

Uma difícil e necessária parceria mediada pelo polêmico dever de casa

MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO*

N

1. Introdução: quais as especificidades e limites da escola e da família?

a minha prática de formadora e pesquisadora, tenho ouvido, durante décadas, as queixas de professoras, sobretudo das escolas públicas, sobre a “falta de cooperação ou omissão dos pais”, quando se referem aos problemas corriqueiros de indisciplina e dificuldades de aprendizagem. É como se a educação familiar determinasse o comportamento escolar e a capacidade de aprender dos/as alunos/as e os limites e as possibilidades do trabalho docente.

Os alunos e alunas que não fazem o dever de casa são descritos como:

- bagunceiros, desinteressados, não gostam de estudar;
- indivíduos com deficiências de aprendizagem;
- aqueles que têm pais/mães ausentes, analfabetos;
- jovens que não têm ajuda em casa (CARVALHO; BURITY, 2006).

Em 10 de setembro de 2008, a revista *Veja* veiculou, entre as “40 propostas para o Brasil”, a seguinte:

Convencer os pais de que eles são parte da escola.

* MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO é doutora em Educação e professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. <mepcarv@terra.com.br>

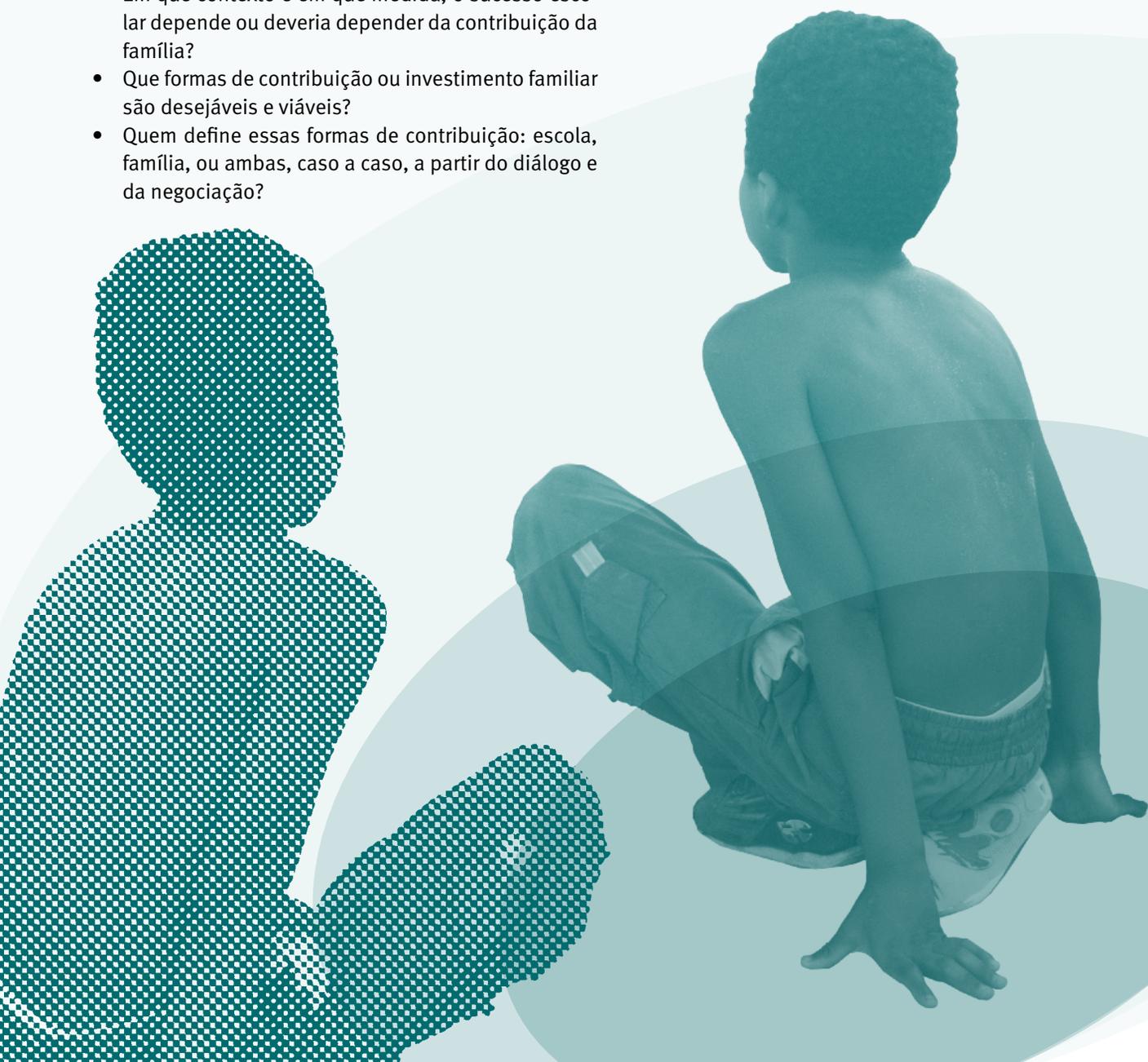
Pais educam. Escolas ensinam. Esse provérbio caducou. As pesquisas mostram que, além de um bom professor, nada melhora mais o desempenho escolar do que o envolvimento dos pais no processo educacional. É uma guerra cultural que pode ser vencida com as armas certas: a internet (os pais podem até acompanhar algumas aulas) e os cursos para pais.

A chamada à participação familiar em prol do sucesso escolar e a culpabilização dos “pais” (de fato, mães) pelo fracasso escolar é uma velha cantilena que sugere uma série de questões:

- Quais os as funções e limites específicos da escola e da família como instituições educativas?
- Em que contexto e em que medida, o sucesso escolar depende ou deveria depender da contribuição da família?
- Que formas de contribuição ou investimento familiar são desejáveis e viáveis?
- Quem define essas formas de contribuição: escola, família, ou ambas, caso a caso, a partir do diálogo e da negociação?

- Que formas de contribuição familiar/parental costumam ser prescritas pela escola?
- Que formas de investimento na educação dos filhos e filhas são praticadas pelas famílias, considerando-se seus diversos arranjos, condições socioeconômicas e culturais?
- Quais os desafios da escola para implementar eficazmente a parceria escola-família?
- Quais as dificuldades da família para exercer essa parceria a contento?

Desde a década de 1990, nas Américas, a parceria escola-família deixou de ser uma questão tácita, uma prática informal de certas famílias/mães/pais (geralmente,



[...] o sucesso escolar resulta, em parte, da contribuição direta ou ação compensatória da família, visando superar insuficiências escolares e/ou deficiências dos estudantes, geralmente através da dedicação da mãe.

das camadas médias) e escolas/gestoras/professoras (particularmente, privadas), para se tornar objeto de política pública, mais precisamente da política educacional em prol do sucesso escolar (CARVALHO, 1998; PROJETO NORDESTE, 1997; NATIONAL EDUCATION GOALS PANEL, 1995).

Com efeito, a participação dos pais/mães na escola vem sendo enfocada como solução para a produtividade e elevação da qualidade escolar e para a melhoria da aprendizagem e desempenho acadêmico dos estudantes, com destaque dos grupos em desvantagem social.

