

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

CATARINA CERQUEIRA IAVELBERG

**UMA CONTRIBUIÇÃO CRÍTICA PARA O ENTENDIMENTO DOS
SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELO ORIENTADOR EDUCACIONAL AO EXERCÍCIO
DE SUA FUNÇÃO**

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

São Paulo

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

CATARINA CERQUEIRA IAVELBERG

**UMA CONTRIBUIÇÃO CRÍTICA PARA O ENTENDIMENTO DOS
SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELO ORIENTADOR EDUCACIONAL AO EXERCÍCIO
DE SUA FUNÇÃO**

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social, sob a orientação do Prof. Doutor Antônio da Costa Ciampa.

São Paulo

2011

BANCA EXAMINADORA

IABELBERG, C. C. **Uma contribuição crítica para o entendimento dos sentidos atribuídos pelo orientador educacional ao exercício de sua função.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2011.

RESUMO

Esta pesquisa preocupou-se em discutir os rumos da educação através da atividade do orientador educacional. Seu objetivo foi lançar luz sobre um tema ainda insuficientemente explorado em termos de análise acadêmica: a relação que o orientador educacional mantém com a escola, a educação e a sociedade, por intermédio da compreensão e análise dos sentidos atribuídos por ele à sua função.

Os capítulos teóricos desenvolvidos esclarecem alguns dos determinantes históricos relacionados dialeticamente com os sentidos atribuídos pelo orientador educacional à sua função. O primeiro capítulo trata do desenvolvimento e da produção de conhecimento sobre a orientação educacional no Brasil. Os demais capítulos teóricos discutem as relações entre a sociedade, a educação, a escola e o indivíduo, a saber: o segundo analisa a sociedade por meio das lentes de autores da Teoria Crítica (entre eles Adorno, Horkheimer e Habermas); o terceiro problematiza a produção de pensadores que investigaram a educação e a escola por meio de uma abordagem crítica (Adorno, Severino, Nóvoa, Bourdieu, Dubet, Enguita e Jackson); e, finalmente, o quarto apresenta uma discussão sobre a formação social do indivíduo, sustentada, sobretudo, nas concepções propostas por Vigotski e Ciampa.

Após os capítulos teóricos, é analisado o discurso de um orientador educacional, na perspectiva de compreender os sentidos atribuídos por ele ao exercício da sua função. A análise do discurso do orientador, articulada às contribuições dos autores que sustentam teoricamente esta pesquisa, revelou, não apenas as tendências dominantes que determinam as relações sociais que atravessam a educação moderna, mas também as alternativas que podem ser evidenciadas pelas formas de resistência que o sujeito elabora a partir daquilo que vive.

Ao longo da análise, verificou-se a existência de tensões na relação entre a escola e o trabalho do orientador educacional, como tais tensões se manifestam e em que medida elas são determinadas pela própria realidade escolar e pela realidade social extraescolar. Tornar-se orientador educacional, hoje, relevou-se um processo tortuoso, dominado por conflitos, ambiguidades e contradições.

A análise apontou também que, embora os sentidos produzidos pelo orientador estejam atravessados por discursos técnicos que procuram assujeitá-lo à lógica instrumental e adaptativa que gere o capitalismo, a resistência ao sistema, conseguida ou almejada por meio do trabalho, ainda é possível. Finalmente, a pesquisa mostrou que o desenvolvimento profissional do orientador está intimamente interligado à sua história de vida e que os saberes adquiridos nas experiências sociais foram fundamentais para uma vivência com um sentido mais emancipatório.

Palavras e expressões-chave: Orientação Educacional - Sentidos - Escola - Educação - Psicologia Social

IABELBERG, C. C. **A critical contribution to the understanding of the meanings attributed by the counselor to the exercise of its function.** Master's Degree Dissertation on Social Psychology. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2011.

ABSTRACT

This research was concerned with discussing the future of education through the activity of the school counselor. Its objective was to shed light on a topic insufficiently explored in terms of academic analysis: the relationship that the counselor has with school, education and society, through the understanding and analysis of the meanings attributed by him in his office.

The developed theoretical chapters clarify some of the historical determinants related dialectically to the directions given by the counselor to his work. The first chapter deals with the development and production of knowledge about educational counseling in Brazil. The remaining chapters discuss the theoretical relationships between society, education, school and individual, namely the second looks at society through the lens of Critical Theory authors (including Adorno, Horkheimer and Habermas) and the third discusses the production of thinkers that investigated the education and the school through a critical approach (Adorno, Severino, Nóvoa, Bourdieu, Dubet, Enguita and Jackson), and finally, the fourth one features a discussion of the social formation of the individual, sustained, particularly, in the concepts proposed by Vygotsky and Ciampa.

After the theoretical chapters, it is analyzed the speech of a counselor, in order to understand the significance attributed by him to exercise its function. Discourse analysis of supervisor, coordinated the contributions of the authors argue that theoretically this research, revealed not only the dominant trends that determine the social relations that run through modern education, but also the alternatives that can be evidenced by the forms of resistance that subject to draw from what they live.

Throughout the analysis, we verified the existence of tensions in the relationship between school and work of the counselor, as these tensions are manifested and to what extent they are determined by the very reality of school and social reality of out. Becoming a school counselor today, reveals a tortuous process is dominated by conflicts, ambiguities and contradictions.

The analysis also showed that although the meanings produced by the advisor are crossed by technical discourses that seek him subjection to the instrumental logic and adaptive manage capitalism, resistance to the system, desired or achieved through work, it is still possible. Finally, the research has shown that professional development advisor is closely linked to his life story and that the knowledge acquired in the social experiences was crucial to him an experience of a more emancipator direction.

Keywords and phrases: Educational Guidance - Directions - School - Education - Social Psychology

TRAJETÓRIA E AGRACEDIMENTOS

Ao concluir a escolaridade básica, eu desejava seguir um caminho que me permitisse contribuir para transformar um mundo que me parecia bastante injusto.

Agradeço aos meus pais e professores pela formação ético-política recebida na travessia da infância e da adolescência.

Ingressei na PUC-SP em 1998. Na faculdade de Psicologia, entrei em contato com a subjetividade, o inconsciente, o adoecimento psíquico e a necessidade do entendimento da dimensão histórica, social e cultural dos fenômenos psicológicos. Logo no início da faculdade, o campo de transformação social que me pareceu mais potente foi o da Educação. Durante o curso, trabalhei em escolas e me envolvi em estágios de formação na área. Meu trabalho de conclusão de curso procurou investigar como a delação era compreendida dentro de uma organização escolar e como os alunos e orientadores educacionais entendiam esse tipo de comportamento revelador de atitudes. A monografia me conduziu a pesquisar a função que a escola ocupa na nossa sociedade e permitiu uma tomada de consciência sobre a importância de se investir em um trabalho de educação para a cidadania dentro da escola.

Sou grata aos professores da PUC-SP que mantiveram acesa a chama do questionamento. O inconformismo e a luta por condições de existência menos opressoras transmitidas nas aulas da Ia, da Téia, da Lurdinha e da Cris Vicentin foram fundamentais nesta trajetória.

A busca por projetos educacionais que visavam uma educação crítica, ética e estética me conduziu à França em 2003. Em Paris descobri uma escola onde tudo que eu acreditava ser uma grande utopia parecia se concretizar: uma escola pública libertária. Fiz um ano de estágio na École Vitruve, escola pública localizada em um bairro popular, que guarda o *status* de escola experimental desde a década de 1960. Deparei-me com uma organização escolar extremamente interessante. A escola colocava em prática uma série de dispositivos políticos onde a palavra do aluno não apenas circulava, mas, de fato, tinha poder decisório.

Desenvolvi uma monografia no curso de Psicologia da Educação na Universidade Paris VIII sobre as representações dos professores dessa instituição sobre a cidadania e o papel docente, contrapondo seus discursos às práticas que exerciam no conselho de classe. Percebi ter tocado num tema delicado e complexo. Se os resultados desse trabalho permitiram compreender

as dificuldades de se pôr em prática um verdadeiro projeto de educação para a cidadania, eles não me desencorajaram.

