A FUNÇÃO DOCENTE E A DIVISÃO DO TRABALHO NA ESCOLA

Cátia Corrêa Michalovicz - FURB – pgcatia@hotmail.com

Introdução

Qual o papel da escola e qual o papel da família na educação das crianças? Existe um limite entre as funções de uma e de outra instituição – escola e família – no trabalho educativo? Como a divisão do trabalho na escola interfere no trabalho propriamente docente? Elucidar tais questões é o que se pretende no presente trabalho, o qual visa compreender a atual configuração da divisão do trabalho na escola a partir de dois focos centrais: a divisão posicional do trabalho, instituída entre família e escola, e que diz respeito aos papéis sociais esperados para cada uma das duas instituições; e a divisão técnica do trabalho, a divisão no interior da escola, que abarca as especificidades de cada uma das funções desempenhadas no âmbito escolar.

Para tanto, foi utilizada, como instrumento principal de investigação, a entrevista semi-estruturada, realizada com treze professoras das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas municipais de ensino de Joinville – Santa Catarina, Brasil. Além das professoras, foi entrevistada, em cada uma das três escolas pesquisadas, uma profissional da coordenação de ensino (orientadora, diretora, supervisora escolar). O espaço temporal da pesquisa deu-se entre o ano de 2007 e primeiro semestre de 2008. Foram submetidos à análise, também, diversos documentos: documentos de origem oficial (da Secretaria de Educação e Cultura) como o Regimento Único das Unidades Escolares; documentos internos (próprios de cada escola) como as atas e pautas de reunião, registros de encontros com pais de alunos, regulamentos disciplinares, quadro de atribuições etc.; e documentos do planejamento individual das professoras, os Registros Reflexivos.

O ponto de partida para este estudo é a constatação, evidenciada tanto na prática e no discurso docente, como na literatura especializada no Brasil[1], de que a divisão do trabalho entre família e escola na contemporaneidade encontra-se confusa, não sendo mais imediatamente perceptíveis as tradicionais responsabilidades – o rol de deveres – atribuíveis a professores e pais. Este estado de embaralhamento tem, muitas vezes, conduzido a choques e conflitos entre as duas instâncias. Por um lado, a escola ressente-se da "omissão parental" [2], afirma-se sobrecarregada com as tarefas advindas da reduzida colaboração da família no processo educativo de sua prole. Por outro lado, os pais são reticentes ao trabalho desenvolvido na escola, principalmente pelo professor; há entre eles certo estado de desconfiança em relação à escola.

Para além da constatação do embaralhamento nas funções de escola e família, toma-se como pressuposto o fato de que a divisão do trabalho no interior da própria escola encontra-se, na contemporaneidade, também pouco perceptível. É o que se denomina, aqui, sobreposição de funções. As atribuições de diferentes profissionais no âmbito escolar (suas especialidades), na prática, não estão muito claras. A pesquisa indica que há certo "regime de urgência" na escola, o qual impõe a necessidade de maleabilidade nas funções, não permitindo a demarcação de fronteiras rígidas entre uma e outra função escolar. As fronteiras precisam ser esbatidas, flexíveis, a ponto de permitirem que, em decorrência da urgência que permeia a escola, determinado profissional realize tarefas de outro para que a escola "continue funcionando". Por trás dessa maleabilidade aparente (tão requisitada na instituição escolar), existe uma forma de transferência de esquemas de percepção e ação. Através do *habitus*[3] escolar impõe-se, aos docentes e demais profissionais, certo conjunto de disposições para a

[1] Com relação a isso, para maior elucidação, ver Cunha, 2007; Nogueira, 2005; Penna, 2007.
[2] Conforme Lahire (2004), a omissão parental é um mito produzido pelos professores quando ignoram que as lógicas socializadoras das famílias diferem da lógica socializadora evidenciada e desejada pela escola. Para o autor, os pais não são de todo negligentes, ou indiferentes ao desempenho escolar dos filhos, na maioria das vezes, o que ocorre é que eles não conseguem (a partir de seu capital cultural) vislumbrar a escola com a importância que ela gostaria de ter na vida dessas famílias.
[3] *Habitus* é entendido, aqui, a partir de Bourdieu (2007), como um conjunto de disposições para a ação, um princípio gerador de práticas.

ação, no qual a maleabilidade torna-se necessária ao funcionamento regular da instituição.