Tal participação se dá em dois lugares e momentos:

- na escola, nas reuniões de pais e mestres, nas festividades e, especialmente, nos Conselhos Escolares, por meio de representantes, na tomada de decisão e gestão compartilhadas e na avaliação escolar, inclusive na avaliação docente; e
- em casa, no cotidiano doméstico, por meio do acompanhamento escolar, que inclui a realização do dever de casa (CARVALHO, 2001).

Nessa direção, o MEC instituiu o Dia Nacional da Família na Escola e publicou a cartilha *Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças* (BRASIL, 2002).

O movimento da política educacional em direção à família como lugar de educação e sustentação da escola encontra simpatia de todos os lados: tanto de grupos conservadores, quanto de educadoras/es mais progressistas, que propõem a capacitação dos pais/mães como uma estratégia de reforma educacional, a partir das bases e de empoderamento das famílias em situação de desvantagem social.

Todavia, é importante distinguir entre o envolvimento dos pais/mães na escola, como prática individual desejável, evidente na tradição das camadas médias, e a estratégia política ou incentivo formal, visando promover essa prática onde ela se encontra ausente, a fim de melhorar os resultados escolares de modo indireto. Deve-se perguntar se tal política é ou seria eficaz, ao focar as famílias que não participam; investigar porque estão ausentes da escola ou não investem na vida escolar dos/as filhos/as; e que condições seriam necessárias para promover a participação.

O aspecto menos discutido dessa política é o dever de casa, de fato, o principal meio de interação escola-família. Esse dispositivo pedagógico torna o lar uma extensão da sala de aula, servindo para avaliar também a educação familiar e o desempenho parental, ao compor a avaliação do/a aluno/a.

Contudo, a participação na gestão escolar é obviamente inviável para todos os pais/mães e a promoção de oportunidades diversificadas de participação indireta (por intermédio de consultas, por exemplo) necessitaria de muito investimento das/dos profissionais da escola. Já o acompanhamento escolar em casa é requerido de todos os “pais” ou responsáveis, na suposição de que todos desejam e podem efetuar-lo, embora tampouco seja viável para todos.

Tradicionalmente, a escola tem contado com a educação familiar de duas maneiras:

- implicitamente, construindo a aprendizagem acadêmica com base no capital cultural “herdado” pela/o aluna/o (BOURDIEU, 1977, 1986; BOURDIEU & PASSERON, 1975), ou seja, na afinidade entre o currículo escolar e a cultura familiar; e
- enviando dever de casa, portanto, capitalizando explicitamente o tempo e recursos materiais dos pais ou responsáveis (CARVALHO, 2001) — no caso brasileiro, compensando a jornada escolar de curta duração, portanto, insuficiente.

Por conseguinte, o sucesso escolar resulta, em parte, da contribuição direta ou ação compensatória da família, visando superar insuficiências escolares e/ou deficiências dos estudantes, geralmente pela dedicação da mãe, que assume o papel de professora-auxiliar dos filhos; ou da contratação de aulas particulares (professoras de reforço escolar ou explicadoras). Evidencia-se, assim, a influência de fatores como classe (renda familiar)

e gênero (disponibilidade materna) na configuração da contribuição familiar ao sucesso escolar.

A problemática das relações escola–família é complexa. Para pensar suas configurações atuais e possibilidades, deve-se inicialmente lembrar que família e escola são instituições históricas, mutantes: é preciso considerar a evolução da família e a mudança nos ritmos do trabalho e da organização da vida cotidiana, paralelamente à evolução da escola, das questões curriculares e pedagógicas e da profissão docente.

A proposta de parceria escola–família contém implicações e complicações não examinadas e grandes desafios. Eis alguns:

1. O incentivo à participação dos “pais” na escola, sobretudo via dever de casa, tende a aumentar as desigualdades de resultados educacionais, porque as famílias têm condições materiais e culturais desiguais, e o dever de casa impacta direta ou indiretamente a aferição do aproveitamento escolar, isto é, as notas dos/das estudantes.

Para promover a equidade educacional (a igualdade em meio às diferenças), em vez de **contar com** a contribuição familiar, a escola deveria **descontar** a contribuição familiar, maximizando a aprendizagem que ocorre no tempo e espaço da sala de aula, e compensando as desigualdades dos alunos e alunas, quanto às condições para aprender, por meio de programas de reforço oferecidos na escola (CARVALHO, 2001).

2. O dever de casa, como estratégia de envolvimento e contribuição da família na aprendizagem do currículo escolar, constitui **violência simbólica**, em alguns casos, porque impõe a cultura acadêmica ao lar, regulando a vida doméstica/privada, prescrevendo papéis parentais, segundo um modelo de família e valores das camadas médias e dominantes.

A política educacional (que não se restringe à escola) deveria respeitar a autonomia da família e a liberdade dos pais e mães quanto à escolha do currículo doméstico ou de currículos alternativos ao currículo escolar (CARVALHO, 2001).

Esses argumentos se baseiam na **teoria da reprodução social por intermédio da reprodução cultural**, de Pierre Bourdieu, destacando os conceitos de **capital cultural** e **violência simbólica**, e apontam para a preocupação com a equidade e a diversidade cultural.

Resumidamente, segundo essa teoria, o fracasso escolar atinge aqueles estudantes que não adquiriram, na socialização familiar, o capital cultural valorizado pela escola e passível de troca pelo capital escolar (representado pelo diploma). Esse capital cultural é corporificado no *habitus*, ou sistema de disposições psicossomáticas (BOURDIEU; PASSERON, 1975; BOURDIEU, 1986, 1977), que propiciam assumir com facilidade o ofício de estudante (PERRENOUD, 1995).

Minha preocupação é apontar os efeitos perversos de políticas e práticas escolares bem intencionadas que, ao desconsiderar diferenças de classe e gênero e promover o padrão dominante ou idealizado de família e de escola (o das camadas médias), acabam reproduzindo as desigualdades de resultados educacionais: consolidam os benefícios de alguns grupos, enquanto excluem outros, em situação de vulnerabilidade ou desvantagem social, das promessas da escola.

2. Modos de educação, relações de gênero e classe social.

Historicamente, educar não é atribuição exclusiva das mães e pais biológicos, da família ou da escola. Os modos de educação das novas gerações, isto é, o cuidado dos pequenos, a transmissão da cultura do seu grupo social e a preparação para os papéis adultos têm sido assumidos por vários indivíduos, grupos e instituições: mães, pais, idosos/as, professores/as, famílias extensas, clãs, tribo, vizinhança, comunidade, corporações de ofícios, igrejas, escolas, por meio de uma variedade de arranjos, informais e formais, e conforme a fase da vida do aprendiz.

Originalmente, educar significava criar crianças, restringindo-se aos cuidados físicos, um trabalho gendrado (isto é, com característica de gênero) conforme a divisão sexual do trabalho na sociedade patriarcal: trabalho reprodutivo e sensível das mulheres e trabalho produtivo e intelectual dos homens.

Antes do surgimento da escola como um lugar separado e uma instituição especializada de instrução, as crianças e jovens se educavam pela convivência e participação na família, no trabalho e na comunidade: a educação era uma tarefa comunitária, informal e imersa na vida prática. A educação formal, letrada, reservada às elites, dava-se inicialmente em casa, com mestres ou mestras residentes, e, posteriormente, em colégios internos.

