

A DIVISÃO DO TRABALHO NA ESCOLA: MALEABILIDADE NAS FUNÇÕES E EMBARALHAMENTO DOS PAPÉIS EDUCATIVOS DE ESCOLA E FAMÍLIA

MICHALOVICZ, Cátia Correa* – FURB

PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros – FURB

GT-14: Sociologia da Educação

Introdução

A escola, como instituição inserida em determinada sociedade, tem sua função específica socialmente condicionada. O que constitui sua atribuição e suas tarefas é, pois, definido conforme a sociedade da qual faz parte. O objetivo das notas a seguir é contribuir para a compreensão do estado atual da divisão do trabalho na escola e as formas contemporâneas assumidas pela interdependência dos papéis educativos entre família e escola, buscando elucidar questões que permeiam a prática docente e se relacionam com a definição das atribuições de cada função.

Acompanhando as mudanças na família e no sistema escolar nas últimas décadas, derivadas de novas dinâmicas sociais instituídas (cf. NOGUEIRA, 2005), verifica-se que a divisão do trabalho educativo entre família e escola tem sofrido alterações. Tanto a prática docente quanto a literatura especializada indicam que a divisão dos papéis educativos entre família e escola encontra-se, atualmente, embaralhada. As tradicionais responsabilidades atribuíveis a professores e pais já não são imediatamente perceptíveis. O rol dos deveres e tarefas comumente associado a pais, por um lado, e a professores, por outro, já não parece tão nítido quanto o foi no passado. E essa ausência de nitidez na divisão do trabalho entre família e escola, em geral, tem conduzido a choques e conflitos nas relações entre as duas instâncias.

O interesse em compreender a atual configuração da divisão do trabalho entre escola e família motivou este estudo, realizado em escolas da rede pública municipal de ensino de Joinville – SC, durante o segundo semestre do ano de 2007 e primeiro semestre de 2008. Foram entrevistadas docentes das séries iniciais do ensino fundamental, assim como uma orientadora e uma diretora escolar. Como instrumentos de apoio na recolha dos dados se utilizou, também, a observação de uma reunião de pais e mestras. Além disso, fez-se uso de documentos oficiais (Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville), documentos

* Este texto é parte de uma dissertação de mestrado produzida no Grupo de Pesquisa.

internos das escolas (pautas e atas de reunião, normas disciplinares, quadro de atribuições, entre outros) e documentos do plano de aula docente (registros reflexivos).

Para além da constatação do embaralhamento nas funções de escola e família, toma-se como pressuposto o fato, de resto, observável, de que a própria divisão do trabalho no âmbito escolar, na contemporaneidade, parece pouco perceptível em razão da sobreposição de funções entre profissionais cujas especialidades, na prática, não estão muito claras. As fronteiras entre umas e outras funções não parecem tão perceptíveis, nem consistentes, parecem mais com fronteiras esbatidas, flexíveis. A pesquisa indica que há um tipo de maleabilidade entre as funções desempenhadas no espaço escolar, e, por trás dessa maleabilidade aparente, existe uma forma de transferência de esquemas de percepção e ação. O *habitus* escolar impõe, àqueles que exercem suas funções na escola, um determinado conjunto de disposições para a ação, no qual a flexibilidade e a maleabilidade são definidas como necessárias ao funcionamento regular da instituição.

Com outras palavras, as funções que deveriam ser nitidamente distintas a ponto de necessitarem umas das outras, numa dependência em forma de teia, 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, flexível, atender às necessidades diárias de uma escola que precisa “funcionar”. E, para tanto, muitas vezes se desempenham atribuições específicas de outros profissionais.

As funções específicas na escola: indistinção ou maleabilidade?

Propor discussão acerca do atual estado da divisão do trabalho na escola sugere a necessidade de abrir fórum também sobre as variadas funções exercidas no âmbito escolar. Neste ponto, torna-se imperioso discutir o processo de diferenciação e distinção das funções – a divisão técnica do trabalho. A pesquisa indica que há camadas de divisão e, ao mesmo tempo, de indivisão de funções na escola, de distinção e indistinção, de diferenciação, assim como sua ausência.

