de Pinquart e Ebeling (2020) contribui para uma abordagem quantitativa robusta, ao demonstrar que existe uma correlação positiva entre as expectativas educacionais dos pais e o desempenho acadêmico dos filhos, mesmo quando controlados fatores como renda, etnia e escolaridade familiar. Contudo, os autores também alertam para os efeitos assimétricos dessa relação: expectativas muito elevadas, quando não mediadas por suporte emocional e estratégias concretas de acompanhamento, podem gerar frustrações, ansiedade e desmotivação. Isso indica que o engajamento parental não deve ser confundido com pressão ou cobrança, mas sim compreendido como uma mediação afetiva, simbólica e instrumental entre o estudante e a escola.

Outros estudos complementam essa perspectiva ao abordar contextos mais específicos. Delgado (2020), por exemplo, lança luz sobre o papel dos irmãos mais velhos em famílias latinas imigrantes nos Estados Unidos, ao demonstrar que a mediação fraterna se constitui forma legítima de apoio escolar. Esses irmãos, muitas vezes universitários de primeira geração, atuam como tradutores culturais, explicadores de conteúdos e ponte entre os códigos escolares e as realidades domésticas. A TEC, nesse contexto, funciona como catalisador dessa mediação,

permitindo que o conhecimento escolar circule no ambiente familiar, mesmo quando os pais enfrentam barreiras linguísticas, temporais ou de escolaridade.

No mesmo campo, o trabalho de Mellgren (2020) destaca a importância da leitura compartilhada entre pais e filhos — mesmo quando os adultos não dominam a língua inglesa. A autora ressalta que o simples ato de reservar um tempo e um espaço para acompanhar a leitura ou discutir o conteúdo das tarefas escolares é, por si só, uma forma de valorização da aprendizagem e de incentivo à permanência escolar. Essa afirmação ecoa também no estudo de Roberts, Miller, Watts, Malala, Amidon e Strain (2020), ao apresentar as estratégias TIPS (Teachers Involving Parents in Schoolwork), cujo objetivo é envolver os pais de maneira prática, acessível e sistemática nas atividades de leitura e escrita, especialmente entre alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Entretanto, é importante ressaltar que o engajamento familiar na TEC não é homogêneo nem universalmente viável. O estudo de Gonzalez-DeHass, Willems, Powers e Musgrove (2022) aponta os desafios — agravados pela pandemia de Covid-19 — enfrentados por famílias em contextos de aprendizagem digital. Fatores como baixa familiaridade com tecnologias, acesso limitado à internet e desigualdade na distribuição de dispositivos dificultam o apoio dos pais às atividades escolares, o que reforça a importância de que escolas e redes de ensino ofereçam suporte específico para essas famílias. Nessa mesma direção, os autores defendem a aplicação do modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (HDS), que explora os fatores motivacionais e contextuais que levam os pais a se envolver — ou não — na educação dos filhos.

O conjunto dos estudos analisados reforça a ideia de que o envolvimento familiar na TEC deve ser entendido como uma dimensão relacional e dialógica da prática educativa — e não como uma extensão automática da função escolar para o espaço doméstico. Quando bem planejada, comunicada com clareza e ajustada ao contexto sociocultural dos alunos, a tarefa de casa pode se tornar uma oportunidade de fortalecer vínculos, estimular a autonomia e promover aprendizagens significativas. Por outro lado, quando concebida de forma descontextualizada ou padronizada, a TEC tende a reforçar desigualdades preexistentes, penalizando justamente os estudantes cujas famílias têm menos recursos para lhes oferecer apoio.

Em vista da concepção de currículo de Sacristán (2013), as evidências analisadas permitem compreender o envolvimento familiar na TEC como parte constitutiva do currículo

realizado em práticas, isto é, daquele que se efetiva nas práticas concretas e nas interações cotidianas entre sujeitos inseridos em contextos sociais, culturais e institucionais específicos.

O currículo não se restringe ao plano normativo ou prescritivo, mas se constrói por meio de mediações sucessivas, nas quais diferentes agentes culturais reinterpretam, selecionam e transformam o conhecimento escolar. Nesse processo, marcado por disputas e negociações, “a qualidade do conteúdo que se torna realidade é o resultado de um processo de jogo de perspectivas entre a qualidade cultural e pedagógica dos professores e a dos textos e demais materiais como fontes de informação” (Sacristán, 2013, p. 22). Ao ser mediada pelas famílias – por meio de crenças parentais, expectativas educacionais, práticas de letramento familiar ou mediações fraternas –, a TEC amplia esse jogo de perspectivas, incorporando outra dimensão cultural ao processo de realização curricular. Essas mediações familiares, ainda que não previstas no currículo formal, incidem diretamente sobre a experiência escolar e sobre os efeitos educacionais reais que, conforme destaca Sacristán, dizem respeito às consequências efetivas das práticas curriculares sobre disposições, atitudes, vínculos e trajetórias dos estudantes.