[...] a constituição da escola moderna está relacionada à emergência da burguesia e das classes médias, que passaram a buscar a educação formal como sinal de distinção.

Portanto, as maneiras de transmitir valores, sentimentos, disposições, conhecimentos e habilidades socialmente valorizados (o currículo) têm variado em relação:

- à organização e práticas – onde, quando, como, por quanto tempo;
- aos conteúdos – quais os saberes que devem se tornar hábitos, habilidades, matérias escolares;
- às agências e agentes encarregados – quem é responsável pela organização e ensino; e
- aos sujeitos-alvo – de acordo com categorias de idade, sexo, classe e raça ou etnia. Pessoas pobres, do sexo feminino, negras e indígenas foram, por muito tempo, excluídas da escola ou tiveram acesso a escolas e currículos diferenciados (e desvalorizados).

A escolarização tornou-se o modo de educação predominante nas sociedades modernas, democráticas, com a generalização da escolarização compulsória em fins do século XIX, que tinha uma organização específica: níveis, currículo seriado, sistema de avaliação, diplomas, professores, professoras e outros profissionais especializados. Todavia, o sistema escolar moderno ainda reproduz a divisão de sexo e gênero no trabalho educacional, com a feminização do magistério infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Nas sociedades urbano-industriais-capitalistas, a educação, a família e o trabalho se diferenciaram e especializaram. A transformação do modo de produção econômica, com a transferência da produção e controle econômico do domicílio para as fábricas e os mercados, acarretou drásticas mudanças na vida familiar e no modo de educação, com a organização do sistema escolar e de seu corpo de profissionais.

A família extensa, incluindo parentes e agregados, transformou-se em família nuclear, restrita a pai, mãe, filhos/as, perdendo parte de suas funções reprodutivas,

econômicas e educacionais. Conforme a tendência secular moderna de diferenciação social-funcional e burocratização, instituições especializadas de trabalho e educação surgiram fora da família, que perdeu controle sobre a produção econômica e sobre a educação, passando a se relacionar com organizações especializadas que lhe forneciam bens e serviços que ela não mais produzia (ABERCROMBIE et al., 1994; BIDWELL, 1991). Com o advento da escola, a educação, que antes significava cuidado físico e emocional, nutrição e atenção, expandiu-se de modo a incluir hábitos intelectuais.

Nesse contexto, a constituição da escola moderna está relacionada à emergência da burguesia e das classes médias, que passaram a buscar a educação formal como sinal de distinção, identificando-se com a aristocracia ou as elites, e distanciando-se das classes baixas.

As famílias pequeno-burguesas não podiam sustentar professores particulares residentes e criaram as escolas-internatos, que proviam educação coletiva aos filhos de várias famílias num local público; tal como se deu nos séculos XVI e XVII, na Inglaterra (BIDWELL, 1991), onde até hoje *public school* se refere ao que chamamos escola privada, e não a escola do Estado (*state school*). Nos Estados Unidos da América, a escola nasce com a denominação *common school*, isto é, escola comum, compartilhada, de uso geral, em contraste com a escola particular.

Com a separação da vida pública e privada, a educação pública então se distingue da educação doméstica, encarregando-se da reprodução da cultura letrada (dominante), dos valores sociopolíticos e da qualificação para o trabalho. Gradualmente, à medida que as famílias se nuclearizaram e se isolaram, e pais e mães passaram a trabalhar fora de casa, num movimento que reduzia suas funções reprodutivas socioculturais, a escolarização se desenvolveu como um modo sistemático e especializado de educação: e se tornou o contexto central de desenvolvimento individual e coletivo das crianças e jovens, assumindo também funções psicossociais (assistenciais) adicionais para incluir as camadas de baixa renda.

Assim, a instituição de um sistema estatal de escolaridade compulsória, de massa, a partir do final do século XIX, no mundo ocidental, representou o triunfo da influência formativa das instâncias públicas sobre as privadas na vida social e no desenvolvimento individual, o re-

conhecimento da obsolescência da família como educadora, de sua inadequação para cuidar e treinar as crianças na sociedade moderna (TYACK, 1976). Na Sociologia, Durkheim também apontou a superioridade da escola sobre a família na função de socialização para a vida moderna (BIDWELL, 1991).

E, de fato, tanto de uma perspectiva macro quanto micro, o advento da escola de massas representou uma solução para a reprodução social e educação individual, na nova ordem urbano-industrial, substituindo a família e a comunidade.

Concretamente, a provisão escolar atendeu às necessidades de guarda, cuidado, instrução e liberação das crianças, à medida que o trabalho das mães afastava-as de casa, o trabalho infantil era erradicado e o ingresso dos jovens no mercado de trabalho era cada vez mais adiado, constituindo, assim, uma solução tanto para a exploração dos numerosos pobres quanto para o lazer dos privilegiados.

A bandeira da educação para todos — em fins do século XIX, nos países ricos, e em fins do século XX, nos países pobres — convida os excluídos a participarem do projeto democrático pelo acesso ao conhecimento como condição para o usufruto pessoal, a participação política, a produtividade e a empregabilidade.

A contrapartida da escolarização compulsória era a ideologia da educação como panacéia social, combinando progresso socioeconômico e mobilidade social ascendente, prometendo acesso ao mercado de trabalho e à cidadania, correspondendo às aspirações das classes baixas, trabalhadoras e urbanas a uma vida digna.

Assim, a escola pública (compulsória) materializava um novo contrato social, oferecendo um terreno (supostamente neutro) para a aquisição de um conhecimento comum, secular, não-familiar, que apagaria as distinções culturais e sociais de origem (família, classe social, etnia, religião), consolidando a nova ordem democrática.

A universalização da escola básica, onde ela aconteceu, significou:

- democratização (limitada) da cultura formal e também uniformização cultural;
- democratização no nível inferior da escolaridade e seletividade (baseada em sexo/gênero, raça/etnia e classe) no nível superior, sob o lema da meritocracia como justificativa para a seleção; e
- mobilidade social ascendente limitada a códigos culturais específicos.

Depois de um século de escola para todos, mesmo



nos países ricos, o sucesso escolar não está ao alcance de todos e a escolarização bem-sucedida não eliminou a desigualdade social.

Portanto, grosso modo, há duas histórias da educação relacionadas à classe social e às relações família-escola (CARVALHO, 2001, 1997).

Uma história é a da criação do valor da escola como distinção cultural: a escola como extensão da família da burguesia e das classes médias, materializada entre nós, sobretudo, no modelo da escola privada. É, portanto, uma história de continuidade cultural família-escola, de investimentos familiares na preparação dos jovens para competir por diplomas e bons empregos, de escolha e pagamento pelo serviço educacional (privado) — sem desconhecer que a escola (pública) também funcionou historicamente para segmentos da classe trabalhadora, que dela se beneficiaram, e que, por meio dela, lograram mobilidade social ascendente.