No retorno ao Brasil em 2006, busquei uma inserção na escola em um espaço que poderia se beneficiar do saber da Psicologia. Atuei como assistente de orientação educacional durante alguns anos. Ao longo do exercício dessa atividade, percebi que as intenções e ações da orientação estavam atravessadas por demandas institucionais e sociais. Esses atravessamentos pareciam impedir uma prática educacional emancipadora. Fui tomada por uma frustração paralisante, senti a necessidade de me afastar da escola para investigar este incômodo e fazer algo produtivo com ele.

Nessa etapa, contei com o apoio do Ricardo, meu marido. Seu encorajamento e companheirismo foram fundamentais para o retorno à academia.

Ingressei em 2009 no mestrado em Psicologia Social da PUC-SP no NEPIM (Núcleo de Pesquisa sobre Identidade e Metamorfose) sob a orientação do Prof. Doutor Antônio da Costa Ciampa. No início do curso procurei investigar as práticas educacionais com intenções emancipatórias realizadas em organizações que não a escola (ONGs, OSCIPs, fundações, etc.). Nesse período recebi dois convites bastante interessantes: (1) atuar como orientadora educacional em uma escola que estava inaugurando o segmento do ensino médio e que pretendia que esse profissional construísse e exercesse uma atividade inovadora; (2) assinar uma coluna que tratasse das atribuições contemporâneas do orientador educacional em uma revista de educação.

Animada com a aparente autonomia que esses convites proporcionavam, entendi que a pesquisa acadêmica seria fundamental para elaborar as reflexões necessárias para exercer esses trabalhos. Retomei o meu projeto de pesquisa decidida a investigar novos caminhos para a práxis do orientador educacional.

As trocas realizadas com os colegas e professores dos Programas de Pós-graduação da PUC-SP em Psicologia Social e em História, Currículo e Sociedade foram preciosas para a elaboração desta pesquisa. Agradeço ao Ciampa pela confiança depositada e pelas contribuições fornecidas durante todo o percurso do mestrado. Agradeço também à CAPES por acreditar e investir na realização desta pesquisa.

Convido todos aqueles sensíveis aos desafios que circulam na sociedade a percorrer o caminho traçado neste trabalho, com a esperança de que ele possa contribuir com a investigação das possibilidades emancipatórias da educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A TRAJETÓRIA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	17
1.1 A presença da Orientação Educacional nas redes estaduais	29
1.2 O estado da produção de conhecimento científico sobre a orientação educacional	31
2. SOBRE A SOCIEDADE: APONTAMENTOS CRÍTICOS	34
2.1 A Teoria Crítica	35
2.2 A dialética da razão iluminista e a crítica à ciência	38
2.3 A discussão da indústria cultural, da semiformação e da experiência formativa	40
2.4 O Estado e suas formas de legitimação na moderna sociedade de consumo	44
2.4.1 A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA: UM NOVO OLHAR PARA A SOCIEDADE	45
3. SOBRE A ESCOLA E A EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS CRÍTICOS	51
3.1 A educação para a emancipação ou a educação como resistência à ordem vigente	52
3.2 A educação como mediação para a condução da existência histórica	53
3.3 A escola enquanto objeto de pensamentos críticos	55
3.3.1 AS FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA	56
3.3.2 A AÇÃO DO CAPITAL HUMANO E DO ETHOS NA ESCOLA	58
3.4 A possibilidade de uma mesoanálise da escola	60
3.5 A dinâmica da escola e seu impacto sobre a subjetividade dos indivíduos	62
3.6 A vida nas aulas	66
3.7 Síntese das discussões apresentadas no capítulo	67

4. SOBRE A FORMAÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: APONTAMENTOS CRÍTICOS	69
4.1 A formação social do indivíduo	69
4.2 A deformação social do indivíduo	71
4.3 O processo de construção da identidade	73
5. O(S) CAMINHO(S) DA INVESTIGAÇÃO	77
5.1 Pressupostos do método	78
5.2 Os procedimentos de análise do método	83
5.3 As etapas da análise	84
5.3.1 A COLETA DOS DADOS	85
5.3.2 A ESCOLHA DO SUJEITO INFORMANTE	86
6. EM BUSCA DOS SENTIDOS: ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO CONSTRUÍDOS A PARTIR DO DISCURSO DE UM ORIENTADOR EDUCACIONAL	88
6.1 Os indicadores	89
6.1.1 INDICADOR 1: ENTENDIMENTO SOBRE A ORIGEM DA ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO.....	89
6.1.2 INDICADOR 2: DIFICULDADES NO INÍCIO DO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE ORIENTADOR.....	89
6.1.3 INDICADOR 3: POUCA CLAREZA POR PARTE DA ESCOLA SOBRE AS ATRIBUIÇÕES DO ORIENTADOR.....	90
6.1.4 INDICADOR 4: ORIENTAÇÃO VIVIDA COMO ATIVIDADE PASSAGEIRA.....	91
6.1.5 INDICADOR 5: SER OU NÃO SER ORIENTADOR?.....	91
6.1.6 INDICADOR 6: INCORPORAR E REPETIR DISCURSOS SEM COMPREENDÊ-LOS NEM COM ELES CONCORDAR.....	92
6.1.7 INDICADOR 7: ATRIBUIÇÃO DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL É PEDAGÓGICA.	92
6.1.8 INDICADOR 8: A RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS.....	93

6.1.9 INDICADOR 9: ACULTURAMENTO INSTITUCIONAL SOBRE A NATUREZA DO TRABALHO.....	95
6.1.10 INDICADOR 10: A RELAÇÃO COM OS PROFESSORES.....	96
6.1.11 INDICADOR 11: ESCOLA-FÁBRICA-EMPRESA.....	97
6.1.12 INDICADOR 12: REPRODUÇÃO DE AÇÕES E MODELOS.....	98
6.1.13 INDICADOR 13: CRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA PARA NÃO SER ENGOLIDO.....	99
6.1.14 INDICADOR 14: PERMANÊNCIA NA ESCOLA.....	100
6.1.15 INDICADOR 15: CONFLITOS COM AS EXPECTATIVAS INSTITUCIONAIS.....	100
6.1.16 INDICADOR 16: RESISTÊNCIA ÀS DEMANDAS DA ESCOLA.....	102
6.1.17 INDICADOR 17: O ENCANTAMENTO E O ENTENDIMENTO DA POSSIBILIDADE DE FAZER DIFERENTE.....	103
6.1.18 INDICADOR 18: A RE(CONSTRUÇÃO) DE SUA IDENTIDADE DE ORIENTADOR...104	
6.1.19 INDICADOR 19: EXPERIÊNCIA POLÍTICA.....	106
6.1.20 INDICADOR 20: EXPERIÊNCIA RELIGIOSA.....	107
6.1.21 INDICADOR 21: O LUGAR DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO	108
6.1.22 INDICADOR 22: DESENCANTAMENTO COM O TRABALHO.....	109
6.1.23 INDICADOR 23: MAL-ESTAR E TRABALHO.....	110
6.1.24 INDICADOR 24: AUTOR DA HISTÓRIA.....	111
6.1.25 INDICADOR 25: MUDANÇA NA EQUIPE DE TRABALHO.....	113
6.1.26 INDICADOR 26: MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO E NO AMBIENTE DE TRABALHO	113
6.1.27 INDICADOR 27: O RETORNO DO FREDÃO-ORIENTADOR.....	114
6.1.28 INDICADOR 28: FUTUROS PROJETOS DE VIDA.....	115

6.1.29 INDICADOR 29: REPERCUSSÕES DA PRIMEIRA ENTREVISTA.....	116
6.2 A organização dos núcleos de significação	117
6.2.1 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	121
6.2.1.a Conflitos, contradições e reproduções na escola	121
6.2.1.b. A construção de uma identidade de orientador educacional	129
6.2.1.c As experiências sociais e as marcas de autoria na trajetória de vida.	137
7. SÍNTESE DAS DISCUSSÕES LEVANTADAS NA ANÁLISE	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
ANEXOS	154
ANEXO I - Transcrição das entrevistas realizadas com Frederico.....	154
I.a Transcrição da 1ª entrevista.....	154
I .b Transcrição da 2ª entrevista.....	178
ANEXO II - Os pré-indicadores.....	198
II.a. Os temas recorrentes levantados através das leituras flutuantes.....	198
II.b. Os pré-indicadores associados aos conteúdos temáticos.....	198

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto do trabalho em discutir os rumos da educação considerados a partir da análise da atividade do orientador educacional. Entretanto, o seu objetivo maior é contribuir com os estudos desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da PUC-SP, entre cujas propostas está a de gerar um conhecimento que permita intervir na rede de relações que definem o indivíduo, ou seja, um conhecimento que atenda à realidade social e seja capaz de intervir no dia a dia das pessoas no intuito de contribuir com o processo de emancipação do ser humano.