A partir da reflexão sobre as contribuições dos artigos analisados, entende-se que a TEC pode ser compreendida como um espaço em que se condensam disputas e convergências entre culturas escolares e familiares, incidindo diretamente sobre o currículo vivido. Quando há planejamento intencional e mediação docente com relação à TEC e oferta de condições objetivas para sua realização – como sugerem as TIPS –, ampliam-se as possibilidades de maior coesão entre o planejado, o contexto e as práticas realizadas, favorecendo efeitos educacionais reais mais equitativos. Em contrapartida, quando a TEC é concebida de forma padronizada e descontextualizada, tende a operar como dispositivo de regulação desigual do tempo, convertendo diferenças culturais e materiais em desigualdades curriculares concretas, o que pode explicitar a distância persistente entre o currículo oficialmente enunciado e o currículo que, de fato, se torna realidade.

Apesar das contribuições relevantes trazidas pelos estudos, chama atenção a escassez de trabalhos que problematizam o papel ativo dos professores no planejamento e na mediação do envolvimento familiar na TEC. A maior parte das pesquisas tende a focar na atuação dos pais ou responsáveis, como se o sucesso da tarefa dependesse quase exclusivamente da presença deles e do suporte domiciliar. Essa abordagem, embora importante, negligencia a responsabilidade institucional e pedagógica da escola na construção de estratégias viáveis, equitativas e sensíveis

às realidades das famílias. Poucos estudos discutem, por exemplo, a maneira como os docentes são formados para lidar com a diversidade familiar ou como adaptam a TEC a diferentes perfis de estudantes. Tal lacuna indica a necessidade de ampliar o foco analítico, incorporando o olhar dos professores, suas concepções e práticas, de modo a fortalecer o entendimento da TEC como uma ação pedagógica compartilhada e corresponsável — e não apenas como extensão das demandas escolares para o lar.

Metodologias de ensino e inovação didática

Além do engajamento familiar, os estudos analisados evidenciam a presença de propostas metodológicas que buscam ressignificar o papel da TEC por meio de abordagens mais participativas e centradas no aluno. Essas abordagens, muitas vezes agrupadas sob o termo “metodologias ativas”, propõem ampliar o protagonismo estudantil e diversificar as estratégias de ensino, reconfigurando o espaço e o tempo da aprendizagem. No entanto, os estudos também revelam desafios importantes para sua efetivação, sobretudo no que se refere à adequação das propostas aos diferentes contextos escolares e perfis de alunos.

No artigo de Driscoll e Linker (2022), a proposta de substituição do tradicional *homework* pelo conceito de *home fun* constitui uma tentativa de tornar a TEC mais envolvente e alinhada aos interesses e necessidades das crianças. As autoras sugerem que atividades físicas prazerosas realizadas fora da escola — com envolvimento das famílias — podem promover não apenas o bem-estar físico, mas também o engajamento dos alunos e a construção de hábitos saudáveis. A ideia dialoga com os princípios de uma formação integral, ao considerar dimensões que extrapolam o cognitivo, como a socialização, o corpo e o lazer.

Contudo, apesar de seu potencial inovador, a proposta de *home fun* exige atenção quanto à articulação entre ludicidade e intencionalidade pedagógica. A atividade deve manter conexão com os objetivos educacionais definidos pela escola e não apenas se limitar à substituição da TEC por ações recreativas. A depender do modo como é implementada, há risco de que a aprendizagem formal perca espaço ou seja desvalorizada, caso não haja uma mediação consciente do professor sobre o que se espera que o aluno desenvolva com a experiência.

Já o estudo de Morse, Habib, Carr e Evans (2022) examina a sala de aula invertida, uma abordagem que propõe que os alunos tenham o primeiro contato com os conteúdos em casa —

por intermédio de vídeos, leituras ou outras atividades — e utilizem o tempo de aula para resolver problemas, discutir temas ou aprofundar o conhecimento por meio de tarefas práticas e colaborativas. A partir de um levantamento com formadores de professores de 33 países, os autores identificam percepções diversas sobre a viabilidade da metodologia, especialmente na educação básica.