Quando aborda a divisão do trabalho social, Durkheim (1977) indica a necessidade do desempenho de diferentes funções especializadas que cada indivíduo ou cada instituição assume, as quais seriam dependentes umas das outras em uma relação de teia de interdependência. Para este autor, a divisão do trabalho social possibilita que haja entre as pessoas encarregadas de desempenhar diferentes funções um sentimento de

solidariedade e, conseqüentemente, de relações cooperativas. Dessa forma, a sociedade constitui-se como um sistema de funções diferentes que unem relações definidas. E cada um dos indivíduos depende dessa sociedade porque depende de cada uma de suas partes.

Assim, a divisão do trabalho garantiria a coesão social, possibilitando a ligação dos indivíduos uns aos outros, ajustando esforços e gerando a solidariedade, unindo-se porque são distintos uns dos outros, por aglutinação. Para Durkheim (1977), as funções especializam-se cada vez mais para manter a sociedade em equilíbrio pela especialização de tarefas.

Destarte, no entrelaçamento social, uma função só é formada e mantida em relação às demais funções, portanto, nem governantes, nem monarcas absolutistas, nem chefes tribais poderosos, nem a mais humilde professora de uma escola isolada, nenhum deles está isento da relação funcional. Cada um deles ocupa uma posição que é definida a partir das demais.

Todas as funções exercidas na escola – sejam elas de professor, diretor, orientador, supervisor, ou pai de aluno –, são interdependentes, são funções que uma pessoa exerce para outra, ou outras pessoas. Mas o fato dessas funções serem interdependentes e exercidas para outras, não as mistura ou mescla, não exclui a necessidade da divisão do trabalho. Ao contrário, quanto mais as funções que cada indivíduo ou cada instituição assume forem especializadas, maior o grau de dependência que uma função tem em relação à outra. Somente a divisão do trabalho social permite desenvolver, ao mesmo tempo, a especialização, a diferenciação social e “criar, por meio da interdependência das funções partilhadas, um novo consenso que permite manter, sem o auxílio das similitudes, a integração social” (MUSSE, 2007, p. 45).

O papel da divisão do trabalho é, assim, tornar possível as sociedades que, sem ela, não existiriam. Na divisão do trabalho, as partes se unem porque são distintas umas das outras, mantendo as sociedades em equilíbrio através da especialização das funções. Analisar o estado da divisão do trabalho escolar remete a uma questão mais ampla, que diz respeito à divisão do trabalho no mundo contemporâneo. Em passo contrário ao de outros campos, que tornam bem visíveis as distinções entre funções, a escola, como integrante do campo educacional, parece possibilitar e, até mesmo, promover a maleabilidade, a flexibilidade, a ausência de divisão clara, o embaralhamento entre as funções não só dentro da escola entre os profissionais escolares, mas entre escola e professor, de um lado, e família, de outro.

Nas escolas pesquisadas, essa maleabilidade nas funções é bastante perceptível. Em alguns momentos, tanto os professores como a orientadora, supervisora e diretora escolar exercem atribuições que fazem parte da especificidade de outras funções. Na ausência da supervisora escolar, em razão do afastamento por algum motivo, as professoras e a orientadora afirmam ter “feito coisas” que não eram parte de suas funções. Tal fato é relatado por elas como uma medida paliativa, como uma modalidade de estratégia temporária para que “as coisas andem”, para que a escola funcione, “continue rodando”. Não chega a ser um estado em que ninguém sabe o que está fazendo, numa total indiferenciação das funções. Parece mais certa camada de divisão criada pela sobreposição de funções em relação às atribuições de cada uma delas.

As diversas funções exercidas na escola suscitam análise acerca das especificidades de cada uma delas. À primeira vista, logo após os primeiros contatos com as professoras pesquisadas, a impressão registrada sugeria a ausência clara de divisão do trabalho. Relatos docentes expressavam a insatisfação em assumir para si atribuições não especificamente suas, sendo para algumas uma espécie de indistinção e, para outras, “sobrecarga”. Em alguns casos tornou-se possível constatar a imprecisão e dúvida em definir a função docente, como no depoimento a seguir de uma das entrevistadas na pesquisa:

Vou te falar a verdade, nem eu sei mais direito. É tanta coisa... É o ensino mesmo, o dia-a-dia com os alunos, é construir material pra uso próprio, é planejamento, é burocracia da SEC [Secretaria de Educação e Cultura], preencher diário, documentos, atender os pais, cuidar da disciplina.