Divisão do trabalho e escola: um panorama geral

A divisão do trabalho social é tema já bastante discutido na esfera econômica, a partir da visão de que o processo de implementação da divisão do trabalho aumenta a produtividade nas indústrias, e acaba por alienar o trabalhador. Não é esse o sentido aqui adotado. Ao contrário, compreende-se a divisão do trabalho pelo viés teórico de Émile Durkheim (1977), que a define como o elo de ligação da sociedade, como o que permite, e garante, a coesão social. A divisão do trabalho, assim, jamais alienaria o trabalhador e o transformaria em "homem-máquina", visto que esse trabalhador precisa conhecer o processo de produção de forma que possa compreender que suas ações (mesmo que apenas parte de um todo) têm um fim fora delas mesmas. Destarte, como o desempenho de cada função, no pensamento de Durkheim, exige que o indivíduo se mantenha em relações constantes com as funções vizinhas, não haveria possibilidade de alienação, justamente porque cada indivíduo não se fecha estreitamente na tarefa que tem a realizar.

A sociedade, nesta visão, é composta de indivíduos que se unem não porque são semelhantes e desempenham as mesmas funções, mas porque são diferentes, porque têm atribuições diferentes e dependem, assim, uns dos outros, numa teia de relações de interdependência. Nessa cadeia de relações, "o efeito mais notável da divisão do trabalho", afirma Durkheim (1977, p.64), "não é que ela aumente o rendimento das funções divididas, mas as torna solidárias". Assim, a divisão do trabalho consistiria no estabelecimento de uma ordem social e moral, ligando os indivíduos uns aos outros de forma que não se desenvolvam separadamente, mas que ajustem seus esforços e sejam solidários – não só ao trocarem serviços, também em muitos outros aspectos.

Em que medida a solidariedade produzida pela divisão do trabalho social contribui para a integração geral da sociedade? Na concepção de Durkheim (1977), essa solidariedade é orgânica[4], e não é condição acessória, mas fator essencial de coesão social. No relacionamento social, dois seres dependem mutuamente porque ambos são incompletos, e sendo distintos uns dos outros, necessitam do "complemento". A imagem daquilo que o completa torna-se, então, indissociável da sua própria imagem de indivíduo. Na teia de relações que os indivíduos estabelecem, é preciso que eles ajustem-se uns aos outros. Dessa maneira, o indivíduo só pode ser entendido por sua vida em comum com os outros e, a sociedade (as relações entre pessoas) não é externa ao indivíduo; não existem abismos entre os indivíduos e a sociedade.

A divisão do trabalho nas sociedades é, a partir da teoria de Durkheim, uma necessidade sumária, sem a qual não há a solidariedade que mantém coesa a sociedade. Ficando órfã da dependência entre uma e outra função, criada pela divisão do trabalho social, a sociedade entraria num estado de anomia[5]. As funções especializam-se cada vez mais, justamente para manter essa sociedade em equilíbrio. A presença da divisão do trabalho, em determinada sociedade, o desempenho de diferentes funções pelos indivíduos, possibilita que haja entre as pessoas um sentimento de solidariedade e, conseqüentemente, de relações cooperativas. A sociedade constitui-se, portanto, como um sistema de funções diferentes que unem relações definidas. Em outros termos, cada um dos indivíduos depende da sociedade porque depende de cada uma de suas partes.

[4] Na visão de Durkheim (1977), quanto mais as funções se especializam, prevalece a solidariedade orgânica em detrimento à solidariedade mecânica nas sociedades . A solidariedade mecânica é definida como a solidariedade *sui generis*, nascida das semelhanças, e que liga diretamente o indivíduo à sociedade. A **solidariedade orgânica** , por sua vez, é diferente, é produzida pela divisão do trabalho e supõe que os indivíduos diferem uns dos outros, só sendo possível se cada um deles tiver uma esfera de ação. Conforme aumenta a individualização das partes, a unidade de determinada sociedade tende a ser maior, aumentando seu grau de coesão social.

[5] Anomia seria, basicamente, para Durkheim (1977), a ausência da solidariedade orgânica (ausência generalizada de respeito a normas sociais), ou sua redução em conseqüência da preponderância da solidariedade mecânica.

Na escola, a divisão do trabalho, assim como definida por Durkheim (1977), não é nitidamente reconhecível. É preciso que se adentre a esfera dos documentos de regulamentação das funções para que se perceba a divisão do trabalho propriamente dita. No Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino de Joinville, por exemplo, cada uma das funções exercidas no ambiente escolar é definida em termos de atribuições específicas e competências para o cargo ocupado. Nas escolas, o documento denominado "Quadro de Atribuições" é outro exemplo de delimitação das especificidades de cada função.