Os dados revelam que a maioria dos educadores enxerga barreiras relevantes à aplicação da sala de aula invertida no Ensino Fundamental, especialmente para estudantes com dificuldades de aprendizagem e comportamentais. Entre os principais desafios estão: a necessidade de habilidades de autorregulação por parte dos alunos, a dependência de infraestrutura digital no ambiente doméstico e a exigência de acompanhamento familiar. Assim, embora o modelo tenha potencial para dinamizar o processo de ensino, ele requer condições específicas de aplicação que muitas vezes não estão disponíveis na realidade escolar cotidiana.

O estudo de Roberts, Miller, Watts, Malala, Amidon e Strain (2020) oferece outra perspectiva metodológica voltada à colaboração família-escola por meio da aplicação de tarefas TIPS. Trata-se de um modelo que promove o envolvimento familiar em atividades escolares com instruções claras para os pais; foco em conteúdos em desenvolvimento; e estrutura que estimula a conversa e a aplicação prática dos conhecimentos. Diferentemente da sala de aula invertida, que transfere a aprendizagem inicial para o ambiente doméstico, as tarefas TIPS propõem atividades de extensão e reforço que mantêm o professor como agente orientador do processo, de modo a oferecer suporte para que a família atue de forma significativa, mesmo com pouca formação escolar ou domínio dos conteúdos. Nesse sentido, essa proposta articula inovação metodológica com acessibilidade e apoio, o que pode torná-la mais compatível com o cotidiano de muitas escolas públicas e com as condições de famílias em situação de vulnerabilidade.

Por fim, o estudo de Wheeler, Hall e Naftzger (2022), ao investigar programas extracurriculares (OST), destaca que o apoio à TEC em espaços fora da escola formal também pode constituir uma metodologia de reforço eficaz. Os autores relatam que, entre os 31 programas analisados, a maioria oferecia algum tipo de suporte à realização da TEC, muitas vezes com mediação bilíngue ou estratégias personalizadas para alunos com diferentes necessidades. Os resultados sugerem que a TEC, quando integrada a outras estruturas de apoio e acompanhada por profissionais qualificados, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, especialmente em populações historicamente desfavorecidas.

Em síntese, os estudos analisados indicam que as metodologias voltadas à ressignificação da TEC trazem contribuições relevantes para o debate sobre sua função pedagógica, mas evidenciam a necessidade de planejamento intencional e contextualizado. Sem esse cuidado, práticas tidas como inovadoras podem reproduzir os saberes da tradição pedagógica, sustentados pela repetição histórica e pouco problematizados (Gauthier; Martineau; Desbiens; Malo; Simard, 1998); e assim podem continuar a conceber a TEC simplesmente como instrumento de reforço de conteúdo ou de identificação de dificuldades de aprendizagem. Como já pontuou Zafani (2017), Bueno (2013) e Cunha (2015) também apontam que a adoção de formatos ou metodologias considerados inovadores pode ocorrer de forma superficial quando não acompanhada de reflexão crítica coletiva e planejamento pedagógico consistente. Além disso, há uma tendência preocupante de idealizar modelos estrangeiros ou de base teórica frágil, sem promover o devido debate sobre sua relevância e aplicabilidade nos sistemas educacionais locais.

A superação dessa lógica exige a mobilização do que Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (1998) conceituam como “saberes da ação pedagógica”, compreendidos como conhecimentos construídos e analisados na prática docente, condição fundamental para que a TEC seja efetivamente ressignificada como prática crítica e contextualizada. Nesse processo é fundamental que os atores envolvidos nessa ressignificação tenham clareza do que concebem como inovação.

À luz da concepção de inovação emancipatória proposta por Veiga (2003), considera-se que a inovação no uso da TEC não pode ser compreendida como mera mudança de forma ou simples incorporação de novas estratégias didáticas. Para a autora, a inovação assume caráter regulatório quando se limita a ajustes técnicos descontextualizados, mas torna-se emancipatória quando se ancora em processos reflexivos, coletivos e intencionalmente orientados às finalidades pedagógicas, colocando-se contrária à racionalidade instrumental e às formas instituídas. Nesse sentido, inovar a TEC exige clareza de intencionalidade, adequação ao perfil dos alunos e revisão crítica de seus objetivos, de modo a articular meios e fins e considerar as condições concretas de realização da prática (Cunha, 2013). Assim, qualquer proposta de inovação precisa estar sustentada por planejamento pedagógico consistente e pelo compromisso com a equidade educacional e com a formação plena e cidadã dos estudantes, sob pena de ser reduzida a um modismo pedagógico desvinculado da realidade das escolas e das desigualdades que atravessam o cotidiano escolar.