A outra história (sobretudo da escola pública) é de aculturação escola-família, via imposição do modo de educação escolar a uma classe ou a certos grupos sociais “carentes”, em situação de desvantagem social, gerando fracasso escolar e, posteriormente, políticas compensatórias (a exemplo do Programa Bolsa Escola).

Diante da descontinuidade cultural entre família e escola, a família torna-se extensão da escola, portanto, objeto de política educacional, de programas especiais (inclusive de educação de “pais”), sendo ora responsabilizada pelo fracasso escolar, ora incentivada a investir no sucesso escolar dos filhos e filhas (CARVALHO, 2004a).

3. Do modelo de delegação ao de parceria

Lembremos que a escola surge como um modo de educação não-familiar. No início da escolarização compulsória, as relações escola-família fundavam-se no modelo de

delegação: os pais delegavam a tarefa de educar ao Estado/escola/professor/professora.

Cabia à família garantir a frequência do/a filho/a em boas condições físicas e psíquicas para aprender. Cabia à escola a tarefa específica de ensinar o currículo acadêmico, num contexto em que muitos pais e mães tinham pouca ou nenhuma escolaridade. Nesse modelo, as tarefas educativas da família e da escola são bem separadas e distintas.

Lembremos, também, que a história da construção da escola pública é de luta pelo acesso e sucesso escolar. Nesse contexto, de luta pela inclusão em meio à persistente exclusão escolar, o pêndulo da responsabilização ou culpabilização pelo fracasso escolar tem se movido entre família e escola. Aponta-se como responsável o descompromisso: ora escolar, ora familiar. As políticas e práticas educacionais que investem na efetividade escolar ou no incentivo à colaboração dos pais expressam esse duplo movimento.

Efetivamente, as relações escola-família são de divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, desde que baseadas em concepções educativas e valores compartilhados, ou seja, numa certa continuidade cultural e metas comuns, condição para a parceria. Esta depende, portanto, de adesão dos pais/mães ao projeto político-pedagógico da escola, em cada caso concreto, bem como de relações de poder horizontais entre as partes.

É importante considerar que as relações escola-família variam entre escolas públicas e privadas e diferentes comunidades escolares. Família, pais/mães, escola, professoras/es não são categorias homogêneas e suas relações podem envolver tensões e conflitos sobre concepções e práticas educativas. Algumas famílias e pais/mães cooperam mais com a escola do que outras/os, conforme sua disponibilidade de tempo e condições materiais e culturais.

Por sua vez, as professoras encontram-se numa posição ambígua: desejam a ajuda dos “pais” e se ressentem quando eles interferem no seu trabalho e autoridade profissional. Além disso, há a delicada questão da avaliação do desempenho docente pelos pais/mães, num contexto em que estes dependem do bom trabalho da professora, que ensina e avalia seu filho ou filha.

Como o modelo de parceria, atualmente proposto pela política educacional dirigida ao sistema escolar público, poderia englobar a diversidade estrutural e cultural das famílias, que inclui núcleos bi-parentais e monoparentais, chefiados por mulheres, cujos adultos por vezes duvidam das promessas da escola?

O modelo de parceria/colaboração ecoa a tradição cultural da classe média que escolhe a escola dos filhos/as (confessional ou secular, mais ou menos conservadora ou progressista), no contexto da oferta de ensino privado, em que a relação entre pais-consumidores e diretores-proprietários-produtores é direta e a dependência mútua, clara. Ecoa também um modelo de família bi-parental e abastada, em que os adultos responsáveis têm tempo livre para participar das atividades escolares em casa e na escola.

Considerando tais complexidades, a realização da parceria escola-família requer a consideração de algumas dinâmicas sociais:

- **As relações de poder variáveis e de mão dupla, relações de classe, raça/etnia, gênero e idade que, combinadas, estruturam as interações entre escola e família e seus agentes.**

Parceria supõe igualdade. Mas as relações escola-família são relações de poder em que as/os profissionais da educação (pesquisadoras/es, gestoras/es, especialistas, professoras/es) exercem poder sobre os leigos (pais/mães), em maior ou menor grau, dependendo do seu nível de escolaridade.

São relações também mediadas por outras relações de poder (de classe, raça/etnia, sexo/gênero, idade/geração) que ora podem favorecer as/os professoras/es, ora os pais/mães/responsáveis.

No modo de educação atual, a escola tem mais poder do que a maioria das famílias, com baixa escolaridade e usuárias da escola pública. Ademais, o poder dos pais/mães é sempre limitado pelo poder da professora sobre seu filho/filha na sala de aula, expresso em avaliações negativas, ostensivas ou sutis.

- **A diversidade de arranjos familiares e as vantagens ou desvantagens materiais e culturais de certos grupos sociais para participarem do projeto de construção de uma educação pública de qualidade.**

Participar da educação dos filhos e filhas requer certas condições: basicamente, **capital econômico e cultural** (BOURDIEU, 1986), disponibilidade de tempo, vontade e gosto (CARVALHO, 2001).

Capital econômico se traduz em tempo livre (após a jornada diária de trabalho remunerado fora de casa e após as tarefas domésticas e o atendimento às próprias

necessidades de descanso e lazer, possibilitado pela compra de produtos e serviços, como a contratação de empregadas domésticas) e boa qualidade de vida, para que o pai ou mãe, ou ambos, dedique(m)-se ao acompanhamento dos filhos ou, na falta de tempo, dinheiro para pagar uma professora particular ou aulas de reforço.

Capital cultural significa cultura acadêmica/científica, portanto, valorização da escola e familiaridade com as matérias escolares, além de habilidades pedagógicas para ensinar o dever de casa.

Essas condições favoráveis à participação dos pais na educação escolar correspondem a um modelo de família particular, que conta com um adulto, geralmente a mãe, com tempo livre, conhecimento e uma disposição especial para educar.

Tradicionalmente, a escola tem mantido uma parceria implícita com um único modelo de família, cujos filhos obtêm sucesso escolar. Trata-se do modelo familiar tradicional de classe média — pai provedor/mãe do lar — que historicamente não correspondia às condições de vida da maioria das famílias pobres, trabalhadoras, e que está desaparecendo na própria classe média, com o ingresso das mulheres em ocupações remuneradas.

A esse modelo ideal de família, que permeia o imaginário docente, contrapõe-se a propalada “crise da família”: separações, divórcios, pais e mães estressados, mães trabalhadoras, mães chefes-de-família sobrecarregadas, falta de tempo (em quantidade e qualidade) para a convivência com os/as filhos/as e o acompanhamento escolar.

Por um lado, a “crise da família” reduziu seu papel no cuidado físico e emocional, requerendo das escolas a extensão de seu tradicional papel de instrução acadêmica e cívica para englobar a assistência biopsicossocial. Por outro lado, o envolvimento dos pais na educação escolar ainda se limita à obrigação materna, no contexto de uma divisão sexual do trabalho que persiste e é tomada como natural pela própria escola e por suas profissionais do sexo feminino.

- **As relações de gênero que estruturam as relações e a divisão de trabalho em casa e na escola.**

O uso do termo genérico “pais” esconde a condição de sexo-gênero da participação familiar (CARVALHO, 2004b). As professoras de escolas públicas e privadas reportam a presença predominante, quando não exclusiva, das mães



nas reuniões de “pais e mestres”. Também são as mães que, geralmente, comparecem quando o responsável pela criança é chamado à escola, e acompanham o dever de casa no dia-a-dia, empenhando-se em motivar ou estressando-se para obrigarem seus filhos e filhas a fazerem-no (CARVALHO; BURITY, 2006).