A ausência de uma distinção precisa entre as funções exercidas no interior da instituição escolar remete a um estado de desregramento das relações, portanto, das funções entre os indivíduos. Contudo, não se usa o termo desregramento aqui como a privação completa de seguimento às regras estabelecidas; é mais uma consequência da maleabilidade presente na escola. São indícios de rupturas parciais da solidariedade orgânica, as quais testemunham que certas funções não estão ajustadas umas às outras. É um estado de quase anomia (para este conceito, estado de certa desorganização social no qual a divisão do trabalho não ocorre espontaneamente e há uma ausência generalizada de respeito às normas e regras estabelecidas socialmente, cf. DURKHEIM, 1977).

Quando questionadas sobre a possível falta de divisão clara de tarefas, as professoras reafirmam o que foi descrito acima. Não é um caso de completa indivisão o que se encontra atualmente nas escolas investigadas. Para as professoras, a divisão existe, mas não é totalmente respeitada. Quando se questiona, então, como elas sabem que a divisão existe, o discurso das entrevistadas denota uma tentativa de legitimar o que é enunciado nos documentos oficiais. Em suas palavras procuram afirmar que os documentos – leis (citam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira - LDB), regimentos das escolas (Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville) ou quadro de atribuições – existem, definem o que é atribuição de cada um na escola e “deveriam ser respeitados”. O que, certamente, reafirma, para as professoras, o poder legitimador dos documentos oficiais.

Por que esses documentos não são seguidos e respeitados, então? Para as professoras, é a família que começa tudo. A família “não faz a sua parte da coisa” e, então, a “escola tem que dar conta de tudo”. Ao buscar preencher as lacunas deixadas pela família na educação das crianças, a escola toma para si, na visão das docentes, atribuições que não são dela, e então, para “dar conta do recado”, todos acabam fazendo coisas que não são de sua responsabilidade. Mostram assim, uma visão parcial do que acontece na escola e as aflige, uma visão que não considera nesse processo de divisão e indivisão nem as condições de trabalho a que estão submetidas, por exemplo, nem as políticas públicas implementadas que influenciam o funcionamento da escola e o exercício da profissão docente. Em todos os casos, a família é culpabilizada, direta ou indiretamente, pelas dificuldades enfrentadas na escola, no exercício da função de professor, e também pelas deficiências da educação geral. Os depoimentos a seguir, de diferentes professoras entrevistadas, mostram o que se quer dizer.

Os pais não tão nem aí mais pros filhos, a escola é que tem que bancar. Antigamente não era [...] Agora hoje eles deixam tudo a cargo da escola, do professor.

A gente escuta, pais dizendo “tu não aprendeu educação na escola?”, ou seja, a família joga essa preocupação pra escola quando ela deveria fazer esse papel.

A maioria das famílias não ajuda os filhos e aí então fica tudo pra escola.

O professor tem a função, primeiramente, de facilitar o processo de ensino, mas também a de realizar atividades correlatas a esse processo, tais como medir o desempenho, avaliar, reestruturar atividades de ensino, preencher documentação a cerca

da aprendizagem etc. Os documentos usados na pesquisa apresentam a função docente definida dentro de parâmetros exigidos (assim como as demais funções exercidas na escola). Entretanto, a investigação no ambiente escolar acusa certo grau de incerteza quanto a isso. Na escola, parece que o documento só em parte rege as atividades. A separação entre as atribuições das diferentes funções escolares não é tão marcada quanto no documento escrito; parece haver um entrelaçamento e um grau de indistinção entre as mesmas. Exemplo disso são as atividades descritas como atribuições da supervisão escolar no Regimento Único e que, na prática, acabam sendo desenvolvidas também pelas docentes, pela orientação e direção escolar, tais como: chamar os pais através de agendamento para conversar com os professores; acompanhar os alunos com dificuldades de aprendizagem; organizar a reunião pedagógica; observar notas de testes garantindo a recuperação paralela, entre outras.

Sobreposição de funções: um processo presente na escola

Mas a coisa está tão misturada que não dá mais pra saber o que é teu e o que é meu, às vezes não dá nem pra dizer “isto não é pra mim”, porque a gente nem sabe quem deveria fazer mesmo.