De acordo com esta perspectiva, coerente com as ideias defendidas por Sílvia Lane (2007), o homem é entendido como um ser que detém uma condição social e histórica, além de ser produto e produtor de suas relações sociais, de sua história de vida e da história de sua sociedade. Inserida nessa tradição, esta pesquisa se ocupará em produzir um conhecimento que implique o homem com a sua condição.

Atentos à dimensão social e histórica do pensamento, da consciência, da atividade, da afetividade e da identidade humana, iniciamos este estudo investigando o surgimento e o desenvolvimento da atuação do orientador educacional no país. No primeiro capítulo deste trabalho, preocupamo-nos em analisar o contexto histórico que envolveu a orientação educacional no Brasil, com o objetivo de situar o processo de construção do universo pesquisado.

Nossa investigação revelou que, historicamente, as práticas da orientação educacional estiveram ligadas à adaptação do aluno à escola e à sociedade. No Brasil, a racionalidade instrumental regeu as ações desses profissionais da educação até os meados dos anos 1980. Após esse período, houve críticas em relação às atribuições do orientador na rede de ensino. O primeiro capítulo de nossa pesquisa revela que atualmente o orientador educacional está afastado da rede pública das escolas municipais e estaduais de São Paulo, mas continua presente em grande parte das escolas da rede privada do Estado de São Paulo e atua na rede pública de ensino em outros treze estados brasileiros.

O levantamento de dados sobre o desenvolvimento histórico das práticas da orientação educacional produz uma inquietação: o orientador educacional identifica atualmente sentidos emancipatórios no exercício de sua ação educativa?

Verificamos ser parca a produção científica que problematiza a atuação recente da orientação educacional na escola e entendemos que essa escassez ameaça o exercício profissional desse educador. Sem uma ação reflexiva sobre o trabalho, o orientador pode reproduzir as relações de poder que caracterizaram o surgimento e o desenvolvimento de sua atuação no Brasil, sobretudo no período da ditadura militar.

No início desta pesquisa, acreditávamos que as críticas feitas há mais de 30 anos sobre a função adaptativa que sustentou o trabalho do orientador contribuíram para que esse profissional se tornasse mais crítico e consciente das determinações sociais que caracterizam o seu trabalho. Nossa hipótese é que as críticas formuladas nos sindicatos e na academia a partir da década de 1980 possibilitaram a criação de novos significados sociais sobre o trabalho desse educador e ampliaram as possibilidades de criação de novos sentidos para o seu exercício profissional. Esta pesquisa pretende investigar essa hipótese e, no caso de confirmá-la, oferecer uma contribuição teórica que possibilite problematizar a existência de sentidos emancipatórios na reflexão do orientador educacional sobre a sua atividade.

Cientes da necessidade de se fazer um recorte metodológico que permita o esclarecimento da questão levantada, definimos como objeto de nossa investigação o discurso produzido atualmente pela orientação educacional sobre as atribuições de sua função. Optamos por dar voz ao orientador educacional e confrontar o seu discurso ao contexto social e educacional mais geral. Desse modo, esse estudo é uma tentativa de lançar luz sobre um tema insuficientemente explorado pelos pesquisadores: a relação que o orientador educacional mantém com a escola, a educação e a sociedade, por intermédio da interpretação dos sentidos atribuídos por ele à sua função.

Nossa pesquisa investigará se o discurso do orientador revela contradições entre o entendimento do exercício da sua função e as demandas da sociedade moderna. Partimos do pressuposto defendido pela Psicologia Sócio-Histórica de que a

explicitação das contradições presentes na linguagem (discurso do sujeito entrevistado), ao revelar as contradições das relações do indivíduo com a sociedade, pode contribuir para o desenvolvimento de um homem mais consciente de suas ações e determinações sociais. Só um homem esclarecido sobre a natureza de sua condição é capaz de produzir transformações sociais com sentidos emancipatórios. Por trás desses pressupostos existe o entendimento de que a história se produz dialeticamente e que as contradições que emergem na sociedade por meio da consciência e da atividade dos indivíduos são potencializadoras de transformações sociais.

Os capítulos teóricos deste trabalho têm como objetivo esclarecer alguns dos determinantes que se relacionam dialeticamente com o nosso objeto de estudo. A história da orientação educacional no Brasil, assim como as inter-relações entre a sociedade, a educação, a escola e o indivíduo são determinantes importantes para a análise que nos propomos realizar. Para tanto, dedicaremos os capítulos teóricos dessa pesquisa ao esclarecimento crítico de cada um desses determinantes. Acreditamos que este percurso nos conduzirá para além das aparências, isto é, para além da descrição do discurso do orientador educacional, e nos aproximará do processo histórico que o constitui. “Uma situação concreta somente adquire os seus significados principais quando é confrontada com seu caráter social, isto é, com a própria totalidade que a determina.” (Giovinazzo, 2003, p.6)

O referencial teórico que orientará a análise e a discussão do nosso objeto de pesquisa é aquele identificado com o pensamento crítico, entendido aqui como um modo de pensar que supera a superfície dos problemas, compreendendo-os nas suas dimensões idiossincráticas, sociais, materiais e históricas. Faremos uso de ideias e conceitos de autores que buscam conhecer o ser humano no conjunto de suas relações sociais e não como uma entidade abstrata, a - histórica e independente, isto é, como um indivíduo sujeito da história, que, conforme definiu Lane, “é constituído de suas relações sociais e é, ao mesmo tempo, passivo e ativo (determinado e determinante).” (2007, p.40).

A preocupação em construir uma reflexão coerente nos conduziu a tecer nossas análises tendo como pano de fundo um entendimento do homem, da linguagem, da

educação e da sociedade, sustentado numa concepção materialista histórico-dialética da realidade. Embora nem todos os interlocutores de nossa pesquisa sigam essa corrente de pensamento, todos eles oferecem contribuições críticas e provocadoras sobre os determinantes que pretendemos investigar. Entendemos que somente uma reflexão crítica e interdisciplinar que relaciona de forma autêntica conceitos e recursos metodológicos pode esclarecer as dimensões sociais (políticas e educacionais) sobre o discurso proferido por um indivíduo.

Para alcançarmos a finalidade desta pesquisa, foram preciosas as contribuições de autores da Psicologia Social que vislumbram a construção de subjetividades implicadas, mas não assujeitadas ao coletivo. Nossas leituras sobre a formação social do indivíduo estão sustentadas nas concepções propostas por Vigotski, Ciampae outros autores. Investigamos a sociedade por intermédio das lentes de autores da Teoria Crítica (entre eles Adorno, Horkheimer e Habermas), por entender que elas nos trazem elementos teóricos relevantes sobre as implicações do capitalismo na constituição e emancipação do indivíduo. Pensadores e pesquisadores que investigaram a educação por meio de abordagens críticas (Adorno, Severino, Nóvoa, Bourdieu, Dubet, Enguita e Jackson) também nos forneceram interpretações valiosas sobre a natureza das relações entre o indivíduo, a escola e a sociedade.