- **As mudanças nas condições de trabalho das professoras e na organização do trabalho pedagógico.**

Também as mudanças nas condições de trabalho das professoras e na organização do trabalho pedagógico afetam as relações escola-família. Muitas professoras trabalham (às vezes também estudam) três turnos, não encontrando tempo para comunicação e atendimento aos familiares de seus alunos e alunas.

Tampouco têm tempo de planejar e avaliar o dever de casa como antigamente: pressionadas pelas

[...] o dever de casa invade o cotidiano das famílias, aumentando o trabalho doméstico das mães ou responsáveis.

exigências escolares/curriculares, passam exercícios disponíveis no livro didático (na falta deste, distribuem folhinhas com tarefas mimeografadas ou copiam as tarefas no quadro) e se limitam a controlar a apresentação das tarefas realizadas em aula, quando fazem a correção coletiva.

- **As mudanças curriculares e pedagógicas.**

Também as mudanças curriculares, nas matérias e métodos pedagógicos, tornam os adultos sempre defasados em relação ao que estudam as crianças, de forma que, para ensinar o dever de casa, as mães ou pais teriam primeiro de estudar o conteúdo escolar.

Às vezes, é a própria família que exige tarefas de casa, conforme depoimentos de professoras e mães. Por outro lado, o dever de casa invade o cotidiano das famílias, aumentando o trabalho doméstico das mães ou responsáveis (CARVALHO, 2001).

Embora haja consenso sobre sua importância na vida escolar da criança entre mães e pais de escolas privadas e públicas (RESENDE, 2006), algumas mães e pais têm criticado essa prática, particularmente a quantidade de tarefas transferidas para casa e o desgaste emocional para mães e filhos/as. Têm sugerido, por exemplo, que a professora aproveite melhor o tempo em sala de aula ou que a escola ofereça atendimento no turno oposto (CARVALHO; BURITY, 2006; RESENDE, 2006).

As polêmicas “tarefas para casa”

Na pesquisa realizada por Carvalho e Burity (2006, p. 40-41) em Campina Grande, Paraíba, junto a famílias de baixa renda, usuárias de escolas públicas, as mães entrevistadas, embora inicialmente dissessem que seus filhos e

filhas faziam as tarefas escolares sem problemas, acabaram revelando que têm de forçar as crianças a fazerem-nas, por vezes recorrendo a ameaças e até castigos físicos.

As crianças, por sua vez, omitem ou escondem as tarefas, resistem e choram porque não querem ou não sabem fazê-las:

Ele começa a chorar. Sempre se angustia com as tarefas.

Quando ela não consegue, pense! Chora e diz que não quer mais estudar.

Eu reclamo com ele. Só faz forçado.

Ele só faz quando eu fico cobrando mesmo.

Às vezes ele esconde.

Ela fica calada, num me fala nada não. Sempre estou ameaçando ele. Se você não fizer, eu vou saber da professora como é que tá indo.

Vai ficar de castigo. Quando ela não quer fazer, é preciso uma punição mais severa para que ela faça.

Com certeza, ela não gosta de fazer o dever de casa. Ela faz obrigada e chora. Um dia ela rasgou até a folha para não fazer.

Tem vez que bato até nela, porque ela chora, porque não sabe fazer o dever de casa.

Elas também apontam que a escola responsabiliza e culpabiliza a mãe:

A escola só culpa a mãe, nem adianta se a criança tiver pai.

A reação da professora é colocar a culpa em mim, e ela nem sabe por que eu não ensinei a tarefa para ela.

A professora disse: Sua mãe estava fazendo o que? Por que não lhe ajudou na tarefa?

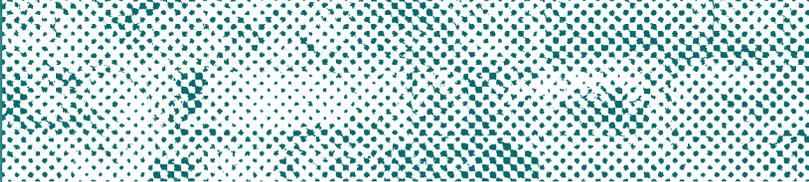
Estas mães prefeririam que a escola não enviasse dever de casa:

Se os professores não passassem tanto dever de casa, seria muito mais fácil.

Às vezes, penso sozinha: seria tão bom se as professoras não mandassem tarefas de casa porque imagine toda hora de tarefa de casa ser aquele barulho para poder a criança fazer o dever.

Às vezes, eu acho que o dever de casa é sim um problema, porque os professores deveriam achar uma nova maneira sem passar tanto dever de casa.

A única mãe que tinha escolaridade superior conjecturou:



Eu sei que tem mãe que trabalha o dia todo, às vezes o pai chega e o filho vai saindo pra escola, não vê nem o pai; nesse caso, em que a família não tem condições de dar assistência, eu acho o dever de casa um problema, e a solução seria a escola acabar com o dever de casa ou então colocar professores à disposição dos alunos nas horas vagas.

No mesmo sentido, uma mãe de escola pública, com 33 anos e dois filhos, entrevistada por Resende (2006, p. 7-8) em Belo Horizonte, expressou-se assim:

Quando meu filho era pequenininho, ele caiu, quebrou a cabeça em três lugares. Então eu vivo de psicólogo, de psiquiatra, de médico de cabeça, eu não tenho tempo de sentar e ensinar. (...) as crianças que tão aqui [na escola], é o seguinte: eles nem aprendeu a fazer o “a, e, i, o, u”, eles já tão mandando uns deveres que nem EU, nem EU sei explicar!

Então eu fiquei tão nervosa com esse dever de casa que tava vindo, que eu não tinha tempo pra ensinar. E eles tava tomando nota baixa na escola! Porque dever de casa é normal, tem em todo colégio. Só que naquele instante que chegou aquela folha pra mim, tava muito tumultuada a minha vida...

Eu achava que o dever de casa não era bom o professor mandar pra casa. Dever de casa devia ser agilizado na escola. Esse é o meu ponto de partida.

Então agora, eu não tenho que reclamar do dever de casa, porque ele tem duas vezes na clínica da Fundação [reforço], terças e quintas, e tem a escola todos os dias aqui. Agora a dificuldade dele... quando ele tem aqui, ele aprende lá, quando ele aprende lá, quando eles começam a ensinar aqui, já tá sabendo.

Agora, graças a Deus, eu já não tenho... aquele nervosismo no dever de casa, porque meu filho tá com assistência em outro lugar, que seria [deveria ser] aqui na própria escola, que eu não tive assistência aqui.

Poderia ter uma professora, uma só de plantão na escola, pra ajudar aqueles que têm muita dificuldade, que a mãe não saiba ensinar em casa.

Eu acho que o dever de casa devia ser mais... apropriado pra escola mesmo. Por exemplo, todo mundo entrou na sala, [a professora perguntaria] “cadê seu dever de casa, Fulano?”.