Na prática, no campo escolar, as funções têm fronteiras esbatidas, sem uma demarcação forte, consistente; e em determinadas situações, acabam sobrepondo-se umas às outras. Não é que se encontre um estado de ausência generalizada da divisão do trabalho, numa espécie de estado anômico das funções escolares. O que se percebe, no âmbito escolar, são camadas de divisão e ao mesmo tempo de indivisão de tarefas, de distinção e indistinção das atribuições específicas de cada profissional. Em determinadas situações é preciso ser maleável em sua função específica e desempenhar atribuições de outro profissional, a fim de assegurar a atividade regular da escola.

As funções na escola: a divisão técnica do trabalho

Um dos dois focos centrais, a partir do qual se procura compreender o estado atual da divisão do trabalho na escola, neste trabalho, é a divisão técnica do trabalho, a divisão do trabalho no interior da escola. O conceito de divisão técnica do trabalho permite que sejam exploradas as especificidades de cada uma das funções escolares e, dentre elas, a função docente. As funções exercidas nas escolas da rede municipal de ensino de Joinville são regulamentadas, principalmente, pelo Regimento Único das Unidades Escolares, além de documentos da própria escola, redigidos pela direção escolar (com auxílio da supervisão escolar) com vistas a facilitar o desempenho das funções e, ao mesmo tempo, o controle das mesmas.

No quadro a seguir, com excertos retirados do Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino de Joinville e do Quadro de Atribuições Funcionais (de uma das escolas investigadas), é possível que se perceba a demarcação de cada uma das funções, especialmente a função docente. Mesmo no quadro de atribuições da supervisão escolar, é possível verificar algumas tarefas a serem desempenhadas pelo docente (planejamento, avaliação de aprendizagem etc.) e que serão controladas, vistoriadas pelo profissional da supervisão escolar.

DELIMITAÇÃO DE ATRIBUIÇÕES DO QUADRO FUNCIONAL
Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino de Joinville (excertos)
Artigo 23. Compete aos docentes: I – assegurar o processo de ensino e aprendizagem; IV – participar coletiva e cooperativamente da elaboração do desenvolvimento e da avaliação da Proposta Pedagógica e do Plano de Desenvolvimento Escolar; IX – planejar, gerir e avaliar o processo pedagógico de acordo com a Proposta Pedagógica; XI – utilizar estratégias diversificadas na avaliação do processo de ensino e de aprendizagem e, a partir dos resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, estabelecendo e registrando estratégias de recuperação para os educandos de menor rendimento; XVI – entregar nos prazos determinados, a documentação solicitada pela Unidade Escolar, apresentando-a de forma legível e sem rasuras;
Quadro de Atribuições da Supervisão Escolar (excertos)
Ações: • Coordenar e acompanhar a elaboração do planejamento; • Construir a pauta da Reunião Pedagógica juntamente com a equipe

técnica;

- Organizar Reunião Pedagógica;
- Observar, acompanhar e orientar professores no que diz respeito à aprendizagem dos alunos;
- Acompanhar e avaliar o desempenho dos professores;
- Analisar os critérios utilizados na elaboração das avaliações;
- Vistar e acompanhar o planejamento de cada professor.

Quadro 1- Excertos do Regimento Único das Unidades Escolares e do Quadro de Atribuições

A partir dos documentos analisados é possível que se imagine a distribuição de atribuições/tarefas muito bem definida e clara dentro da escola. Porém, como afirma uma docente entrevistada, parece que *"a prática é outra coisa"*. Na escola, no contexto prático das funções, como já delineado anteriormente, as funções não parecem ser tão distintas como precisariam ser para gerar a solidariedade orgânica e serem dependentes mutuamente, como afirmava Durkheim (1977). Nem tampouco as funções são percebidas tão demarcadas como nos documentos que as regulamentam.

Contudo, há que se repensar as posições imediatamente opostas nessa circunstância. Na pesquisa, o que se percebe não é nem um estado de completa ausência da divisão do trabalho, nem tampouco um estado de divisão acentuada do trabalho. Tem-se muitas camadas de divisão e indivisão, de distinção e indistinção de tarefas. Não é uma condição em que *"ninguém sabe o que deve fazer"*, entretanto, mesmo tendo atribuições específicas, muitos profissionais da escola precisam realizar outras tarefas, as quais não são específicas de sua função, para que, nas palavras de uma professora, *"tudo corra bem"*.