A metodologia que tornará possível os procedimentos de análise das entrevistas realizadas é aquela que, implicada com a relação de interdependência entre indivíduo e sociedade, sugere a organização de núcleos de significação como formas de apreensão e análise de sentidos e significados presentes no discurso do sujeito informante (Aguilar & Ozella, 2006). Nosso objetivo ao longo da análise será o de nos aproximar ao máximo das zonas de sentido produzidas pelo orientador educacional sobre a sua atividade. O caminho utilizado para nos aproximarmos do conteúdo do discurso desse educador foi a entrevista semidirigida. Optamos por essa modalidade de investigação, pois acreditamos que ela gera a oportunidade para o sujeito entrevistado refletir sobre sua atividade, repensar suas ações, ter consciência de si mesmo e dos outros envolvidos e refletir sobre os sentidos pessoais atribuídos à palavra (Lane, 2007).

A análise do discurso coletado nas entrevistas buscará compreender e explicitar os sentidos atribuídos pelo orientador à sua função e assim revelar a sua consciência sobre as determinações que envolvem o seu trabalho. Verificaremos a existência de tensões na relação entre a escola e o trabalho do orientador educacional, como tais tensões se manifestam e em que medida elas são determinadas pela própria realidade escolar e pela realidade social extraescolar.

Nossa intenção, ao longo da análise, será verificar as transformações e contradições presentes nos sentidos atribuídos pelo orientador educacional à sua função. Procuraremos elaborar uma análise consistente, isto é, que considere tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas da produção do discurso. Nesse sentido, o processo de análise não estará restrito à fala do informante, pois ele será articulado ao contexto histórico, social, político e econômico (tratados nos capítulos teóricos), o que nos aproximará da compreensão do discurso na sua totalidade.

Acreditamos que a análise do discurso do orientador, articulada às contribuições dos autores que sustentarão teoricamente nosso olhar, revelará não apenas as tendências dominantes que determinam as relações sociais que atravessam a educação moderna, mas também as alternativas que podem ser evidenciadas pelas formas de resistência que o sujeito elabora a partir daquilo que vive.

Nossa expectativa é que os resultados obtidos nesta pesquisa possam indicar a qualidade da experiência atribuída atualmente à ação do orientador, isto é, o caráter emancipatório ou aprisionador presente nos sentidos que orientam o seu trabalho: se restrito à adaptação ou se orientado para uma formação cultural integral, ou seja, ao fortalecimento do indivíduo e à transcendência dos fatos da vida cotidiana que impõem a aceitação da ordem estabelecida.

Acreditamos que, desvelando os sentidos atribuídos a função do orientador, produziremos também um conhecimento potencialmente importante para aqueles que pretendem, conhecendo melhor o orientador, contribuir para a qualificação da sua práxis e, assim, contribuir para a melhora da realidade educacional.

1. A TRAJETÓRIA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Uma análise contextualizada do discurso do orientador educacional demanda a pesquisa das funções atribuídas historicamente à orientação educacional na escola. Neste capítulo, apresentaremos o desenvolvimento da orientação educacional no Brasil e o estado atual da produção de conhecimento científico sobre o campo. Mostraremos também que a história da orientação educacional está estritamente articulada à história da política educacional brasileira.

Baseado em documentos oficiais e na produção acadêmica sobre o campo, o levantamento proposto revelará o desenvolvimento da profissionalização do orientador educacional no Brasil, o que favorecerá a análise de diferentes aspectos, tais como: (1) as razões que levaram à inserção desse educador no sistema escolar; (2) a posterior desobrigatoriedade de sua presença nas escolas; e (3) a atual situação da produção acadêmica sobre a orientação educacional. O conhecimento desses determinantes históricos favorecerá a compreensão contextualizada dos sentidos presentes no seu discurso, objeto de investigação deste trabalho.

O orientador educacional é considerado nos documentos oficiais um “técnico da educação”, assim como o coordenador pedagógico e o supervisor de ensino. Esses técnicos são tidos como educadores especializados, que receberam uma formação específica ao longo do ensino superior a qual habilita a assumir funções distintas das do professor. Atualmente o coordenador pedagógico é o “especialista” capacitado para formar e socializar o saber da equipe docente, ou seja, sua função é ajudar os professores a pensar o currículo adotado, assim como sugerir estratégias didáticas que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Ao supervisor de ensino cabe propor e executar políticas educacionais, tendo, sobretudo, as tarefas de assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis do sistema de ensino. Além disso, o supervisor tem a função de retroinformar os órgãos centrais sobre o funcionamento e a demanda das escolas, assim como os efeitos da implantação das políticas.

Veremos que as funções atuais do orientador educacional têm sido pouco problematizadas, mas ele ainda é tido como um educador cuja função é contribuir com a formação dos alunos.

Grande parte da bibliografia analisada (Alves, 1995; Franguella, 2009; Collares, 2006; Grinspun, 2006) apresenta a configuração do campo profissional do orientador educacional ao longo de sucessivos decretos, portarias e leis. Embora o primeiro decreto oficial date dos anos 1940, alguns autores (Grinspun, 2006; Alves, 1995; Kroth, 2008; Collares, 2006) identificam vestígios do exercício da atuação da orientação educacional no Brasil já nos anos 1920. Alves (1995) destaca a criação em 1924 do serviço de seleção e orientação profissional para os alunos do curso de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios da cidade de São Paulo. A autora identificou, também, atividades de orientação educacional no ensino industrial no Instituto Profissional Feminino, no Instituto Profissional Masculino e na Escola Industrial de Santos, em 1937.

A atividade da orientação educacional esteve sempre vinculada à política do sistema educacional brasileiro. Segundo a análise de Freitag (2007), a fase da política educacional que corresponde ao período entre 1930-1945 teve como marca a invasão da sociedade política em áreas da sociedade civil. Nesse período, marcado pelo fortalecimento da produção industrial no Brasil, percebe-se uma intensa atividade do Estado nas instâncias da superestrutura, subordinando as instituições de ensino ao seu controle. A interferência do Estado na educação ao longo do período foi de natureza política, e ela visava transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz para o gerenciamento da economia e de manipulação das classes subalternas.

O Estado, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento da força de trabalho de que elas necessitam. Essa mediação política é tomada no interesse do desenvolvimento das forças produtivas (veja-se o pronunciamento do então Ministro Capanema de querer “criar um exército de trabalho

para o bem da nação”), mas beneficiando diretamente os diferentes setores privados da indústria. (Freitag, 2007, p. 92-93).

Segundo Freitag, a classe operária e as populações nacionais migradas para os centros urbanos foram as “eleitas” para formar um “exército industrial de reserva”. Na análise da autora, as escolas técnicas foram criadas para serem “as escolas para os filhos dos outros”. As escolas profissionalizantes de nível médio não habilitavam os estudantes a cursar escolas de ensino superior, reafirmando, assim, a reprodução de uma sociedade de classes. Veremos que os orientadores educacionais eram os responsáveis pelo direcionamento dos alunos para as escolas técnicas.

Grinspun (2006) destaca que a atividade de aconselhamento configurou toda a trajetória da orientação educacional no Brasil sob uma grande influência da orientação norte-americana (*counseling*) e da orientação francesa. O primeiro registro de atuação de uma orientação nesses moldes ocorreu em 1934, em um colégio do Rio de Janeiro (Ibid., p. 22-23).

Sobre as influências dos modelos da psicologia escolar francesa e norte-americana, Collares (2006) enuncia que, embora distintas, ambas as influências estavam alicerçadas em uma concepção de sociedade orgânica, na qual os indivíduos deveriam se ajustar para não desequilibrá-la. Justificava-se assim uma orientação educacional que pudesse, já na escola, adequar a conduta e o comportamento da criança à sociedade.

Alguns pesquisadores do campo e outros que investigaram a produção “científica” que sustentou a ação do orientador são críticos em relação aos princípios que regeram, durante as primeiras décadas do século XX, o trabalho do orientador educacional. Essas produções avaliam que a inserção desse profissional na escola foi marcada por uma atuação disciplinadora, supostamente científica, que procurava moldar os educandos para servir aos interesses de um estado controlador. (Cf. Alves, 1995, p. 77; Grinspun, 2006, p. 23).