O excerto acima, tirado do depoimento de uma professora entrevistada na pesquisa, parece, a princípio, destoar da suposta ordem estabelecida pelo Regimento Único citado anteriormente. A partir desse documento, é possível se imaginar as atribuições e tarefas bem definidas na escola. Contudo, como afirma outra docente, parece que “a prática é outra coisa”.

No cotidiano escolar, as funções parecem tão ou mais maleáveis do que se relata no depoimento acima. As fronteiras esbatidas entre as diferentes funções exercidas no âmbito escolar reconduzem a atenção para outro processo tido como natural na escola: a sobreposição de funções. Na prática cotidiana das professoras, esse processo na instituição não recebe tal nome, ele é mais “uma forma de se dar conta do trabalho”. Na ausência de um determinado profissional, algumas de suas tarefas são realizadas por outros profissionais, para além de suas funções específicas. Nas palavras de uma das docentes entrevistadas, o realizar tarefas que, a princípio, não seriam suas é mais uma medida paliativa, de efeito em curto prazo:

É uma forma de fazer as coisas andarem. Uma faz uma coisinha, outra faz outra. [...] A gente não pode parar a escola [...] então a gente dá um jeito.

A sobreposição de funções tratada aqui se refere à maleabilidade no cumprimento de atribuições dos profissionais na escola e compreende, sobretudo, um entrelaçamento de funções como as de docente, supervisor escolar, orientador e até mesmo diretor escolar. Esse parece ser o “pessoal” cujas tarefas mais se sobrepõem na escola. E esse “sobrepor” de umas funções sobre outras parece atingi-los de maneiras diferentes: para uns, isso é visto como perda de identidade, para outros, como forma de “sobrecarga”, de acúmulo de atividades. Para SACRISTÁN (1995, p. 67), “a evolução da sociedade tende a afetar à escola um conjunto cada vez mais alargado de funções” e, assim, “conduz a uma indefinição de funções” exercidas, principalmente, no ensino fundamental.

A incorporação de diferentes papéis especializados por parte das docentes pesquisadas parece ser o que mais contribui para a “sobrecarga”. Como se sabe, o trabalho docente vem sofrendo uma grande intensificação, com a adição de inúmeras atividades relacionadas com o ensino propriamente dito, a avaliação, a gestão etc. Essas mudanças foram trazidas por reformas educacionais da década de 1990 (reformas na organização e na gestão da educação pública, almejando o ideal de “educação para a equidade social”) e, segundo Oliveira (2004), além de intensificar o trabalho docente, ampliando seu raio de ação, gerou desgastes maiores e insatisfação nesses profissionais. Nesta pesquisa, foi possível destacar que a grande maioria das professoras se vê sobrecarregada em sua rotina diária. Os fatores, indicados por elas, que mais contribuem para isso são, em ordem: a burocracia (preenchimento de fichas e relatórios); a “omissão” das famílias dos alunos no trabalho educativo e pedagógico; a falta do sentido de “responsabilidade” nos alunos; e a ausência de algum profissional (supervisora) dentro da escola.

Em sala de aula, o professor se vê acometido por inúmeras e distintas atribuições que preenchem o tempo em sala de aula, e parece ansiar por mais tempo de “ensino”, mais tempo efetivamente com o aluno, um tempo maior para desenvolver sua função primeira, conforme as docentes, a função de “ensinar”. Nas escolas investigadas parece haver um estado de “colapso do tempo”, pois as professoras se ressentem em muitos momentos de não terem tempo suficiente para realizarem o que, segundo elas, seria necessário para um bom desempenho da função e desenvolvimento dos alunos. É

como se todas estivessem “correndo atrás do tempo perdido”, tentando realizar todas as tarefas que lhes foram atribuídas, mas que não cabem no tempo de que dispõem na escola.

Na esfera da produção, a intensificação das tarefas, maximiza o aproveitamento do tempo. Já nas escolas investigadas, isso parece acontecer de modo inverso, pois a intensificação de tarefas provoca a queixa de falta de tempo por parte das professoras. A escola não funciona como uma indústria, em que o tempo pode ser controlado de forma determinada para sua utilização máxima, aumentando a produção. Não se quer dizer com isso que a escola não otimiza seu tempo disponível, mas, para as professoras, há muito que fazer no processo de ensino; em decorrência disso, o tempo torna-se inimigo a partir do momento em que todas as atividades a serem desenvolvidas não cabem nele.