O papel da TEC no desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais

Entre os eixos recorrentes identificados neste trabalho, destaca-se o papel da TEC como instrumento complementar no processo de alfabetização e no desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e escrita, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entre os estudos revisados, Roberts, Miller, Watts, Malala, Amidon e Strain (2020) oferecem uma contribuição importante ao apresentar a proposta das TIPS com o propósito de envolver os responsáveis no apoio à aprendizagem da leitura e da escrita. Os autores destacam que a participação das famílias, mesmo sem domínio técnico dos conteúdos escolares, pode ser valiosa quando há mediação clara por parte do professor, com atividades orientadas e acessíveis. As tarefas TIPS, ao promoverem interações simples e afetivas, demonstraram impacto positivo no desenvolvimento da fluência leitora e no engajamento de alunos, sobretudo aqueles com TDAH.

A leitura compartilhada também aparece como estratégia relevante de fortalecimento da alfabetização no estudo de Mellgren (2020). A autora destaca que, mesmo em famílias que não dominam a língua de instrução, ler com a criança e conversar sobre os textos favorece o desenvolvimento da linguagem e do gosto pela leitura. Nessa perspectiva, a TEC configura-se como prática de letramento familiar, integrando de forma significativa as experiências escolares e culturais.

Complementando esse panorama, o estudo de Wheeler, Hall e Naftzger (2022) analisa OST que oferecem apoio direto à realização de tarefas escolares, com foco no reforço das habilidades de leitura e escrita. Os autores relatam que, entre os 31 programas analisados, muitos ofereciam espaços dedicados à leitura assistida, escrita criativa e resolução de exercícios básicos de alfabetização. Tais iniciativas demonstram que a articulação entre a TEC e o apoio institucional estruturado pode ampliar o tempo pedagógico disponível para o aluno e criar oportunidades adicionais de aprendizagem, especialmente para aqueles que enfrentam dificuldades na sala de aula regular.

O aspecto cultural e linguístico também é explorado no estudo de Delgado (2020), que afirma que os irmãos mais velhos, muitas vezes com maior domínio do inglês e maior familiaridade com o sistema escolar, atuam como facilitadores no processo de realização das tarefas e, por consequência, da alfabetização dos mais novos.

Apesar dos resultados promissores apresentados pelos estudos, é importante reconhecer que o impacto positivo da TEC na alfabetização depende de múltiplos fatores, entre eles: a clareza dos objetivos pedagógicos das tarefas, o nível de autonomia dos alunos, o suporte oferecido pelas famílias e o acompanhamento do professor. Como apontam Gonzalez-DeHass, Willems, Powers e Musgrove (2022), em contextos marcados por desigualdades sociais e tecnológicas, a realização das tarefas pode se tornar um desafio adicional para os alunos. Isso sugere que a TEC, se mal planejada, pode contribuir para acentuar diferenças já existentes no processo de alfabetização.

O papel da TEC no desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais revela seu potencial como ferramenta complementar no processo de alfabetização, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os estudos revisados demonstram que, quando bem estruturada e mediada, a TEC pode fortalecer habilidades fundamentais de leitura e escrita, contribuindo significativamente para o progresso escolar. A proposta das tarefas TIPS, por exemplo, destaca a importância da participação das famílias como aliadas na aprendizagem, mesmo em contextos com baixa escolarização parental. Essa abordagem valoriza interações afetivas simples como meios eficazes para engajar os alunos e desenvolver fluência leitora, sobretudo em crianças com necessidades específicas, como aquelas com TDAH.

A leitura compartilhada, conforme argumentado por Mellgren (2020), reforça essa visão ao apresentar a TEC como prática de letramento familiar, e não apenas como instrumento de avaliação. A autora defende que o ato de ler com a criança, escutá-la e dialogar com ela sobre os textos tem grande valor pedagógico, mesmo quando realizado em lares em que não se domina a língua de instrução. Essa perspectiva amplia o conceito de alfabetização ao integrá-lo a práticas culturais e afetivas do cotidiano familiar, reafirmando a importância de contextos de aprendizagem significativos e acolhedores. Dessa forma, a TEC deixa de ser uma obrigação escolar para se tornar uma experiência de construção conjunta de saberes.

Os OST analisados por Wheeler, Hall e Naftzger (2022) também reforçam o papel da TEC como meio de expansão do tempo pedagógico. Ao oferecerem espaços dedicados à leitura assistida, escrita criativa e reforço de conteúdos básicos, essas iniciativas possibilitam que alunos com dificuldades na aprendizagem formal recebam suporte adicional e personalizado.