Todo mundo apresentava o seu, “por que cê não fez, meu filho?”. Aí aquela criança ia falar: “Minha mãe é analfabeta. Minha mãe não sabe ensinar, professora. E eu não tenho quem me ensina”.

Qual era os passo? Ela pararia uns dez minutinho, ensinaria aquela criança o dever de casa. Só depois ela ia pro quadro. Eu achava melhor assim.

Concebido como uma política/prática curricular/pedagógica visando estender o tempo de aprendizagem e ajudar os/as estudantes a superarem suas dificuldades acadêmicas, é nas camadas mais pobres da população, atendidas pela escola pública, que se evidenciam os efeitos perversos do dever de casa.

As professoras reclamam da falta de cooperação das mães quando a criança não traz o dever de casa feito. As mães se frustram quando seu filho ou filha não sabe fazer o dever e elas não têm tempo ou conhecimento para ajudar: pensam que a criança não aprendeu porque não prestou atenção à aula ou que a professora não ensinou direito.

Muitas mães pobres pagam reforço escolar, cuja oferta atende a todos os bolsos — R\$ 15, 20 por mês! (CARVALHO, ARAÚJO; COSTA, 2008). As crianças apelam para a ajuda de tias, vizinhas, irmãs ou irmãos mais velhos. Temem ficar de castigo no recreio, fazendo as tarefas de casa, e, sobretudo, ficar sem a merenda! (CARVALHO; BURITY, 2006).

A suposta eficácia do dever de casa depende não apenas da ajuda da família, e sim, sobretudo, do planejamento pedagógico empreendido pela professora. O dever de casa tanto pode ser concebido como uma atividade que requer supervisão dos pais, quanto como uma tarefa que deve ser realizada com autonomia.

Rebello e Correia (1999), no contexto português, apontam a relatividade da eficácia do apoio familiar no desempenho escolar dos/as alunos/as e os efeitos negativos do dever de casa na motivação do/a aluno/a, na relação aluno/a-escola, aluno/a-família e família-escola.

Perrenoud (1995, p. 152), no contexto francês, também apresenta uma visão crítica das concepções e práticas tradicionais do dever de casa e de suas repercussões no clima das famílias, ao atribuírem aos pais/mães o papel de “explicadores”, culpabilizá-los e colocá-los “em situação de incompetência ou impotência”.

4. Complicações e implicações das políticas de parceria família-escola

A visão romântica da participação dos pais/mães na escola ora projeta a família unida em torno do dever de casa, adultos e crianças aprendendo juntos o currículo prescrito pela escola, ora projeta as/os representantes de diversas famílias harmoniosamente deliberando sobre gestão escolar, currículo e qualidade do ensino.

Além da promessa da “família aprendente” e da participação democrática dos pais/mães na definição das políticas/práticas educacionais, o alcance da política educacional sobre a família traz complicações e implicações que merecem cuidadoso exame.

Quanto à participação escolar das mães/pais em casa, via dever de casa.

- a. Atribui-se às famílias a obrigação de propiciarem o desenvolvimento emocional, social e também acadêmico das crianças, ampliando-se suas funções, omitindo-se diferenças de capital econômico, social e cultural entre elas (BOURDIEU, 1986), que se traduzem em vantagem ou desvantagem escolar (LAREAU, 1993).
- b. Nega-se a especificidade da educação escolar, o *status* profissional e o saber especializado da professora, ao se atribuir aos responsáveis familiares o papel de “acompanhar” o dever de casa; mantém-se o modelo assistencial de escola e adota-se um modelo pedagógico de família, formalizando-se a educação doméstica e confundindo-se papel parental com papel docente (CARVALHO, 2001).
- c. Impõe-se aos pais a concepção de que o lar deve ser um local para o desenvolvimento explícito e intencional do currículo escolar, e a obrigação de converterem as atividades familiares em extensões das atividades de sala de aula, em detrimento do pluralismo cultural e educacional e das opções de lazer e descanso da família (CARVALHO, 2001).
- d. Impõe-se um modelo único de família, espelhando a família de classe média, com uma esposa e mãe em tempo integral, em tempos de aumento do emprego materno, estresse familiar, divórcio e mulheres chefes-de-família, desconhecendo-se as mudanças nas formas de organização familiar, que vêm se distanciando do modelo patriarcal pai-provedor/mãe-doméstica (CARVALHO, 2000).
- e. Privilegia-se um modelo parental e um estilo particular de exercício da paternidade e maternidade, sem se problematizarem as desigualdades de gênero (CARVALHO, 2004b).
- f. Desvia-se o foco da melhoria educacional da sala de aula para o lar (CARVALHO, 2001).

Pode-se lembrar que o dever de casa é também uma “janela” pela qual os “pais” podem acompanhar

a aprendizagem de seus filhos e filhas e também fiscalizar a qualidade do ensino e o desempenho docente (CARVALHO, 1997, 2001).

Há escolas particulares que disponibilizam o dever de casa em seus *sites* e fazem a comunicação escola-família pela internet; mas o acesso à internet e o letramento digital ainda não se generalizaram no país, particularmente entre os usuários das escolas públicas.

Realisticamente, quem são os pais/mães que podem acompanhar as aulas e conferir a prescrição e a avaliação das tarefas de casa de seus filhos pela internet?

Quanto à participação dos responsáveis familiares na escola.

a. Supõe-se que a re-educação dos pais/mães (para a participação na escola, controlando o currículo, o orçamento escolar e o desempenho docente, além da participação no lar) é pré-condição para a educação das crianças, ampliando-se o escopo de obrigações da escola (CARVALHO, 2001).

Como nossas escolas públicas dariam conta de assumir a oferta de cursos para pais?

Quanto custariam tais cursos e quem estaria habilitado para ministrá-los?

b. Desconsideram-se as complicações e implicações que uma participação mais numerosa e intensa de pais/mães/responsáveis acarretaria para a organização escolar e para o trabalho docente, em termos de tempo, espaço e novas tarefas.

Como as escolas, sobretudo as públicas, planejarão e acolherão uma participação familiar frequente, cotidiana?

c. Sugere-se que escolas/educadoras/es profissionais e famílias/pais/mães têm igual poder de decisão acerca da educação escolar, seduzindo-se pais e mães com a possibilidade de participarem da gestão escolar, o que demanda tempo, conhecimento e organização coletiva (CARVALHO, 2001).

Efetivamente, quem são e quantos são os pais/mães em condições de participar dos Conselhos Escolares, por exemplo?

d. Assinala-se aos pais/mães o papel de inspetores das escolas, da gestão, do orçamento escolar, do currículo e do ensino (isto é, do desempenho dos/das professores/as), minando a confiança, incitando conflitos latentes e, eventualmente, colocando pais/mães contra diretores/as e professores/as (CARVALHO, 2001). Lembremos que o sociólogo Willard Waller (1965) definiu pais/mães e professoras/es como “inimigos naturais”, dos primeiros preocupados com as necessidades e características individuais de seus filhos ou filhas e os segundos comprometidos com o atendimento da turma e os interesses da instituição escolar, ou seja, as relações escola-família são sempre delicadas.

e. Designa-se às diversas famílias a responsabilidade de estabelecerem padrões educativos comuns e de (alta) qualidade, omitindo-se possíveis conflitos sobre conteúdos e valores no currículo entre grupos de pais/mães diversos quanto a classe social, etnia, religião e organização familiar, e com poder diferenciado para influenciar as práticas escolares (BLIKEN, 1995; CASANOVA, 1996; HENRY, 1996; SMREKAR, 1996).