Em grande medida, este estado da divisão do trabalho pode ser explicado pelo "regime de urgência" em que funciona a escola. No cotidiano

escolar, a necessidade de se manter o funcionamento regular da instituição exige que haja uma determinada maleabilidade nas funções. Um exemplo disso são os episódios em que determinado profissional, por motivos diversos, precisa ausentar-se da escola. No ritmo do dia-a-dia escolar, ele *"faz falta"* e, para suprir a necessidade desse profissional, outros desempenham tarefas que fazem parte do rol de atribuições específicas daquele que se ausentou. Nas palavras das entrevistadas, *"é preciso manter a escola funcionando"*, e não se pode *"parar a escola porque falta alguém"*. Então, *"cada um faz um pouquinho"*, tudo para *"manter a escola rodando"*. Ou seja, a maleabilidade, o realizar tarefas que não sejam especificamente suas, é uma medida paliativa com a finalidade de permitir o regular funcionamento da escola. É mais *"uma forma de se dar conta do trabalho"*, afirma uma professora.

O fato de realizar tarefas não especificamente de sua função, na ausência de determinado profissional, é, para as professoras entrevistadas, uma medida, de eficácia momentânea, para encobrir, disfarçar, a ausência de outro profissional: "é *uma forma de fazer as coisas andarem. Uma faz uma coisinha, outra faz outra. A gente não pode parar a escola porque falta alguém, então a gente dá um jeito"*. As funções escolares, que deveriam ser nitidamente distintas a ponto de necessitarem umas das outras, de serem interdependentes, se estabelecem com clareza apenas numa espécie de divisão técnica do trabalho, no âmbito da documentação que delimita cada função. Na prática, é preciso ser maleável e atender às necessidades diárias de uma escola que precisa funcionar com todos os seus serviços oferecidos. Sendo assim, muitas vezes as funções sobrepõem-se umas às outras, determinados profissionais realizam tarefas de outros e que não fazem parte, a princípio, do rol de deveres comumente associado a seu trabalho.

A sobreposição de funções na escola

Na escola, a maleabilidade/flexibilidade das funções ali desempenhadas varia conforme a necessidade emergencial própria,

específica, de cada escola. É possível observar que o grau de maleabilidade presente no ambiente escolar varia de acordo com a situação "funcional" em que se encontra aquela determinada escola. Numa das escolas pesquisadas, por exemplo, o afastamento das duas supervisoras escolares acarretou maior grau de maleabilidade na função docente, assim como em funções como a de orientadora e de diretora escolar. Neste caso, para a orientadora escolar, *"todos acabaram fazendo um pouco do trabalho da supervisão"*, já que esse profissional está diretamente ligado tanto com o ensino e, conseqüentemente, com o trabalho do professor, quanto com funções administrativas, de cunho burocrático, como o preenchimento de relatórios, acompanhamento de rendimento escolar.

Assim, as funções mostram-se tão maleáveis quanto maior é a necessidade da instituição. As fronteiras esbatidas entre as diferentes funções exercidas no âmbito escolar na contemporaneidade reconduzem a atenção para um processo tido como natural na escola: a sobreposição de funções. Na prática cotidiana da instituição a sobreposição de funções é como *"uma forma de se dar conta do trabalho"*. Quando determinado profissional se ausenta da escola, algumas de suas tarefas precisam (e são) realizadas por outros profissionais, para além de suas funções específicas. A sobreposição compreende, assim, a maleabilidade em certas funções escolares, constituindo-se como um entrelaçamento sobretudo em funções como as de docente, supervisor escolar, orientador e até mesmo diretor escolar. Esses profissionais parecem ser os que mais estão expostos aos efeitos da maleabilidade e, conseqüentemente, da sobreposição de funções na escola.

Para a orientadora educacional, por exemplo, o fato de não haver nenhuma supervisora (situação já comentada) na escola, impediu a plena realização de suas tarefas específicas de orientação escolar, seu trabalho ficou comprometido nessa conjuntura. Nas palavras dela, *"a gente tem que fazer coisas dentro da própria escola, que não são nossa função, pras coisas poderem andar"*, sem as supervisoras *"todos acabaram fazendo um pouco do trabalho da supervisão, a diretora, eu, a auxiliar de direção, a bibliotecária"*.

A orientadora escolar sente que *"falta de tempo para realizar"* o que é parte específica de sua função em determinadas situações. Relata em seu depoimento, inclusive momentos em que precisou, além de efetuar atribuições de outros profissionais, abdicar de suas tarefas específicas para *"manter a escola funcionando".* Na ausência da bibliotecária, por exemplo, mesmo tendo um profissional enviado pela Secretaria de Educação para substituição, foi preciso empreender tempo para auxiliar esse novo profissional: *"mandaram alguém pro lugar dela (da bibliotecária)"*, afirma a orientadora, *"mas a pessoa não conhecia o trabalho, precisava de ajuda muitas vezes, pra lidar com os alunos, pra saber como fazer as coisas, então eu ia ajudar"*. Quando há professores ausentes, a orientadora dessa escola também precisa auxiliar a direção a atender as crianças, *"indo pra sala"* e *"ficando com os alunos"*. Para essa profissional, é como um operação de urgência empreendida dia após dia, em que alguma medida precisa ser efetivada de maneira eficaz e rápida: *"a gente acaba tendo que tapar os buracos que vão aparecendo"*, diz ela, *"pra que tudo possa andar. É (preciso) ficar resolvendo situações novas que surgem todo dia na escola (...) é como se todos nós dentro da escola estivéssemos sobrecarregados"*.