Além disso, os programas promovem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como persistência e autoconfiança, ao proporcionar experiências positivas de sucesso escolar. A articulação entre escola, família e instituições externas, portanto, potencializa os efeitos da TEC e torna-a uma estratégia mais inclusiva e eficaz.

Em síntese, os estudos que investigam o OST e o TIPS deslocam a TEC do campo que Nunes (2025) reconhece como obrigação escolar e tradição pedagógica para o da oportunidade educativa estruturada. Esses estudos e a discussão de Mellgren (2020) mostram a atuação de diferentes mediadores do currículo (instituição, docente e família) e evidenciam o papel da família no acompanhamento do processo educativo como parceira afetiva e cultural.

Isso ressalta a necessidade de planejamento cuidadoso, acompanhamento contínuo do professor e adaptação às realidades dos alunos para que a TEC cumpra, de fato, seu papel no desenvolvimento cognitivo e emocional.

A formação docente e a reflexão crítica sobre a TEC

Apesar dos avanços identificados nos estudos analisados, um aspecto ainda pouco explorado é a formação dos professores e sua capacidade de refletir criticamente sobre o uso da TEC como instrumento pedagógico. O mapeamento indica que a maior parte das pesquisas se concentra em aspectos externos à escola — como o engajamento familiar, a inovação metodológica ou os efeitos emocionais da TEC —, sem problematizar suficientemente o papel dos docentes como planejadores, mediadores e avaliadores dessa prática.

A ausência de uma abordagem mais aprofundada sobre a formação docente aponta para uma lacuna significativa na literatura. Pouco se discute, por exemplo, o modo como os cursos de licenciatura ou os programas de desenvolvimento profissional docente abordam o tema da TEC. A maioria dos professores aprende a atribuir a TEC com base em modelos herdados da própria experiência escolar, o que pode resultar na reprodução de práticas pouco reflexivas, descontextualizadas ou desiguais. Nesse cenário, a TEC é frequentemente entendida como uma extensão mecânica do conteúdo curricular, e não como parte integrante de um projeto pedagógico intencional e dialógico (Nunes, 2025).

A escassez de estudos sobre a TEC na formação inicial e continuada dos docentes também evidencia uma desconexão entre teoria e prática. Poucos estudos abordam questões como: qual

o objetivo da TEC? Para quem ela é relevante? Como dialoga com as realidades sociais dos estudantes? Como é refletida nos cursos de formação docente?

Além disso, os estudos analisados que apontam impactos considerados positivos da TEC – como o modelo TIPS, a sala de aula invertida, o conceito de *home fun* e as práticas de letramento familiar – evidenciam mediações conscientes (de docentes, familiares ou institucionais), que reinterpretem e reconstruam os significados do currículo prescrito. Também revelam indícios de concepções de TEC que se afastam de sua compreensão como instrumento de reforço mecânico ou de avaliação do desempenho individual, concebendo-a como atividade formativa e relacional, experiência cultural e afetiva e estratégia de expansão do tempo pedagógico. Nesse sentido, embora essas pesquisas não adensem a discussão sobre os sentidos e os critérios didáticos da TEC, esta pode ser compreendida como ferramenta pedagógica complementar na construção curricular, e seu potencial formativo depende de planejamento; reflexão sobre os fundamentos, os sujeitos envolvidos e o intuito da tarefa que é atribuída; e contextualização às realidades dos alunos.

De acordo com Cunha (2015), a resignificação da TEC está vinculada à concepção pedagógica da escola. O estudo dessa autora mostra que, em um contexto escolar orientado por uma perspectiva emancipatória, democrática e inclusiva, sustentada pelo diálogo e pela construção coletiva do processo educativo, a TEC deixa de ser uma exigência naturalizada, um instrumento de repetição, controle ou intensificação do tempo escolar e passa a constituir o prolongamento singularizado da aprendizagem, respeitando as condições dos estudantes e produzindo experiências contextualizadas, coerentes com um projeto pedagógico que valoriza a autonomia e a participação.

Em paralelo com a noção de inovação pedagógica proposta por Veiga (2003), a proposição da TEC pode se aproximar de uma concepção de inovação emancipatória, ao romper com a aplicação técnica e acrítica do instituído e se ancorar em processos reflexivos e situados sobre seus propósitos e sujeitos a que se destina. Ademais, ao reconhecer a participação de diferentes atores na mediação da aprendizagem, resignifica a TEC como prática formativa com o potencial de integrar práticas escolares e culturais. Em contrapartida, a ausência de uma formação docente crítica tende a favorecer usos instrumentais da TEC ou a adoção irrefletida de propostas inovadoras, pouco sensíveis à formação do cidadão participativo, compromissado e

crítico, aos contextos socioculturais dos alunos e às ações educativas e condições necessárias para atingir as finalidades da escola.