A maleabilidade

Ao tratar de sobreposição de funções na escola, para além de um processo de indistinção real, fala-se em maleabilidade. A palavra maleabilidade remete a ser maleável, fácil de manejar, adaptável às circunstâncias. A maleabilidade aplicada à instituição escolar torna as funções cada vez mais adaptáveis às circunstâncias do momento pelo qual passa a escola. Numa das escolas participantes da pesquisa, por exemplo, a falta de uma supervisora escolar acarreta o ser maleável em outros profissionais, a fim de suprir necessidades do funcionamento escolar. A maleabilidade parece ser uma “solução” socialmente construída para fazer funcionar uma escola em “regime de urgência”: sendo imposta como necessidade para o funcionamento da escola, ela é feita virtude com fins de justificar-se sua utilização.

É um processo no qual “cada um faz um pouquinho” para conduzir a escola funcionando bem, como mostra o depoimento da orientadora escolar a seguir.

Nós estávamos sem nenhuma supervisora [...] Todo mundo acabou fazendo um pouco do trabalho da supervisão, a diretora, eu, a auxiliar de direção, a bibliotecária.

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. Para a orientadora escolar, seu trabalho fica comprometido nessa conjuntura. Ela também sente

a falta de tempo para realizar o que é parte específica de sua função, assim como as demais professoras entrevistadas.

Na divisão do trabalho social estudada por Durkheim, as partes se unem porque são distintas umas das outras. A divisão do trabalho promove a diferenciação e distribuição de atividades entre os indivíduos (ou grupos) da sociedade. As atividades (funções) prendem-se umas às outras, então, porque dependem mutuamente, conservando assim a estrutura complexa de relações sociais interdependentes. Assim, uma função só poderia suprir a ausência de outra se elas não forem distintas como propunha Durkheim, e sim muito próximas, com atribuições muito semelhantes. Dessa forma, parece que a divisão do trabalho presente na escola conduz mais a um entrelaçamento das funções, com vários pontos de contato, do que propriamente a uma indistinção funcional.

A divisão do trabalho, como Durkheim sugere, não está inteiramente presente na escola. As funções, que deveriam ser especializadas e distintas a ponto, sendo tão diferentes, de dependerem das demais, não aparecem estabelecidas com clareza. As fronteiras entre umas e outras não são tão perceptíveis, nem consistentes. Parece que as diferentes funções na escola se sobrepõem umas às outras: cada profissional tem a sua função específica, mas em determinados momentos, além de receber auxílio de algum outro profissional, precisa realizar atribuições específicas de outrem, para que o corpo maior – escola – continue funcionando como deveria.

As modificações ocorridas na escola a partir da reforma da década de 1990 (cf. OLIVEIRA, 2004) também proporcionaram um aumento das funções desempenhadas pela instituição escolar e, conseqüentemente, pelo professor, para além até de sua formação. As reformas também apoiaram maior empenho da comunidade, requisitando o voluntariado nas escolas e a participação dos professores (junto à comunidade) na gestão escolar e organização do trabalho de ensino. Com isso, parece aumentar a desvalorização docente, com perda da autonomia em sua função de planejamento.

A maior participação da comunidade nos processos escolares decisórios, assim como democratiza a escola, também pode representar uma espécie de ameaça de perda da exclusividade em alguns “terrenos” pelos professores. “A idéia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, [contribui] para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar” (OLIVEIRA, 2004, p. 1135).

A divisão do trabalho educativo entre família e escola

O estado atual da divisão do trabalho entre família e escola talvez possa explicar de maneira mais concisa a sensação, bastante comum entre os docentes, de falta de clareza entre o que é função de um e de outro profissional na escola, e o que se configura papel da escola e papel da família no trabalho pedagógico. Costumeiramente, ouve-se de professores em exercício que a família não “faz a sua parte” na educação e que, de uma maneira geral, a escola tem assumido responsabilidades antes atribuídas à família. Como já mencionado, o rol dos deveres e tarefas comumente associados a pais, por um lado, e a professores, por outro, também já não parece tão nítido quanto o foi no passado.