Os orientadores educacionais se serviam de testes de aptidão, oriundos do campo da psicologia, para discriminar as “potencialidades” dos educandos. Os testes eram considerados instrumentos confiáveis que se prestavam a discriminar as aptidões individuais dos educandos e assim justificar o seu sucesso ou fracasso escolar. Sobre a natureza e o uso dos testes, Margotto (2004) faz a seguinte leitura:

Apoiando-se em argumentos supostamente neutros, por serem “científicos”, os defensores da psicologia das aptidões consideravam-se inovadores ao postular a possibilidade de cada um obter satisfação no exercício de funções consoantes com seus talentos. (...) É principalmente ao tratar de “quem” poderia determinar as aptidões, que o uso dos testes reafirma sua capacidade de segmentar e classificar as pessoas a partir de parâmetros previamente estabelecidos, que ultrapassavam as possibilidades de escolha individual. (Ibid., p. 166).

A análise realizada no estudo de Margotto abrangeu 28 artigos publicados pelo periódico *Educação*, editado pelo Governo do Estado de São Paulo e dirigido aos seus professores, no período 1928-1930. A análise revela a defesa que a publicação fazia dos testes de aptidão e evidencia como eles serviram para responsabilizar os alunos pela reprovação e evasão escolar. A pesquisadora relaciona ainda o enaltecimento do uso de testes de aptidão com a cultura cientificista da época.

Assim, se o entendimento da educação como catalisadora do progresso da nação encontra ecos na doutrina de Comte (Nisbet, 1985), são as doutrinas de inspiração evolucionista que estão na matriz explicativa da importância da educação sob o aspecto individual (Alonso, 1995), pois apresentavam a sociedade como regida pelas leis de seleção e adaptação similares às daquelas que operam no mundo natural, justificando a sobrevivência dos mais aptos. O individualismo embutido

nesse raciocínio permitia a valorização dos *self-made men*, por entender que faz parte do processo social a exclusão dos supostamente menos capacitados. (Ibid., p.158).

Margotto revela que existiram três vertentes de argumentação sobre os testes de aptidão presentes nos artigos analisados: (1) a importância dos testes para a escola: racionalização do trabalho; (2) para a sociedade: diminuição das tensões sociais; e (3) para o educando: satisfação em trabalhar em acordo com suas inclinações (Ibid., p.161).

As atribuições do orientador educacional instituídas pelo Decreto-Lei nº 4.073 de 1941 não deixaram dúvidas sobre o caráter moralizador e a raiz ideológica do seu exercício profissional.

“As funções definidas no decreto indicavam que o orientador educacional deveria assumir uma ‘ação moralizadora na escola’ voltada para a formação social do educando e para seu lazer e descanso.” (Triviños, 1988, p.12, *apud* Alves, 1995, p. 78).

A finalidade do trabalho de orientação proposta pelo Decreto-Lei nº 4.073 era identificar problemas nos alunos, corrigi-los e encaminhar os educandos para uma vida profissional condizente com suas aptidões, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, em entendimento com sua família. Os alunos eram vistos como portadores de características inatas (aptidão) e geradores de seus próprios problemas. (Cf. Alves, 1995, p. 78).

A atuação da orientação educacional foi tratada em 1942 pela Lei Orgânica do Ensino Industrial. O orientador assumia a função de “ajustar” o aluno à escola, à família e à sociedade. Pouco tempo depois, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244), mais conhecida como Lei Capanema, tornou obrigatória a orientação educacional em todo sistema de ensino e decretou que esse profissional

fosse formado no ensino superior. A lei procurava organizar racionalmente o trabalho escolar por entender que dessa forma aumentaria a eficácia e os resultados do sistema de ensino (Alves, 1995).

Referindo-se ao mesmo período, Grinspun (2006) aponta como a orientação educacional reforçava a ideologia das aptidões:

A Orientação também atendia aos desejos da época, uma vez que se voltava para as aptidões naturais como forma de endosso e valorização das atividades sociais. Fundamentada em um referencial basicamente psicologizante, a Orientação reforçaria a ideologia das aptidões naturais, fazendo crer que todos teriam as mesmas oportunidades nas escolhas efetuadas e nas decisões tomadas (Ibid., p. 23).

O registro profissional do orientador educacional foi concedido pelo MEC, em 1961, através da LDB 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Alves (1995) enfatiza que o trabalho no campo se destinava a adaptar os alunos às atividades escolares e ajudá-los a optar entre cursos propedêuticos e profissionalizantes. Em 1968, o artigo 1º da Lei 5.564 explicita:

A Orientação Educacional se destina a assistir o educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas. (Id. Ibid.).

As atividades realizadas nesse período pela orientação educacional tinham um caráter preventivo e estavam enraizadas em uma abordagem de aconselhamento terapêutico (Alves, 1995, p. 78). Segundo Freitag (2007), a LDB, embora populista,

continha também um caráter fortemente elitista. No entendimento da autora, a LDB omitia uma realidade social em que a desigualdade estava profundamente arraigada.

Ela (LDB), ao mesmo tempo que dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. Assim, a criança pobre, incapaz de pagar as taxas de escolarização cobradas pela rede, não pode seguir estudando (p. 102).

A análise macroestrutural da política educacional brasileira entre 1964 a 1975 proposta por Freitag (2007) indica que a educação no país esteve ao longo desse período a serviço dos interesses políticos e econômicos. A autora fundamenta sua análise nos pronunciamentos oficiais, nos planos e leis educacionais e na própria ação do governo militar.

O sistema educacional foi reestruturado para assegurar o controle do Estado durante o regime militar. Durante a ditadura houve reformulações nos cursos de Pedagogia, entre as quais a formação do técnico generalista foi substituída pelas habilitações específicas, o que contribuiu para a profissionalização do orientador educacional (Frangella, 2009). A Lei nº 5.540/68 determinou que a formação do orientador, assim como a dos demais especialistas da educação (supervisor, administrador, inspetor), fosse oferecida em nível de graduação (Alves, 1995). Essa divisão técnica da educação atribuía aos especialistas o controle da eficiência do processo escolar (Frangella, 2009).

Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) evidenciam que a LDB, posterior à Lei nº 5.540/68, instituiu a obrigatoriedade da presença do orientador educacional em todas as escolas, inserindo o aconselhamento vocacional em “cooperação” com os

professores, a família e a comunidade. Sobre o mesmo período, Collares (2006) avalia que atuação do orientador educacional era garantir os interesses do Estado, destinando aos menos favorecidos o curso profissionalizante, o que supostamente garantiria seu ingresso no mercado de trabalho.

Se até a LDB o caráter econômico da educação em sua função reprodutora da força de trabalho não havia sido *descoberto*, o governo militar passará a ajustar definitivamente o sistema educacional aos múltiplos interesses do capitalismo brasileiro. A política educacional passará – a transformar o sistema educacional de tal maneira que ele cumpra *todas* as funções de reprodução necessárias À manutenção das relações de produção. Se em períodos anteriores a educação já preenchia as funções de reprodução da estrutura de classes, da estrutura do poder e da ideologia, a gora passará a reproduzir mais uma, a da reprodução da força de trabalho. (Freitag, 2007, p.180-181).

A análise de Grinspun (2006) ainda sobre o mesmo período explicita que a orientação educacional se “especializou” no exercício da orientação profissional, instrumentalizando-se por meio de testes psicométricos e de aptidão. A profissionalização da área ficou caracterizada por uma linha “psicológica- preventiva”. O Decreto-Lei 72846/73 confirma, segundo a análise da autora, o caráter individualizado da atuação que era, basicamente, dirigida aos alunos que necessitavam de um aconselhamento psicológico (Ibid., p. 27).

Enraizada em uma política de conhecer o aluno para melhor ajustá-lo, a orientação educacional traçou sua trajetória no país.

(...) o campo de atuação do orientador educacional, era inicialmente, apenas e tão somente focalizar o atendimento ao aluno, aos seus “problemas”, à sua família, aos seus “desajustes” escolares, etc., pouco ou quase nada voltado à

autonomia do aluno e à sua contextualização como cidadão. Depois, voltou-se à prestação de serviços, mas sempre com o objetivo de ajustamento ou prevenção. (Pascoal, Honorato e Albuquerque, 2008, p.105).