Em outras situações de ausência de determinados profissionais, o mesmo "acúmulo" de tarefas ocorre. Diferentes profissionais acabam por assumir tarefas a mais em seu trabalho para suprir a necessidade de funcionamento da escola, assim como, na rotina diária da escola, um profissional depende, em muitas situações, do trabalho de outro para realizar suas tarefas de maneira completa.

De maneira geral, a sobreposição parece afetar mais profundamente a função docente, consistindo em *"acúmulo de trabalho"*, *"aumento de tarefas"* e *"sobrecarga profissional"* para as professoras entrevistadas. Além disso, a exigência social de um número cada vez maior de funções imputadas à escola, conforme Sacristán (1995), parece atingir de maneira mais direta a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, as professoras investigadas aqui se encontram em posição bastante desprivilegiada na esfera das atividades escolares, sofrendo pressões e sobrecargas advindas não só da maleabilidade funcional na

escola, mas também do que é socialmente esperado para elas na função que ocupam. Em outras palavras, a incorporação de diferentes papéis (funções) especializados pelas professoras é indicada por elas como o que mais contribui para o sentimento de "sobrecarga" tão sentido em seu cotidiano, juntamente com os efeitos mais notáveis da sobreposição de funções, o *"aumento de tarefas burocráticas"*, como o preenchimento de relatórios, atas, quadros de freqüência e rendimento, documentos diversos da Secretaria de Educação, pautas de reunião, fichas de leitura, entre outros.

Família e escola: a divisão posicional do trabalho

Discutir a divisão do trabalho na escola é discutir também a divisão do trabalho educativo entre a família e a escola. Trata-se da divisão posicional do trabalho, dos papéis sociais que são esperados para pais e professores/escola. Nas sociedades contemporâneas, o ato de educar os mais jovens não tem se constituído como obrigação exclusiva da família ou da escola, mesmo que uma delas receba uma carga maior de atribuições. Há uma espécie de divisão entre as duas instituições, uma espécie de acordo tácito para ensinar, tornar as crianças aptas ao convívio social (ELIAS, 1994). Contudo, tanto na literatura especializada, quanto na pesquisa desenvolvida, a escola ressente-se da ausência de limite nas funções de escola e família.

Para a instituição escolar, deveria haver limite entre o que é dever de um e de outro na educação das crianças. O discurso proferido demonstra a insatisfação dos docentes (e da escola de maneira geral) com a omissão parental, ou seja, com a escassa participação dos pais na vida escolar de sua prole. É comum ouvir desses docentes em exercício, no ensino fundamental, que *"os pais não fazem a sua parte"* na educação e que, em geral, a escola tem assumido responsabilidades antes atribuíveis à família.

Nessa investigação, todas as professoras entrevistas, mesmo não indicando a família como responsável pelas maiores dificuldades

enfrentadas no trabalho docente, mencionavam a responsabilidade latente desses pais nos problemas de aprendizagem ou de comportamento (disciplina) de determinadas crianças. Em outras palavras, algumas professoras não indicaram os pais como obstáculo a seu trabalho, porém, os colocavam como maiores responsáveis pelas dificuldades dos alunos na educação escolar. Em resumo, a família, para elas, tem grande parcela de culpa no fracasso escolar de seus filhos. Na visão dessas professoras, *"os pais não estão nem aí mais pros filhos"*, deixando-os com um grau de liberdade muito grande e *"jogando pra escola"* a preocupação da educação *"quando ela (família) deveria fazer esse papel"*. *"A maioria das famílias"*, afirma uma professora, sintetizando o discurso de todas as outras entrevistadas, *"não ajuda os filhos e aí então fica tudo pra escola"*.

Através da associação do sucesso escolar ao esforço individual, culpabilizando a família e os próprios alunos pelo fracasso, as professoras descrevem grande parte de seus alunos (com dificuldades) como *"preguiçosos"*, *"sem força de vontade"*, *"nem aí para as coisas"*, *"sem interesse"*. Suas respectivas famílias são descritas como *"ausentes"*, *"não – participativas"*, *"relapsas"*. A maioria das professoras vê a escola como espaço democrático, com oportunidades iguais para todos, demonstrando, assim, a incorporação da ideologia liberal no ideário pedagógico e em seu discurso.