Esse estado de “confusão” na divisão de tarefas, entre os pais e a escola, tem relações estreitas tanto com as mudanças ocorridas na estrutura da instituição escolar e em sua funcionalidade, como também com as transformações ocorridas na estrutura familiar. Se, por um lado, conforme Domingos (1986), a escola transformou-se do tipo fechado para o tipo aberto, a família, por sua vez, vem acompanhando as mudanças históricas e apresentando diferentes configurações a cada sociedade na qual se insere. Na escola fechada, o professor tinha um papel isolado no processo de ensino e deveres mais nitidamente atribuídos, a recompensa e os castigos eram públicos e ritualizados, havia uma hierarquia de dominância, e as relações com o exterior da escola (por exemplo, a família) mantinham fronteiras distintamente marcadas, impedindo as interferências na educação, assim como na atuação docente. O tipo aberto de escola, ao contrário, celebra a participação e o trabalho conjunto, o professor passa a assumir papéis de cooperação, com interdependência no processo de ensino, e a possibilidade de influenciar nas decisões docentes aumenta tanto para os alunos como para suas famílias.

Na investigação, quando questionadas sobre as maiores dificuldades em seu trabalho, todas as entrevistadas (incluindo professoras, orientadora e diretora escolar) responsabilizavam as famílias pelas dificuldades de determinados alunos ou por seu comportamento inadequado, incompatível com a ordem estabelecida no interior da instituição escolar. O problema maior, para elas, era a escassa cooperação da família.

Assim, destacou-se como ponto forte das queixas professorais a omissão da família, o não cumprimento de sua função. Às professoras parece que os pais não apóiam seu trabalho e delegam à escola atribuições familiares na educação. Isto é o que mais lhes sobrecarrega. Para as docentes investigadas, se os alunos não recebem

“educação” em casa, essa tarefa fica a cargo da escola, ou seja, a escola toma para si funções do rol de imputações parentais e transfere tal responsabilidade aos professores.

Há, entre os professores das séries iniciais do ensino fundamental, uma forte desconfiança (uma suspeita de não efetivação dos papéis sociais esperados para pai e mãe) em relação aos pais das crianças que estão na escola. Essa constatação revela um condicionamento em suas relações mútuas: os pais desconfiam da escola, são reticentes ao trabalho docente; ao mesmo tempo, os professores não confiam nas famílias, frustram-se no desempenho de sua função e responsabilizam-nas por grande parte desta frustração. Se os pais forem interrogados, “possivelmente obteremos uma extensa lista de insatisfações quanto à escola que cuida de seus filhos”; por outro lado, é provável que os professores “apontem inúmeros aspectos em que as famílias deixam a desejar” (CUNHA, 2007, p. 447).

Essa falta de sintonia entre família e escola é acentuada entre as classes populares, reduzindo-se entre os “oblatos” da classe média (NOGUEIRA, 1997). As classes populares não possuem, como, por exemplo, a fração intelectualizada da classe média, a mesma predisposição para a compreensão do “jogo escolar” e de suas regras, nem tampouco para jogar conforme essas regras. Essa predisposição é fruto do capital cultural possuído, estando associada ao volume de patrimônio cultural que cada classe e, conseqüentemente, cada família dessas classes possui. Assim, além de o “sentido do jogo” estar distribuído de forma desigual, a adesão ao jogo também é variável, ou seja, as tomadas de posição relativamente à escola diferem entre as categorias sociais.

No caso das famílias de classes populares, as dissonâncias são maiores do que as consonâncias com o universo escolar. Essas famílias dispõem, objetivamente, de um conjunto de recursos e atributos reduzidos para se enquadrar nas regras do “jogo escolar”, não mobilizando, assim, as mesmas estratégias de longevidade escolar, encontradas nas camadas médias intelectualizadas, para a escolarização dos filhos.

Não se quer, com isso, reduzir a análise das condições objetivas de escolarização das camadas populares ao nível de montante de capital (social, cultural, escolar, econômico) possuído. Contudo, o investimento pedagógico e as práticas de socialização dessas famílias, na maioria das vezes, destoam da lógica que organiza a escola. Para Thin (2006), as contradições entre as “lógicas populares” e as lógicas da escola são a fonte das dificuldades escolares das crianças das camadas populares.