As produções que se referem ao campo até o fim da década de 1970 explicitam que a utilização dos testes de aptidões, assim como a função de “ajustador social” do orientador, tinham um caráter fortemente ideológico. Referimo-nos à definição de ideologia¹ de Thompson (2002), por entender que essas práticas estabeleciam e sustentavam relações assimétricas de poder ao reificar as aptidões dos indivíduos e legitimar o uso de uma suposta “tecnologia” pelo adulto sobre a criança e o jovem.

A orientação educacional fundamentada em uma concepção positivista, de homem, de educação e de sociedade, atuou de forma a reproduzir as relações de poder por intermédio de práticas preventivas, interventivas e adaptativas, contribuindo para a manutenção e dominação da classe dominante por meio de práticas escolares (Floriani, 1999).

Encontramos indícios de mudanças nos princípios que regiam a atuação do orientador no final da década de 1970. O primeiro concurso público para o cargo de orientador educacional foi realizado em 1977 e contratou cerca de 100 profissionais. A equipe da Faculdade de Educação do Distrito Federal desenvolveu um documento intitulado “Projeto Básico de Orientação Educacional” para dar suporte ao trabalho desses profissionais, que atuariam na rede pública nas séries hoje equivalentes ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O conteúdo do Projeto evidenciava o início da mudança de perspectiva do trabalho do orientador educacional no Brasil. Segundo Alves (1995), as diretrizes básicas do Projeto definiam que o profissional deveria atuar:

- a) Em ação integrada com o currículo escolar, através das seguintes atividades: análise da Proposta Curricular juntamente com os professores multiplicadores; seleção das

¹ Retomaremos o conceito de ideologia em um futuro capítulo da Parte II da dissertação.

evidências da aprendizagem que necessitassem da atuação do orientador educacional; definição de atividades de atuação integrada junto aos professores; participação na elaboração do currículo pleno da escola; realização de atividades integradas com os multiplicadores e professores das diversas áreas de estudo para diagnóstico das deficiências no processo ensino-aprendizagem.

b) Junto ao corpo discente, visando obter maior produtividade e ajustamento escolar, desenvolvendo: ação basicamente grupal-aconselhamento individual, quando necessário; ação preventiva, através do trabalho integrado com os professores, a orientação pedagógica e os demais técnicos (Ibid., p. 81).

Embora seja possível identificar ainda a presença de uma concepção de trabalho educacional de “ajuste”, verifica-se a proposição de uma ação ampliada do orientador educacional. Sua atividade profissional começa a ser concebida como integrada a do corpo docente.

O início da década de 1980 foi marcado pela uma abertura política – o Brasil se libertava da ditadura militar. Alves (1995) acredita que a obrigatoriedade do ensino profissionalizante na década de 1970 contribuiu para a atuação de uma orientação educacional voltada para a sondagem de aptidões; e que o fim da obrigatoriedade do ensino profissional no 2º grau, em 1982, fomentou questionamentos sobre o trabalho do orientador.

As produções sobre o campo (Grinspun, 2006; Alves, 1995; Pascoal, Honorato, Albuquerque, 2008) indicam que nesse período a função do orientador educacional começou a ser questionada e sua identidade passou a ser discutida, até surgir o entendimento de que esse profissional deveria conceber o aluno como um sujeito histórico, crítico e social.

Em congressos, sindicatos e na academia, ao longo da década de 1980, foram tratados os pressupostos teóricos da atuação do orientador educacional e a

importância de sua inserção em outros espaços da escola para discutir o currículo, o processo de aprendizagem dos alunos e o envolvimento com a comunidade. A função social da escola, que passou a ser vista como reprodutora de um sistema opressor, começou a ser discutida. O compromisso do orientador educacional com os “alunos-problema” foi substituído pelo seu compromisso político enquanto ator social. A produção acadêmica da época ilustra tais mudanças:

É necessário pensar junto com o aluno sobre o ambiente que os circunda e as relações que estabelecem com esse ambiente, para que, tomando consciência da expropriação a que são submetidos, sintam-se fortalecidos para lutar por seus direitos de cidadão (Millet, 1987, p. 43 apud Pascoal, Honorato, Albuquerque 2008, p. 105).

A criação da FENOE (Federação Nacional dos Orientadores Educacionais) data desse momento histórico nomeado por Grinspun de “questionador” do campo.

O papel do Orientador Educacional está relacionado à mudança social, através do questionamento do modo de perceber o mundo, a valorização dos conteúdos que serão transmitidos aos alunos como instrumentos que lhes permitam transformar a sociedade (Grinspun, 2006, p. 29).

Identifica-se, na produção do período, o início das discussões sobre a formação do pedagogo. Entidades como a ANFOPE (Associação Nacional dos Profissionais da Educação) passaram a defender a docência como base da formação do educador, opondo-se fortemente às habilitações e especializações. Orientadores e supervisores se desvincularam das entidades específicas de cada categoria e se uniram à ANFOPE (Frangella, 2009).

A década de 1990 foi acompanhada de incertezas e inseguranças em relação ao estatuto e formação da orientação educacional, e sua atuação profissional ficou descaracterizada. Em 1990 a FENOE foi extinta; muitos orientadores educacionais se filiaram à CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) por acreditarem que a unificação dos sindicatos fortaleceria todos os seus profissionais. Porém, na prática, houve um enfraquecimento das associações de classe e da identidade da categoria (Grinspun, 2006, p. 30).

A LDB 9394/96 deu fim ao período de insegurança ao definir o estatuto para a formação do orientador. O artigo 64 da Lei é explícito:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e *orientação educacional* para a educação básica, será feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional. (Ibid., *grifo nosso*)

A responsabilidade pela formação do orientador educacional ficou (e permanece) em aberto, o que abriu uma brecha para os cursos de Pedagogia delegarem essa formação aos cursos de pós-graduação.

(...) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura, em Parecer aprovado em 13/12/2005, reduzem a orientação educacional à área de serviços e apoio escolar, o que significa mais um passo para a extinção dessa função (Pascoal, Honorato e Albuquerque, 2008, p. 108).

A mesma lei eliminou a obrigatoriedade da presença do orientador educacional nas escolas. Santis (2008) entende que a última versão das Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, aprovada em 15 de maio de 2006, ao privilegiar a docência como base de formação do pedagogo, desestimulou a formação do profissional de orientação educacional pelas universidades. Para a autora, o abandono da formação do profissional interferirá diretamente na sua contratação: “Não se forma, não se contrata, não se contrata não se forma” (Ibid., p. 38).

1.1 A presença da Orientação Educacional nas redes estaduais

Alves (1995) e Grinspun (2006) afirmam que, embora a orientação educacional tenha sido bastante enfatizada nos documentos legais até o fim dos anos 1970, na prática não houve grande expansão dessa categoria profissional no interior da rede de ensino, uma vez que os documentos oficiais eram muito abrangentes e imprecisos em relação às suas atribuições. Entretanto, não foram indicados pelas autoras dados que ilustrassem a presença do orientador nas escolas públicas da época.

Se a inserção do orientador educacional nas escolas foi obrigatória entre 1942 e 1996, é provável que esse profissional estivesse inserido em boa parte da rede de ensino. Infelizmente, não dispomos de dados sobre a inserção do orientador durante os 54 anos de sua obrigatoriedade no sistema, tampouco sobre a primeira década após a sua desobrigatoriedade. Porém, uma pesquisa recente revela que ainda hoje essa presença é significativa.

O artigo *O orientador educacional no Brasil*, publicado por Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), apresenta o resultado de uma pesquisa exploratória, do tipo *survey*, realizada pelo curso de Pedagogia da PUC Campinas sobre a presença atual dos orientadores educacionais nos diferentes estados brasileiros. As pesquisadoras revelaram a dificuldade que enfrentaram com a obtenção de dados sobre a presença da orientação educacional junto ao MEC, às Secretarias de Estado da Educação e *sites* relacionados à educação (Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de

Educação, INEP, CONSED). As informações obtidas foram basicamente levantadas por contato telefônico e *e-mail*.