Portanto, é importante incorporar a discussão sobre a TEC nos estudos sobre a docência. Isso implica não só analisar o modo “como” atribuir tarefas, mas principalmente “por que”, “para quem” e “com que finalidade” fazê-lo. Reflexões sobre intencionalidade pedagógica, diferenciação didática, justiça social e sensibilidade cultural devem compor o repertório dos estudos sobre a TEC.

Do ponto de vista teórico, a TEC deve ser compreendida não apenas como prática instrumental, mas também como componente do currículo em sua dimensão vivida. À luz de Sacristán (2013), o currículo é um construto social e cultural, produzido por mediações e interpretações dos sujeitos no cotidiano escolar. Assim, ao organizar o tempo para além da sala de aula e estabelecer formas específicas de relação com o conhecimento, a TEC participa da configuração do currículo real, influenciando práticas e expectativas de professores, estudantes e famílias.

Nesse sentido, a TEC assume papel estruturante ao organizar o tempo pedagógico e articular a cultura escolar às dinâmicas familiares. Conforme Sacristán, o currículo é continuamente interpretado e reconstruído pelos professores, o que permite compreender a TEC como parte do “currículo interpretado”, realizado no cotidiano com sujeitos concretos. Trata-se, portanto, de um espaço pedagógico que requer planejamento intencional, condução reflexiva e análise crítica, devendo ser tematizado na formação docente quanto às suas funções, limites e potencialidades.

No bojo dessa discussão a ser traçada na formação docente (inicial e continuada), também é fundamental levar em conta que as implicações da TEC na relação entre escola e família se revelam multifacetadas e demandam uma análise que considere os condicionantes sociais, culturais e institucionais que atravessam essa dinâmica.

É preciso deslocar o foco da expectativa de apoio familiar irrestrito para a construção de uma relação dialógica entre escola e comunidade, na qual a TEC seja compreendida como prática pedagógica compartilhada, mediada e negociada entre os diferentes sujeitos do processo educativo.

Conforme discutido anteriormente, a TEC também se insere no campo dos saberes docentes, particularmente entre os chamados saberes da experiência e da tradição pedagógica.

De acordo com Tardif (2014) e Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (1998), os saberes mobilizados pelo professor no exercício da docência são múltiplos, incluindo aqueles adquiridos na formação inicial, na prática cotidiana e na socialização profissional. No caso da TEC, observa-se frequentemente sua reprodução como prática naturalizada, sustentada por modelos herdados da própria experiência escolar dos professores (Nunes, 2025).

A análise de Lortie (2002) sobre a socialização docente oferece importantes subsídios para compreender o modo como a reprodução de determinadas práticas pedagógicas, como a TEC, se manifesta na atuação dos professores. A aprendizagem por observação pode propiciar que os futuros professores cheguem aos cursos de formação inicial com concepções prévias construídas ao longo de sua experiência escolar como alunos, o que inclui ideias cristalizadas sobre a função e o valor de práticas vivenciadas em sua trajetória. Assim, práticas como a atribuição da TEC são, muitas vezes, incorporadas como parte natural da profissão, sem que o futuro professor reflita criticamente sobre sua intencionalidade, seus fundamentos pedagógicos ou seus impactos. Essa herança experiencial, cristalizada no cotidiano escolar, tende a ser reproduzida de forma acrítica na atuação profissional, especialmente na ausência de uma formação docente que promova a problematização dessas concepções prévias (Nunes, 2025).

Outro aspecto fundamental é a identificação do isolamento como característica estrutural da profissão docente, o que contribui para a manutenção de práticas consolidadas e pouco discutidas coletivamente. Lortie (2002) argumenta que os professores trabalham, em grande medida, de maneira autônoma e isolada em suas salas de aula, sem espaço sistemático para o intercâmbio de saberes, o debate de concepções ou a construção colaborativa de práticas pedagógicas. Esse isolamento reforça a tendência à reprodução de modelos tradicionais, já que o professor dispõe de poucas oportunidades para confrontar suas práticas com as de seus pares ou com referenciais teóricos mais amplos. No caso da TEC, isso significa que sua aplicação frequentemente se baseia em hábitos e expectativas herdadas da cultura escolar, sem que haja reflexão crítica sobre sua pertinência, seus objetivos ou suas implicações para a aprendizagem dos estudantes (Nunes, 2025). Desse modo, negligenciar a TEC como objeto de estudo dos futuros professores e dos docentes em exercício pode levar ao desenvolvimento de práticas reproduzidas de forma tradicional, baseadas em experiências pessoais ou em orientações pontuais das escolas.