A investigação releva alguns desses aspectos em que a família “deixaria a desejar” do ponto de vista dos docentes. Para as professoras entrevistadas, os pais têm

deixado o encargo de educar para a escola, “jogando essa preocupação” para a instituição e os professores, quando tal tarefa deveria, em sua visão, ser realizada pela família. Isto faria parte de seu papel. O “déficit de ação” dos pais é o ponto central das dificuldades enfrentadas no ambiente escolar pelas professoras. A dimensão social (e, porque não, sociológica) do envolvimento familiar com a escola não é considerada pela maioria dessas docentes. Para elas, simplesmente “a família não cumpre mais seu papel”, “não se ensina mais valores”, “os pais não dão limites”.

Os desencontros na relação entre família e escola são frutos da não-colaboração mútua com os objetivos escolares. E, para as professoras investigadas, os pais precisam ter uma participação efetiva na vida escolar de seus filhos e a escola precisa informar, compartilhar e colaborar com a família para esse fim. O objetivo é tornar esses pais conscientes de seu papel na educação e orientá-los para uma efetiva ação, assumindo suas responsabilidades, conhecendo as dificuldades de seu filho e o funcionamento da escola, para tomar decisões mais acertadas. A escola se posiciona, assim, como uma agência promotora de subsídios para compensar carências familiares. Do mesmo modo, os pais mostram-se, para as professoras, reticentes ao trabalho docente. Além “de deixar tudo pra nós”, parecem não confiar, como já mencionado, no trabalho que é feito em sala de aula.

As professoras investigadas consideram que os pais não se preocupam o suficiente com a educação de seus filhos. Mas, de modo geral, é preciso destacar que as classes populares – clientes da educação pública – constituem-se como um grupo social que pratica um maior laxismo em relação à educação dos filhos. Para tal grupo, parece não haver necessidade de empenhar grandes esforços para a adequação aos padrões de sucesso requisitados pela escola à sua prole, nem uma cobrança sistematizada e intensiva em relação à vida escolar das crianças.

A escola também se apresenta, assim, como instituição autorizada a delegar responsabilidades e atribuições à família. Nas palavras das professoras entrevistadas, é sempre a escola que estipula o que é de sua responsabilidade e o que os pais “devem” fazer em relação à educação dos filhos, buscando alternativas para reverter o diagnóstico negativo em relação às famílias.

Os combinados entre escola e famílias

Os combinados feitos entre as duas instituições são um exemplo dessa luta da escola para antepor a divisão posicional, as funções esperadas socialmente de cada um – escola e família – no processo de ensino. A família, por sua vez, numa legitimação de autoridade, aceita as obrigações impostas, mas parece não cumprir o contrato. São recorrentes as afirmações de falta de “empenho” e compromisso da família, ou afirmações sobre as frustradas tentativas familiares de melhorar o desempenho de sua prole na escola.

Longe de serem verdadeiros combinados, de ser ajustes de forças, um acordo em comum concordância de idéias, os combinados surgem, a partir das reuniões entre pais e corpo docente, como uma maneira de a escola antepor tanto a sua função e sua parcela de responsabilidade na educação, como também (e principalmente) a dos pais. Os combinados são uma espécie de pressão exercida pela escola à família, para que se adapte à cultura escolar e facilite a escolarização 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 escolar do aluno.

Os relatos das professoras sobre os combinados entre família e escola também indicam o objetivo de estabelecer um pacto, um compromisso compartilhado sobre as ações educativas, o controle, a disciplina e o comportamento, tarefas e condutas mais aceites e favorecedoras da aprendizagem e do desenvolvimento amplo do aluno. Grande parte do êxito na relação entre família e escola, para as docentes, depende do grau de acordo alcançado entre as partes. O pacto favorece a participação dos “dois lados”, dos pais e da escola, melhora o nível de ajustamento nas decisões e pode assegurar uma maior estabilidade na relação, um “companheirismo” maior.

Com as mudanças ocorridas na família, conforme as docentes entrevistadas, um clima demasiado permissivo tomou conta das relações familiares. Para elas, os pais não têm mais tempo para se dedicar aos filhos, porque precisam trabalhar mais por “exigência da condição atual”, e terminam não cobrando tanto dos filhos, o que lhes dá um grau maior de liberdade, e negando-lhes um parâmetro de conduta. A escola tem tido a responsabilidade de suprir essas faltas, tentando, de diferentes maneiras, mostrar a esses pais o que eles precisam fazer, o que é de sua responsabilidade, mesmo porque muitos pais são classificados, pelas professoras investigadas, como “despreparados” para a função de pai e mãe, “perdidos”, “sem saber o que devem fazer”.