O artigo afirma que o orientador educacional recebe denominações diversas e exerce atividades variadas nos estados. Uma exposição dos dados levantados oferece um panorama geral da situação atual do profissional no campo. O mapeamento da orientação educacional apontou que, dos 26 estados mais o Distrito Federal (DF), 13 possuem o orientador educacional na rede escolar estadual e que na maioria dos estados a rede estadual atende prioritariamente o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Na Região Norte, apenas os estados do Acre e Pará não possuem orientadores educacionais nas redes de ensino. Dos nove estados da Região Nordeste, apenas a Paraíba e o Piauí possuem orientadores em seus quadros. Na Região Centro-Oeste, apenas o DF conta com orientadores educacionais nas suas escolas estaduais. Na Região Sul, apenas o estado de Santa Catarina não possui o orientador nas escolas. Finalmente, na Região Sudeste, apenas o estado de São Paulo não conta com a atuação desse profissional da educação (Cf. Pascoal, Honorato e Albuquerque, 2008 p. 113- 119).

Sem indicar fontes, o artigo afirma que grande parte das escolas particulares do Estado de São Paulo conta com orientadores nas equipes de gestão. Infelizmente, o artigo não traz informações sobre as razões pelas quais os diferentes estados mantêm o orientador educacional no seu quadro de profissionais tampouco se refere às diferentes funções atribuídas à categoria. Os resumos de duas pesquisas obtidas no banco de teses *online* da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) indicam que a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, a partir de 1985, substituiu o assistente pedagógico e o orientador educacional pelo coordenador pedagógico.

Constatou-se que, mais de dez anos após o fim da obrigatoriedade do orientador educacional na rede de ensino, e quase vinte anos após o enfraquecimento da categoria, a presença desse profissional ainda é significativa. Ele atua nas escolas estaduais em 13 estados mais o DF.

1.2 O estado da produção de conhecimento científico sobre a orientação educacional

O mapeamento da trajetória histórica do profissional de orientação educacional evidenciou como ele atuou, durante pelo menos 40 anos, a serviço dos interesses de um estado controlador legitimado pela produção científicista de sua época. Embora a bibliografia existente sobre o assunto apresente que o fim da ditadura militar marcou o declínio de um tipo de ação “educacional” realizada pela categoria, a produção de conhecimento que explicita os princípios que norteiam a ação atual do orientador educacional é escassa.

A pesquisa *A Formação de Profissionais da Educação* (2006) fez um balanço da produção científica discente (teses e dissertações) defendida no período 1997-2002 em Programas de Pós-Graduação em Educação credenciados pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Sócios Institucionais da ANPEd. Embora essa investigação tenha realizado a análise de 742 produções, os dados coletados indicam a existência de uma única pesquisa sobre o campo da orientação educacional: *Orientação Educacional: crise e perspectiva no contorno das racionalidades*, mestrado defendido em 1997 por Neusa Schmit.

Uma passagem que problematiza os dados coletados pela pesquisa permite a formulação de uma hipótese sobre a ausência de publicações sobre o campo da orientação educacional:

Durante o período 1997-2002 o sistema educacional brasileiro foi marcado por profundas mudanças. Por um lado, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, acarretou um amplo conjunto de reformas políticas visando modificar substancialmente o sistema brasileiro de educação, a concepção de práticas pedagógicas e, em decorrência, a formação dos professores. Por outro lado, o próprio movimento da pesquisa sobre a docência e o trabalho docente

colocou em cheque o paradigma da racionalidade técnica que caracterizava a formação inicial e continuada do professor (Ibid., p. 28).

Ao que parece, a racionalidade técnica que dominou as práticas da orientação educacional tem deixado de se configurar como objeto de estudo do educador-pesquisador brasileiro.

A leitura do banco *online* de teses e dissertações da CAPES² sugere a existência de 137 produções acadêmicas realizadas entre 1988 e 2009 que revelam alguma dimensão do trabalho da orientação educacional. A leitura dos resumos dessas produções (125 dissertações e 12 teses) indica que as pesquisas seguem algumas linhas de investigação: (1) A historiografia da Orientação Educacional no Brasil; (2) Os referenciais teóricos que sustentaram a atuação dos orientadores educacionais; (3) A problemática dos especialistas em educação frente à formação de um profissional generalista; (4) As práticas cotidianas dos orientadores educacionais; (5) A formação do orientador educacional no ensino superior; (6) A atuação da orientação educacional na inclusão escolar; (7) A dimensão da orientação profissional na atuação da orientação educacional.

É importante ressaltar que; das 137 produções levantadas, 13 delas não investigaram a orientação educacional, apenas utilizaram orientadores educacionais como sujeitos das pesquisas por se tratarem de profissionais inseridos na escola. Isso significa que, de acordo com os registros fornecidos pelo banco *online*, foram produzidas no Brasil em mais de 20 anos apenas 124 pesquisas sobre a orientação educacional e, dentre elas, apenas 12 teses de doutorado. No período entre 2000 e 2009 foram apenas 63 pesquisas. Nenhum dos trabalhos investigados se aproxima do

²Informações obtidas no Banco de Teses da Capes inserindo no campo de busca os termos: “orientação educacional”. O Banco de Teses faz parte do [Portal de Periódicos](#) da Capes/MEC. A Capes disponibiliza ferramenta de busca e consulta de resumos relativos a teses e dissertações defendidas a partir de 1987. As informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>, acesso em 10/10/2010.

objeto de nossa pesquisa, isto é, a análise dos sentidos atribuídos pelo orientador à sua função.

A ausência de uma produção científica significativa que problematize a orientação educacional ameaça o seu exercício profissional. Sem uma ação refletida sobre o trabalho, o orientador pode reproduzir as relações de poder que caracterizaram o surgimento e o desenvolvimento de sua atuação no Brasil.

Nos próximos capítulos apresentaremos discussões teóricas que problematizam criticamente a sociedade, a educação e a escola, revelando suas implicações na constituição histórica do ser social. Para tanto, organizamos essa discussão em três capítulos: o primeiro trará apontamentos críticos sobre a sociedade; o segundo, sobre a escola e a educação; e, finalmente, o terceiro capítulo abordará a formação social do indivíduo e o processo de construção de sua identidade.

Essas discussões são fundamentais para a investigação a que se propõe este trabalho, pois elucidarão alguns determinantes históricos que nos permitirão analisar de forma crítica a materialidade (na sua dimensão objetiva e subjetiva) do discurso de um orientador educacional e, assim, apontar os desafios que deverão ser enfrentados para que sua atividade se efetive como prática emancipadora.

2. SOBRE A SOCIEDADE: APONTAMENTOS CRÍTICOS

A interpretação contextualizada dos sentidos atribuídos pelo orientador educacional ao exercício de sua função, trabalho que será apresentado na etapa análise, demanda o esclarecimento das relações entre o sujeito que profere um discurso e a sociedade em que esse sujeito se constitui. Desse modo, nos parece pertinente tratar das dimensões da organização social que afetam a formação do indivíduo e, desse modo, o seu discurso. Veremos que a Teoria Crítica reúne uma série de pensamentos que contribuirá com a nossa investigação.

Para alcançarmos os devidos fins deste capítulo, optamos por dialogar com aqueles cujas ideias favorecem a compreensão das relações do homem com a sociedade de forma não naturalizada, isto é, que entendem que a qualidade das relações sociais é histórica e, portanto, gerada no interior do sistema produtivo (material e simbólico) em que a sociedade está inserida.

Fomos buscar na Teoria Crítica um pensamento crítico sobre a sociedade. Horkheimer e Adorno são autores que fizeram críticas impactantes, ainda na década de 1920, sobre o assujeitamento do indivíduo, isto é, sobre a dificuldade da individuação na sociedade moderna. Esses autores, oriundos da Escola de Frankfurt:

(...) elaboraram uma teoria que vai além da constatação e ratificação dos fatos e das tendências dominantes da sociedade de base tecnológica, pois, analisam e vislumbram os limites e possibilidades para o estabelecimento de uma ordem social justa e racional e avaliam em que medida as práticas sociais apontam para esse fim ou não (Giovinazzo, 2003, p. 9).