A TEC, quando utilizada de forma crítica, pode constituir um espaço de reflexão pedagógica. Para isso, a formação docente deve favorecer a problematização de suas concepções e dos saberes mobilizados em sua utilização, possibilitando a análise de diferentes usos e de seus impactos na aprendizagem.

Considerações finais

Este mapeamento sistemático analisou a produção científica recente sobre a TEC nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de estudos disponíveis na plataforma ERIC. Os resultados evidenciam um número reduzido de publicações diretamente dedicadas ao tema, revelando uma lacuna significativa na literatura educacional, apesar da centralidade da TEC no cotidiano escolar.

Entre os estudos analisados, identificaram-se convergências importantes quanto ao papel do engajamento familiar na realização e nos efeitos da tarefa escolar. A literatura aponta, com relativa consistência, que o envolvimento de pais, irmãos ou responsáveis na realização da TEC está associado a melhores resultados acadêmicos, especialmente em leitura, escrita e motivação escolar. Modelos como o BEAR (Froiland, 2021), estratégias como as TIPS (Roberts; Miller; Watts; Malala; Amidon; Strain, 2020) e evidências observadas em contextos bilíngues ou de imigração (Delgado, 2020) reforçam a noção de que a TEC pode ser um canal efetivo de mediação entre escola e família.

Outra convergência refere-se ao potencial da TEC como apoio à alfabetização, especialmente quando planejada de maneira acessível, contextualizada e orientada. Estudos como os de Mellgren (2020) e Wheeler, Hall e Naftzger (2022) indicam que práticas simples, como leitura compartilhada ou programas de reforço escolar extracurriculares, têm impacto positivo no desenvolvimento de habilidades básicas de linguagem. A tarefa, nesse sentido, atua como um prolongamento da aprendizagem formal e favorece a consolidação de competências essenciais nos primeiros anos escolares.

O mapeamento também evidenciou lacunas, sobretudo a escassez de estudos que discutam a TEC como objeto pedagógico em si, com aprofundamento teórico, metodológico e formativo. A maioria dos trabalhos aborda a tarefa escolar de maneira instrumental, como variável de desempenho ou como suporte ao engajamento familiar, sem discutir de forma mais

ampla seus sentidos, funções ou critérios didáticos. Observa-se, ainda, a ausência de estudos sobre a TEC na formação docente, revelando um hiato entre a prática escolar e a constituição dos saberes profissionais docentes.

Além disso, constatou-se uma limitação geográfica e epistemológica na produção científica sobre o tema, concentrada no contexto norte-americano e com pouca presença de perspectivas críticas, interculturais ou latino-americanas. Isso reduz a abrangência das análises e compromete a aplicabilidade dos resultados em diferentes realidades escolares, especialmente em contextos marcados por desigualdades educacionais.

As implicações pedagógicas desta revisão indicam a necessidade de reconhecer a TEC como uma prática que exige planejamento, mediação de diferentes atores e reflexão didática. Sua aplicação não pode se dar apenas por hábito ou reprodução de modelos tradicionais, mas deve estar articulada ao projeto pedagógico da escola, aos objetivos da aprendizagem e às condições reais dos estudantes. Além disso, torna-se urgente incorporar o debate sobre a tarefa escolar nos espaços formativos docentes — tanto na formação inicial quanto nas ações de desenvolvimento profissional —, promovendo o compartilhamento de experiências, a sistematização de critérios e a construção coletiva de sentidos.

Os resultados deste estudo mostram a necessidade de ampliar as investigações sobre a TEC, especialmente sua presença nas políticas curriculares, sua relação com as desigualdades escolares e seu uso como ferramenta de inclusão e cidadania. Pesquisas qualitativas com foco nas experiências dos estudantes, dos professores e das famílias podem contribuir para uma compreensão mais contextualizada do papel da TEC no processo educativo.

Em síntese, a TEC permanece como um elemento relevante e controverso do cotidiano escolar. As convergências encontradas indicam caminhos promissores para seu uso como prática de engajamento e aprendizagem. As lacunas evidenciam o quanto ainda é preciso problematizar e reconstruir essa prática com base em fundamentos pedagógicos sólidos, em escuta ativa das comunidades escolares e em compromisso com uma educação mais justa e de qualidade.