Em síntese, a escola opera, assim, a divisão posicional das tarefas educativas, ou melhor, ela cobra essa divisão das famílias. Através dos “combinados”, a escola torna possível cobrar dos pais o papel social esperado para eles, assim como antepor sua própria função. No exercício de seu papel político, de governar as relações estabelecidas na escola e manter cada qual exercendo seu determinado papel, a direção escolar é quem procura conduzir uma negociação entre escola e família, um tratado no qual se ajustam interesses, buscando inculcar nos pais a divisão do trabalho educativo entre família e escola, a consciência dos direitos e, principalmente, dos deveres de cada parte negociante.

Enfim, estratégias são adotadas para que cada um desenvolva seu papel atribuído socialmente, para que se mantenha a ordem institucional. A escola desempenha seu papel, sua função, em relação a outros papéis sociais, como o da família, por exemplo. Dessa forma, luta para que cada um desempenhe o que lhe é atribuído através da divisão posicional do trabalho, com vistas a manter intacta sua própria função.

Considerações finais

Estudar a atual configuração da divisão do trabalho na escola permite apreender as relações estabelecidas nesse ambiente e as funções exercidas, assim como as suas especificidades. Mais do que um processo de falta de divisão entre as diversas profissões escolares, a pesquisa apresenta uma imagem da escola como um campo de maleabilidade. Ali é preciso ser flexível a ponto de exercer atribuições de outro profissional para manter o bom funcionamento da instituição. Isso não quer dizer “não saber o que se deve fazer”: ser maleável é ser capaz de assumir novas responsabilidades e contribuir para o objetivo escolar – “ensinar com qualidade e eficiência”.

Ao se ocupar do ensino, a escola socializa professores e alunos, incluindo suas famílias, ou seja, “a escola ensina modos de proceder e possibilita a constituição de hábitos mentais, pressupondo para tanto que alunos e professores assumam determinadas formas de agir e pensar relacionadas ao que se espera ver concretizado na escola” (PENNA, 2007, p. 11). E estudar as implicações que conformam o pensamento e o comportamento nas escolas permite que se visualize de forma mais concisa as pautas de racionalidade utilizadas pelas professoras para se definirem como profissionais do ensino e para trabalhar com seus alunos e suas famílias.

A situação da divisão do trabalho educativo que se estabelece entre escola e família, por outro lado, é entendida como grande obstáculo a esse “ensino de qualidade”. Para a escola, os pais não só são reticentes ao trabalho empreendido pelos professores, como também estão assumindo cada vez menos suas atribuições específicas na escolarização dos filhos. E, por isso, a escola precisa inculcar sua lógica socializadora não só nos alunos, mas também a suas famílias. A escola ensina modos de proceder, suscitando determinadas formas de agir e pensar nos pais através dos “combinados”, dos acordos negociados com os mesmos.

Ao estudar tais processos, é possível revelar as lutas simbólicas empreendidas pela escola para posicionar sua função e delegar aos pais o que julga, de fato, ser de responsabilidade dos mesmos. Com isso, são desveladas, também, as dificuldades que estão postas no cotidiano docente.

O estudo da função docente na divisão do trabalho escolar mostra, ainda, como a especificidade dessa função atrelada aos encargos cada vez maiores de atribuições imputadas ao professor, vai influenciar na constituição da vida profissional e pessoal desses docentes. Quando se sai da escola, depois do horário de trabalho, não se deixa de ser professor. É nesse momento que tem início uma parte grande da jornada de trabalho desses profissionais, que muitas vezes abdicam de lazer, esporte, família, leituras, para poder atender às necessidades imediatas de sua função: planejar, avaliar, corrigir, pesquisar.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria A., CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- 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.
- DOMINGOS, Ana Maria, et al. **A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- DURKHEIM, Émile. **A Divisão do Trabalho Social**. 2 vol. Lisboa: Editorial Presença, 1977.

MUSSE, Ricardo (org.) **Émile Durkheim: Fato social e divisão do trabalho**. Tradução Cilaine Alves Cunha, Laura Natal Rodrigues. São Paulo: Ática, 2007.

NOGUEIRA, Maria A. Convertidos e oblatos - um exame da relação de classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade, Culturas**, Porto, v. 1, n. 7, p. 109-129, 1997.

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.