Nesse cenário, "a impressão que temos hoje é que as famílias e as escolas encontram-se em acirrado conflito" (CUNHA, 2007, p. 447). Por um lado, se forem interrogados sobre a escola, a maioria dos pais, possivelmente, apresentará uma extensa lista de queixas e de descontentamentos sobre o que é desenvolvido no ambiente escolar, com seus filhos. Por outro lado, é possível, também, que muitos (senão a maioria) professores ressaltem aspectos em que a família deixa a desejar, não cumpre sua função esperada.

Nas famílias de classes populares, maior parcela da clientela das escolas investigadas, as dissonâncias são maiores do que as consonâncias com o universo escolar (cf. LAHIRE, 2004). As estratégias escolares adotadas por essas famílias, para seus filhos, são lances práticos do *habitus*

incorporado que difere do *habitus* escolar, distanciando-se do que a escola deseja ver concretizado: não há, nessas famílias, grande número de estratégias para a longevidade escolar. Não se pretende afirmar, com isso, que as condições objetivas de escolarização das camadas populares dependem exclusivamente da posição social ocupada e do montante de capital (social, cultural, escolar, econômico) possuído. Contudo, o investimento pedagógico e as práticas de socialização nessas famílias, em muitas vezes, destoam daquela lógica socializadora que organiza a escola. Essas contradições entre as "lógicas populares" de socialização e as lógicas da escola são fonte, em muitos casos, conforme Thin (2006), de dificuldades escolares das crianças das camadas populares.

Essa desarmonia entre lógicas socializadoras e estratégias escolares pode explicar em parte uma estratégia adotada por todas as escolas pesquisadas: os "combinados". Diante da necessidade de superar as dificuldades das crianças no desenvolvimento escolar e, conseqüentemente, de orientar a família a auxiliar essas crianças no ensino, a escola cria os combinados entre as duas instituições (família e escola). Os combinados são um exemplo das formas de intervenção empreendidas pela escola para reverter o diagnóstico negativo em relação às famílias.

Esses combinados surgem, na pesquisa, como uma maneira adotada pela escola para antepor sua função específica à família e, ao mesmo tempo, para instituir e cobrar a função esperada para pais e mães. No discurso das escolas, os combinados são um ajuste de forças, um acordo em comum concordância de idéias, entre pais e escola. Na prática, as ações mobilizadas indicam uma situação diferente. Os combinados são uma imposição, por parte da escola, do que deve ser feito pela família na educação das crianças. A escola exerce certa pressão à família, para que ela se adapte à cultura escolar e facilite a vida escolar do filho. O artifício é usado pelas escolas quando não há, nas famílias, molas propulsoras para o bom desempenho e para uma cadência linear na vida do aluno. E como característica de um verdadeiro acordo eles apresentam apenas a assinatura de ambas as partes em documento arquivado pela escola.

Para os profissionais entrevistados na pesquisa, a atuação da escola deve estar coordenada com o trabalho da família, dividindo-se responsabilidades e atribuições, mas isto vai depender da visão que cada parte (escola e família) tem do ensino. Se tal coordenação de esforços não existe, muito do trabalho da escola, principalmente do professor, se perde num ambiente familiar que não controla as ações educativas em relação ao filho, num ambiente onde as exigências são diferentes daquelas da escola. Nos relatos das professoras, *"o objetivo (dos combinados) é estabelecer um pacto"*, no qual estejam dispostas as ações educativas – da família e da escola – promotoras de bom desempenho escolar. O êxito nesses combinados varia, segundo as professoras, conforme o grau de acordo alcançado com os pais. Quando eles estão mais dispostos a colaborar, as ações da escola têm um nível maior de sucesso, já que *"não adianta só a escola fazer"*, é preciso, para elas, a colaboração efetiva dos pais.

Para as docentes investigadas, os pais precisam se envolver com aspectos do rendimento escolar dos filhos, acompanhar seus estudos, cobrar tarefas/deveres e apoiar ações escolares de incentivo à leitura. Como uma grande parte dos pais relata aos professores não saber como proceder à ação, a escola acaba tentando "instruir" os pais, ensiná-los a agir em relação ao processo de escolarização de seus filhos. É onde se encaixam os combinados, uma espécie de *"pacto"*, nas palavras das professoras, que favorece a participação *"dos dois lados"*, melhorando o nível de ajustamento nas decisões em relação ao ensino e possibilitando um *"maior companheirismo"*.