Imagine-se um cenário em que a escola (gestoras/es, especialistas, professoras/es) teria de gerenciar a



A política de parceria família-escola expressa ambigüidades: presume que a escola pode mudar a família e, ao mesmo tempo, a escola depende da família para melhorar.

competição de grupos e/ou indivíduos representantes das famílias por influência sobre as práticas escolares, e arbitrar conflitos entre “pais”.

A política de parceria família-escola expressa ambigüidades: presume que a escola pode mudar a família e, ao mesmo tempo, a escola depende da família para melhorar; considera certas famílias deficientes e, ao mesmo tempo, responsáveis pela eficiência escolar.

Depois das escolas terem expandido sua função psicossocial, assumindo a maternagem (ELKIND, 1995), passam agora a cobrar das famílias apoio acadêmico, sugerindo uma troca de funções. Ademais, a intrusão no campo das práticas educativas da família, via prescrição de tarefas de casa, tende a uniformizar a educação doméstica (os vários currículos familiares), num momento em que a diversidade cultural é celebrada no currículo escolar (CARVALHO, 2001).

Efeitos perversos de tal política que cumpre evitar são:

- o reforço da divisão social e sexual do trabalho de cuidado e educação das crianças que, tanto na escola quanto na família, relega essa responsabilidade exclusivamente às mulheres, ampliando os deveres domésticos das mães (CARVALHO, 2004b);
- a discriminação de classe, etnia e gênero, por meio da criação de estruturas de participação escolar hierarquizadas e diferenciadas, com mães de baixa renda e minorias étnicas ajudando a servir a merenda escolar, por exemplo, enquanto mães e pais de classe média atuam como voluntárias/os na sala de aula e membros dos conselhos escolares (CARVALHO, 1997, 2001);
- finalmente, a persistência da culpabilização das famílias pelo fracasso escolar de seus/suas filhos/as, mais ostensiva, no caso da formalização da participação dos “pais”.

5. Desafios: programas, ações e estratégias de colaboração família-escola

Para concluir, após esse percurso crítico, considerando que já há muitas prescrições de rotinas e atitudes familiares, ofereço sugestões de políticas e ações escolares que promovam o acolhimento, diálogo e apoio às famílias — particularmente àquelas em situação de desvantagem social — em prol do sucesso escolar das crianças e jovens.

Basicamente são três as sugestões:

1. Uma escola efetivamente aberta à família e à comunidade, por meio da oferta de diversas atividades de interesse das famílias, nos fins de semana, feriados e horários em que pais e mães não trabalham. Sei que é difícil a escola ampliar seu funcionamento e dispor de mais pessoal para trabalhar em dias e horários extra-expediente. Mas as/os educadoras/es escolares e formuladores de políticas educacionais devem levar em conta que é provavelmente mais difícil para pais/mães/responsáveis participarem nas atuais condições restritas de funcionamento escolar. Um cenário de colaboração escola-família mais atrativo e inclusivo do que o atual estaria em uma escola acoplada ao centro comunitário, ao centro esportivo, ao pólo digital, tornando-se um local de lazer e aprendizagens para as famílias e a comunidade. Já que a dicotomia trabalho/estudo *versus* lazer e a distinção entre educação de crianças/jovens e educação de adultos se desconstroem com a política do dever de casa, que se desconstruam também na escola!
2. Diversas estruturas e oportunidades de participação, com a criação de mecanismos ágeis e simplificados de consulta aos familiares dos estudantes, ampliando-se as formas de participação que se encontram restritas à representação nos conselhos e a reuniões de pais e mestres bimestrais. É preciso criatividade para superar obstáculos, como a falta de tempo, de prática de diálogo e de uma cultura de tomada de decisão coletiva, para se garantir o exercício da representatividade dos “pais” no Conselho Escolar, supondo-se que o representante dos “pais” no conselho deveria dialogar continuamente com seus representados. Por outro lado, reuniões bimestrais são insuficientes para o diálogo entre professoras/es e responsáveis familiares. Agendas escolares de comunicação casa-escola e boletins de notícias da escola são

dispositivos utilizados com certo proveito, mas também encontram limites relativos a dificuldades dos responsáveis familiares.

3. Em se mantendo a prática tradicional do dever de casa, já que a jornada escolar é insuficiente e são poucas as escolas em tempo integral, sugiro o planejamento das tarefas, de modo que o estudante possa fazê-las sem a ajuda de familiares ou “explicadoras”.

De fato, o dever de casa é uma prática negligenciada na formação docente, inicial e continuada, e no planejamento pedagógico escolar. Para que cumpra a propalada função de auxiliar no desenvolvimento de hábitos de estudo e na construção da autonomia do estudante, o dever de casa deve ser objeto de planejamento sério por parte das educadoras profissionais. Deve ser planejado de forma que o/a estudante não dependa de ajuda dos familiares ou outros para realizá-lo. Deve estimular o gosto pelos estudos: ser significativo, interessante e prazeroso.

O dever de casa integra um modelo pedagógico, uma concepção particular de organização do ensino-aprendizagem e de trabalho docente: faz diferença planejar e desenvolver o currículo e as atividades pedagógicas, bem como o tempo e a dinâmica da sala de aula, com ou sem o dever de casa.

Considere-se o exemplo de uma aula que se resume a revisar e corrigir o dever de casa de ontem e passar o dever de casa de amanhã, portanto dependente de sua realização bem-sucedida e do apoio familiar. Assim, a produtividade de classe pode depender mais ou menos da produtividade do dever de casa, conforme o modelo pedagógico adotado; e a efetividade escolar poderia até mesmo dispensar o dever de casa, caso fosse adotado outro modelo pedagógico (CARVALHO, 2001, 1997) e se generalizasse a escola em tempo integral.

Há ainda uma última sugestão de macropolítica educacional, para os sistemas de ensino.