Referências

BEMPECHAT, Janine. The case for (quality) homework: Why it improves learning, and how parents can help. *Education Next*, Stanford, v. 19, n. 1, p. 36-43, 2019.

BUENO, Silviane Irulegui. *Deveres de casa: para quê? Para quem?* 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013.

CUNHA, Roseane Paulo da. *O dever de casa: um estudo para além do que está tradicionalmente instituído*. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

DELGADO, Vanessa. Decoding the hidden curriculum: Latino/a first-generation college students' influence on younger siblings' educational trajectory. *Journal of Latinos and Education*, California, v. 22, n. 2, p. 624-641, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1801439>.

DRISCOLL, Alaina; LINKER, Jane. Replacing Homework with Home Fun! *Strategies*, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 18-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/08924562.2022.2052778>.

FROILAND, John Mark. A comprehensive model of preschool through high school parent involvement with emphasis on the psychological facets. *School Psychology International*, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 103-131, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/0143034320981393>.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GONZALEZ-DEHASS, Alissa; WILLEMS, Patricia; POWERS, Jillian; MUSGROVE, Ann. Parental involvement in supporting students' digital learning. *Educational Psychologist*, Filadélfia, v. 57, n. 4 p. 281-294, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2129647>.

LORTIE, Dan Clement. *Schoolteacher: A sociological study*. 2. ed. Chicago: University Chicago Press, 2002.

MELGREN, Millie Park. Homework, projects and presentations: How can parents help? *Learning Languages*, Winston-Salem, v. 25, n. 1, p. 19-22, 2020.

MORSE, Timothy; HABIB, Amani; CARR, Monica; EVANS, William. Flipped classrooms: Implications for K-12 students with learning and behavioural challenges from an international exploratory study of teacher educators. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Hoboken, v. 22, n. 2, p. 167-174, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12557>.

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

NUNES, Izabella Anaja Romão de Paula. *Tarefa Escolar para Casa: análise dos saberes envolvidos nesta prática*. 2025. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

PINQUART, Martin; EBELING, Markus. Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents—a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, [S. l.], v. 32, p. 463-480, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09506-z>.

ROBERTS, Garret; MILLER, Gloria; WATTS, Gavin; MALALA, Dina; AMIDON, Brigitte; STRAIN, Phil. Intensifying reading instruction for students with attention-deficit/hyperactivity disorder: Practices to support classroom instruction and family–school collaboration. *Beyond Behavior*, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 42-51, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1074295620902471>.

ROCHA, Fabio Gomes; NASCIMENTO, Bruno Alves; NASCIMENTO, Esther Fraga Villas Boas. Um modelo de mapeamento sistemático para a educação. *Cadernos da FUCAMP*, [S. l.], v. 17, n. 29, p. 1-6, 2018. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos>.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>.

WHEELER, Kathryn A.; HALL, Georgia; NAFTZGER, Neil. OST Program strategies to promote literacy skill-building. *Afterschool Matters*, Wellesley, n. 35, p. 48-55, 2022.

ZAFANI, Maria Dutra. *A tarefa de casa e o aluno com deficiência física: reflexões a partir da perspectiva do professor do ensino regular*. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 2017.

SOBRE AS AUTORAS

Izabella Anaja Romão de Paula Nunes. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pela Università di Bologna (UNIBO). Integra o grupo de pesquisa Estudos sobre a Docência: teorias e práticas. Bolsista vinculada à Università di Bologna, na Itália.

Contribuição de autoria: conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, *design* da apresentação de dados, redação do manuscrito original e redação - revisão e edição.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9747663908957516>

Ana Paula Gestoso de Souza. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas na UFSCar, vice-líder do grupo de pesquisa Estudos sobre a Docência: teorias e práticas.

Contribuição de autoria: conceituação, análise formal, supervisão, *design* da apresentação de dados e redação do manuscrito original.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2662760426985944>

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Declara-se que a ferramenta de Inteligência Artificial ChatGPT, desenvolvida pela OpenAI, foi utilizada exclusivamente para a realização de correções ortográficas pontuais e para apoio em traduções no presente trabalho. Todo o conteúdo foi posteriormente revisado e validado pelas autoras, assegurando a preservação integral da autoria intelectual e da integridade científica do estudo.

Declara-se, ainda, a conformidade com as políticas de uso de Inteligência Artificial estabelecidas pelo periódico, não havendo limitações decorrentes de sua utilização, uma vez que a ferramenta não foi empregada para a geração de conteúdo textual, restringindo-se unicamente à revisão linguística e a traduções específicas.

Recebido em: 06.10.2025

Aceito em: 18.02.2026

Publicado em: 02.04.2026