Através dos combinados a escola consegue operar a divisão posicional do trabalho, ou seja, tanto ela impõe (ou antepõe) aos pais sua função, como, ao mesmo tempo, cobra da família sua parcela de responsabilidade na educação. Dessa maneira, instituindo os combinados, a escola consegue exigir dos pais o cumprimento das tarefas e atribuições esperadas deles socialmente. As estratégias adotadas colimam para o objetivo de cada um cumpra sua parte, para que cada um desenvolva seu papel social (de pais e de instituição de ensino). A luta empreendida pela

escola, nesse caso, tem como fim máximo o desempenho, por parte de cada um, daquilo que lhe é atribuído pela divisão posicional do trabalho, visando fixar sua própria função.

Trabalho docente e divisão do trabalho: lutas simbólicas e sobrecarga

Na presente pesquisa é possível destacar que a grande maioria das professoras sente-se sobrecarregada em sua rotina diária de trabalho. Os três fatores principais, indicados por elas, que mais contribuem para o sentimento de sobrecarga profissional são, em ordem: a burocracia (preenchimento de fichas, relatórios, documentos); a omissão das famílias no trabalho educativo (que contribui para a falta do sentido de responsabilidade nos alunos); e a ausência de algum profissional dentro da escola.

Para as professoras entrevistadas, *"cada vez aumenta mais"* o que o professor precisa realizar em sua função. *"O professor"*, comenta uma delas, *"parece que tem que resolver tudo... Dar orientação, ensinar, dar valores, cuidar da fila, punir desrespeitos"*. É como se fosse um trabalho *"em tempo integral, ser professor é em tempo integral",* é algo que invade até mesmo a esfera da vida privada, como pode se perceber pelos excertos a seguir, retirados de depoimentos de algumas professoras, e que expressam a situação de *"dedicação total"*, de abdicar de parte de sua vida pessoal para *"cumprir a missão"* de professor.

> *Então, às vezes você tem que abrir mão do teu lazer, da tua casa, das tuas coisas e se envolver mais profundamente no teu trabalho. É dedicação total.*

> *Professor não trabalha só dentro de sala, dentro de escola. Professor é vinte e quatro horas.*

> *Eu chego a deixar a minha filha de lado pra ficar pesquisando.*

Essa intensificação do número de tarefas a serem desempenhadas pelo professor pode, em parte, ser entendida a partir de reformas implementadas na década de 1990, no Brasil. Essas mudanças, segundo Oliveira (2004), adicionaram inúmeras atividades ao trabalho docente, relacionadas com o ensino propriamente dito, a avaliação, a gestão. Além de intensificar o trabalho docente, ampliando seu raio de ação, tais reformas também geraram "maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores" (OLIVEIRA, 2004, p. 1127), já que incitaram um aumento das funções desempenhadas pela instituição escolar e, conseqüentemente, pelo professor. Outro ponto fundamental das reformas dessa década foi o fato de incentivar e requisitar maior participação da comunidade (pais) na vida da escola. Assim como democratiza a escola, trazer os pais para os processos escolares decisórios também representa, de certa forma, uma ameaça de perda da exclusividade pelos professores em alguns aspectos. A idéia de participação de todos na escola, mesmo não tendo conhecimentos específicos da educação formal escolar, contribui "para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar" (OLIVEIRA, 2004, p. 1135).

As professoras entrevistadas se retratam, em sala de aula, assoberbadas, *"com um monte de coisas para fazer"*. São muitas e distintas atribuições que preenchem o tempo desse profissional em sala de aula e que, conforme as professoras, ocasionam o sentimento de que *"o tempo não rende"*, de que tudo o que é preciso fazer não cabe naquele tempo que se pode gastar na escola. É por isso que *"muita coisa se faz em casa"*, fora do horário de trabalho escolar, *"porque não dá pra fazer tudo na escola"*. *"Eu tento"*, diz uma delas, *"mas não dá"*. Esse aparente colapso do tempo na escola, acarreta mais sobrecarga no trabalho docente e gera um sentimento entre as professoras de que não conseguem realizar, no tempo de que dispõem, tudo o que precisariam para o bom desempenho de sua função. É como se todos estivessem *"correndo atrás do tempo perdido"*, tentando realizar todas as tarefas que lhes foram atribuídas, mas que não

cabem no tempo de trabalho na escola, principalmente no tempo efetivamente com os alunos.