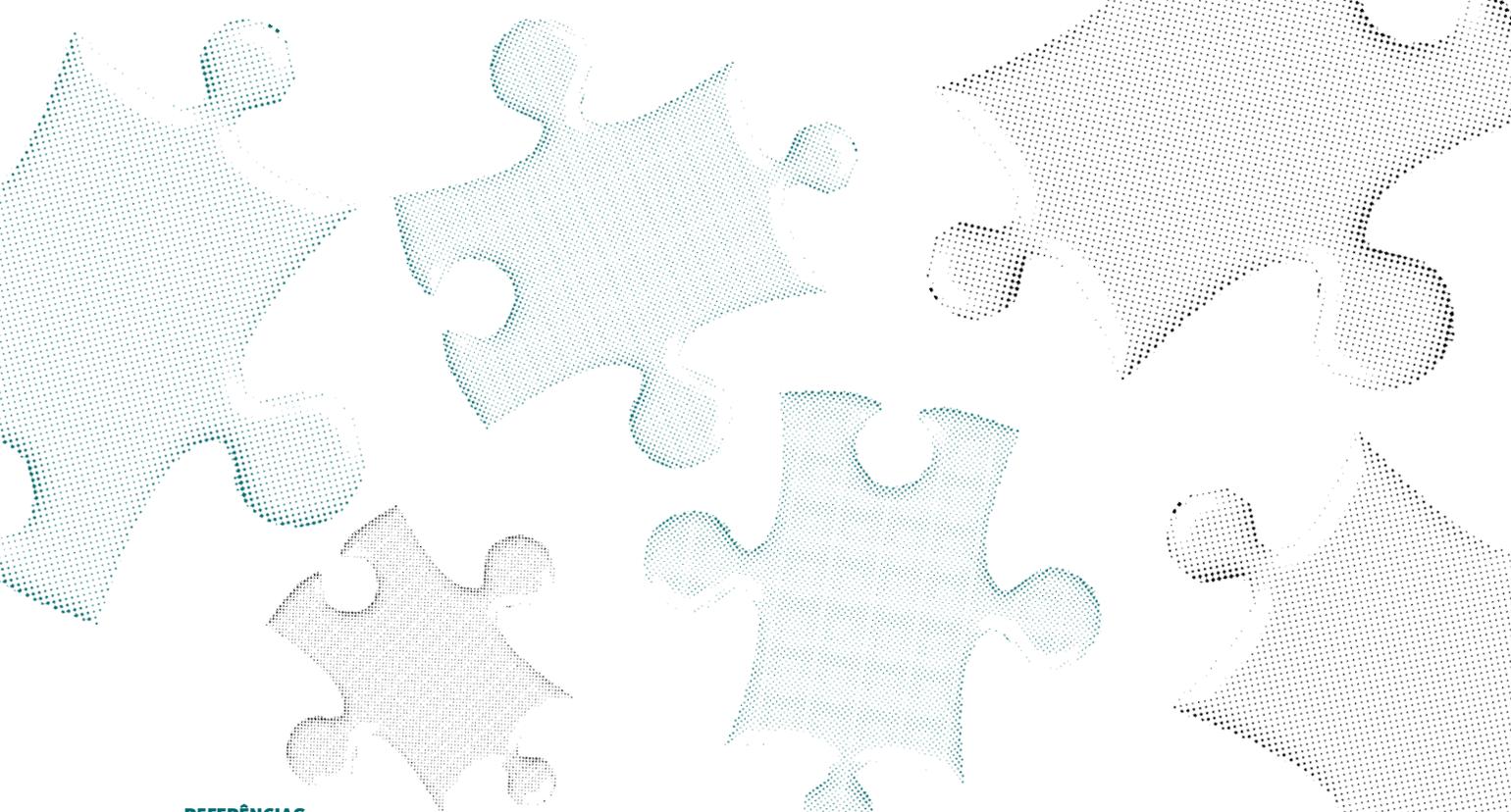
O dever de casa integra um modelo pedagógico, uma concepção particular de organização do ensino-aprendizagem e de trabalho docente.

4. Em se mantendo o dever de casa, por que não usar a televisão para orientar o estudo doméstico atrelado ao currículo escolar?

No Brasil, já se utilizou com sucesso, em educação de jovens e adultos, programas televisivos de ensino supletivo. Por que não utilizar a televisão com crianças do 1º ao 5º ano, para reforçar a base da escolaridade e garantir o sucesso escolar?

Em vez de competir com a televisão, que tanto atrai as crianças, de sugerir limitar o tempo de televisão em casa, por que a escola (o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação Municipais) não usa (usam) a televisão a favor do dever de casa? Imagino um programa interessante, de altíssima audiência infantil, chamado “hora do dever de casa” que mantivesse as crianças ligadas, revendo os conteúdos curriculares e preparando-se para a Prova Brasil.





REFERÊNCIAS

- ABERCROMBIE, N., HILL, S.; TURNER, B. S. *Dictionary of Sociology*. 3. ed. London: Penguin Books, 1994.
- BIDWELL, Charles. Families, Childrearing, and Education. In: Pierre Bourdieu and James S. Coleman (Ed.). *Social Theory for a Changing Society*. Boulder: Westview Press & New York: Russell Sage Foundation. 1991. p. 189-193.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press. 1986. p. 241-258.
- BOURDIEU, Pierre. Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: Jerome Karabel; A. H. Halsey (Ed.). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press. 1977. p. 487-511.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL, MEC/SEF. *Educar é uma tarefa de todos nós*. Um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, Assessoria Nacional do Programa Parâmetros em Ação, 2002.
- CARVALHO, M. E. P. de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 94-104. jan.-abr., 2004a.
- _____. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Editora Autores Associados, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan.-abr. 2004b.
- _____. *Family-school relations: a critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.
- _____. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 110, São Paulo, Fundação Carlos Chagas; Autores Associados, p. 143-155, jul. 2000.
- _____. *A família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola*. 21ª Reunião Anual da Anped, GT Estado e Política Educacional. Caxambu, 20-24, set. Disponível em: <www.anped.org.br>. 1998.
- _____. *Family-School Relations: how enhanced parental participation in schooling reinforces social inequality and undermines family autonomy*. Doctoral Dissertation, Department of Teacher Education, Michigan State University, 1997.
- CARVALHO, M. E. P. de; ARAÚJO, A. K. L. O de; COSTA, F. R. O de S. Investimentos familiares no sucesso escolar: o caso do reforço escolar. In: *Conferência da International Sociological Association (ISA): Educação, Globalização e Cidadania: Novas Perspectivas da Sociologia da Educação*, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2008.
- CARVALHO, M. E. P. de; BURITY, Marta Helena. Dever de casa. Visões de mães e professoras. *Olhar de Professor (UEPG)*, v. 9, p. 31-46, 2006.
- CASANOVA, Ursula. Parent Involvement: a call for prudence. *Educational Researcher*, 25, 30-32, 46, 1996.
- ELKIND, David. School and family in the postmodern world. *Phi Delta Kappan*, 77, 8-14, 1995.
- HENRY, Mary E. *Parent-school collaboration: feminist organizational structures and school leadership*. Albany, NY: State University of New York Press, 1996.
- LAREAU, A. *Home advantage*. London: The Falmer Press, 1993.
- NATIONAL EDUCATION GOALS PANEL. *The national education goals Report: building a nation of learners*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1995.
- PARO, V. H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.
- PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
- PROJETO NORDESTE. *Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste*. Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais. 2. ed. Brasília: Projeto Nordeste, Banco Mundial, Unicef, 1997.
- REBELO, J. A. da S.; CORREIA, O. N. de O. N. *O sentido dos deveres para casa*. Coimbra, Portugal: Gráfica de Coimbra, 1999.
- RESENDE, Tânia F. *Dever de casa: questões em torno de um consenso*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG, 15 a 18 de outubro de 2006.
- SMREKAR, Claire. *The impact of school choice and community: in the interest of families and schools*. Albany, NY: State University of New York Press, 1996.
- TYACK, D. Ways of seeing: an essay on the history of compulsory schooling. *Harvard Educational Review*, 46, 355-389, 1976.