O cotidiano do trabalho docente se apresenta, assim, como uma rotina de sobrecarga e lutas simbólicas. Sobrecarga ocasionada pelo estado da divisão do trabalho na escola e a sobreposição nas funções escolares especializadas. A sobrecarga não é só docente, como já apresentado anteriormente, mas os afeta de maneira direta e intensa. Já as lutas simbólicas travadas pelas professoras "servem" para defender uma posição ocupada, a posição de docente, dentro da escola e diante da família. Da mesma maneira como a escola luta para antepor sua função aos pais e estabelecer o que faz parte da função de cada um na educação, as professoras assim também o fazem. É através da anteposição de sua função específica, *"ensinar"*, *"transmitir os conteúdos"*, *"fazer o aluno aprender"*, que as professoras se definem como um dos profissionais escolares e buscam desenvolver seu trabalho de maneira mais consistente e eficiente possível.

Considerações finais

Ao estudar a divisão do trabalho na escola – sua atual configuração – torna-se possível apreender as relações estabelecidas nesse ambiente e as funções exercidas, assim como as suas especificidades. No cotidiano escolar, o regime de urgência faz com que muito daquilo que está estabelecido pelos documentos oficiais em relação ao desempenho de funções não seja posto em prática. A cada momento surgem novas situações que precisam ser imediatamente resolvidas e, de forma eficaz, não importando se há, ou não, a ausência de algum profissional escolar. Dessa forma, para manter a escola em pleno funcionamento, diferentes profissionais desempenham tarefas não propriamente de seu rol específico de atribuições. É por isso que a orientadora ajuda na biblioteca, que a professora preenche relatórios da supervisão de ensino ou que a diretora organiza e realiza reuniões pedagógicas.

Muito do que se discute sobre a sobrecarga dos profissionais na escola, principalmente a sobrecarga professoral, tem relações estreitas com essa sobreposição de funções no ambiente escolar, com essa necessidade diária de se realizar atribuições de outro profissional para que a instituição continue funcionando com todos os seus serviços. É o processo de maleabilidade funcional presente na escola. A expressão *"cada um faz um pouquinho"*, retirada do depoimento de uma professora, é a típica tradução de como é extremamente necessário, na prática escolar, ser maleável. Do contrário, a escola não consegue pôr fim a seus objetivos, a escola "pára". Entretanto, ser maleável não quer dizer não saber o que é seu dever, mas sim, ser capaz de assumir novas responsabilidades para o bom desempenho da função escolar.

Além da sobreposição de funções no interior da escola, a função docente sofre com a escassa participação familiar na vida escolar das crianças nas escolas investigadas. Muito do acúmulo de tarefas e sobrecarga profissional, segundo as professoras entrevistadas, advém também da omissão dos pais no processo educativo, o que é entendido como grande obstáculo ao ensino de qualidade objetivado pelas escolas.

É com a finalidade de superar tais dificuldades e essa "ausência" dos pais na vida escolar dos alunos que a escola busca firmar acordos – combinados – com os pais, ensinado a eles modos de auxiliar na educação formal da prole. É por isso que a escola empreende lutas simbólicas para antepor sua função e cobrar dos pais que realizem aquilo que lhes é imposto socialmente, através da divisão posicional, dos papéis socialmente atribuídos.

Com o estudo da divisão do trabalho na escola são desveladas, também, muitas dificuldades que estão postas no cotidiano docente, e como os encargos dessa profissão vão influenciar na constituição até mesmo da vida pessoal das professoras. Ao sair da escola, cada uma delas não deixa para trás uma tarefa específica, como se tirasse uma fantasia para recolocá-la no dia seguinte e continuar o trabalho de onde parou. Depois das horas letivas cumpridas na escola, tem início uma fase grande e peculiar do trabalho docente. Na maioria das vezes, as professoras

investigadas trabalham muito em casa, pesquisando, corrigindo (avaliações, cadernos), planejando e criando (atividades, por exemplo), mesmo que para isso precisem abdicar de uma parte de suas vidas pessoais (ficar mais tempo com filhos, passear com a família, praticar um esporte, viajar).

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas:** Sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 8.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A Escola contra a Família. In: LOPES, Eliane M. T., FILHO, Luciano M. de F., VEIGA, Cynthia G. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil.** 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DURKHEIM, Émile. **A Divisão do Trabalho Social.** 2 vol. Lisboa: Editorial Presença, 1977.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador:** uma história dos costumes. Tradução Ruy Jungmann. Revisão e apresentação Renato Janine Ribeiro. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** As razões do improvável. Tradução Ramon A. Vasques, Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2004.

NOGUEIRA, Maria A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br/28/textos/gt14/gt14214int.rtf Data de acesso: 25/05/2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PENNA, Marieta G. de O. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de São Paulo:** Posições sociais e condições de vida e trabalho. 2007. 307 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SACRISTÀN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António, et. al. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211-225, Maio/Ago. 2006.