Veremos que a análise realizada por eles sobre o impacto do capitalismo sobre o indivíduo aponta para a realidade de um sujeito subjetivamente assujeitado pela cultura. Ao trazer à luz aquilo que resta do indivíduo, ao definir como meta política

(educacional) o fortalecimento do sujeito, da subjetividade, da experiência individual, do pensamento e da reflexão, Horkheimer, Adorno e outros expoentes da Teoria Crítica evidenciam a maneira de manter viva a oposição ao totalitarismo e à persistência da não liberdade impostas pelo sistema produtivo capitalista.

Habermas, representante da segunda geração da Escola de Frankfurt, absorve os argumentos de Adorno e Horkheimer e mantém a esperança na capacidade de aprendizado e superação da sociedade moderna. As contribuições de Habermas são fundamentais para a investigação das atuais contradições vivenciadas pelos indivíduos nas suas relações comunicativas cotidianas.

Nosso interesse pela Teoria Crítica se justifica por ela ter radicalmente contemplado as questões do seu tempo e por possibilitar a compreensão do conhecimento e da racionalidade ocidental (Ribeiro, 2007, p. 9). Veremos que todos os seus expoentes, apesar de suas divergências, têm em comum o compromisso com a emancipação. (Freitag, 2004, p. 151)

2.1 A Teoria Crítica

A Teoria Crítica, ou como prefere Sass (2000), a Teoria Crítica da sociedade, é um termo que geralmente se refere à corrente de pensamento produzida por um grupo de intelectuais e pesquisadores marxistas não ortodoxos ligados ao Instituto de Pesquisas Sociais filiado à Universidade de Frankfurt, desde a década de 1920 até os dias atuais. A Teoria Crítica, tratada por vezes como Escola de Frankfurt, é representada, especialmente por Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamim e Jürgen Habermas (Ribeiro, 2007; Lima, 2009; Freitag, 2004).

A expressão Teoria Crítica foi criada por Marx e reformulada por Horkheimer em 1937, no ensaio *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, para fazer oposição ao que definiu como Teoria Tradicional. Segundo Horkheimer, enquanto a Teoria Tradicional é um modelo de teoria científica que, ao separar o indivíduo da sociedade, simplifica e elimina as contradições da *práxis* social gerando consequências não significativas para

a análise da realidade, a Teoria Crítica envolve o diagnóstico do tempo presente, a orientação para a emancipação e o comportamento crítico (Carnaúba, 2010; Ribeiro, 2007).

A Teoria Crítica se distingue da Tradicional no que tange ao *comportamento crítico*, que consiste (...) em aprender a realidade cindida como contradição e perceber que o modo de economia vigente é, sobretudo, produto da ação humana, que, por sua vez, pode também tomar outro rumo e orientar-se para a *emancipação* (Carnaúba, 2010, p. 199).

Segundo Horkheimer, a Teoria Tradicional teria suas origens vinculadas às ciências naturais, isto é, ao modelo de causa e efeito, mecanicista, de observação empírica. No entendimento do autor, é problemático transpor esse modelo de ciência para o campo das ciências humanas, em que o observador é objeto de seu próprio experimento. As preocupações com a relação entre sujeito e objeto e a imparcialidade buscada nas ciências naturais tornam-se questões para a Teoria Crítica, que se propôs a criticar o modelo tradicional de teoria (Carnaúba, 2010, p. 196 -201).

Segundo Nobre (2004), os princípios fundamentais da Teoria Crítica são a orientação para a emancipação e o comportamento crítico em relação ao conhecimento produzido sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento pretende aprender. Esses princípios

(...) mostram a possibilidade de a sociedade emancipada estar inscrita na forma atual de organização social como uma tendência real de desenvolvimento, cabendo à teoria o exame do existente não para descrevê-lo simplesmente, mas para identificar e analisar a cada vez os obstáculos e as potencialidades de emancipação presentes em cada momento histórico (Nobre, 2004, p. 33-34).

Diferentemente da Teoria Tradicional, que aceita a cisão do indivíduo e da sociedade como processos naturais, a Teoria Crítica considera a realidade como resultado da ação e das decisões humanas. Veremos que as análises sugeridas pela Teoria Crítica possibilitam a compreensão da articulação entre a sociedade moderna, a natureza do conhecimento por ela produzido e os impactos dessa produção na subjetividade do indivíduo.

(...) a Teoria Crítica visa apreender a sociedade e suas instituições na totalidade da vida social concreta, buscando desvelar as relações dos acontecimentos sociais na dialética das relações sociais historicamente determinadas. (VILELA, 2005). Os frankfurtianos almejam o esclarecimento do homem sobre sua condição de agente histórico de produção, de suas condições de vida e das relações sociais às quais estão submetidos, a fim de criar condições capazes de mobilizá-lo para uma ação transformadora (Ribeiro, 2007, p. 12)

Freitag afirma ser inadequado buscar uma homogeneização de conceitos e ideias na Teoria Crítica, pois não existe um consenso epistemológico, teórico e político entre os seus representantes, tampouco uma unidade temática tratada ao longo de suas obras. (Cf. Freitag, 2004, p. 33).

O que caracteriza a sua atuação conjunta é a sua capacidade intelectual e crítica, sua reflexão dialética, sua competência dialógica ou aquilo que Habermas viria a chamar de “discurso”, ou seja, o questionamento radical dos pressupostos de cada posição e teorização adotada (Ibid., p. 33-34).

Entretanto, Feitag (2004) identifica três temas que sempre estiveram ligados às produções dos autores da Escola de Frankfurt: (1) a dialética da razão iluminista e a crítica à ciência; (2) a dupla face da cultura e a discussão da indústria cultural; e (3) o Estado e suas formas de legitimação na moderna sociedade de consumo. Para a autora, o desenvolvimento dos trabalhos dos frankfurtianos contou com um deslocamento de interesse teórico.

[O deslocamento] de problemas diretamente ligados à herança marxista (como as características da sociedade capitalista baseada na divisão do trabalho, na produção da mercadoria e da troca do mercado, a organização do poder e a repressão pelo Estado ou a luta de classes) para uma reflexão centrada em temas da cultura, em especial a estética (...) (Ibid., p. 32).

Apresentaremos a seguir algumas contribuições oriundas da Teoria Crítica que nos ajudarão a compreender a natureza das relações objetivas e subjetivas entre sujeito e sociedade.

2.2 A dialética da razão iluminista e a crítica à ciência

Na obra *A Dialética do Esclarecimento*, Horkheimer e Adorno formularam a ideia que o desenvolvimento da sociedade, a partir da Ilustração, conduziu-a à barbárie. Para esses autores, na modernidade, a razão iluminista deixou de ser apenas uma razão e passou a ser considerada como a única forma de saber. Essa razão dominante é qualificada na Teoria Crítica de razão instrumental.

Tal razão é instrumentalizada, pois atender às necessidades humanas passa de fim a meio. E o fim (objetivo final) passa, inexoravelmente, a ser o bom funcionamento do sistema –

produção, consumo e lucro (Alves, 1984, p. 97-117, apud Ribeiro, 2007, p. 13)

Para os autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, a racionalidade instrumental que prevalece na sociedade moderna impossibilita o indivíduo de realizar a experiência que seria capaz de libertá-lo das determinações formatadas pelo capitalismo. O problema da razão instrumental é que ela visa apenas à adaptação e à sobrevivência do indivíduo a uma sociedade não livre e faz com que a apreensão do indivíduo pela realidade não consiga ir além do dado imediato.

Investir em um único tipo de conhecimento, o utilitário e funcional, que é a aposta da razão instrumental, empobrece a qualidade da experiência do sujeito, inibe sua imaginação, sua espontaneidade e sua atividade intelectual, negando assim a sua possibilidade de emancipação (Giovinazzo, 2003; Ribeiro, 2007).

Responsável pela confusão dos planos da economia e da cultura, o capitalismo teria, operando na lógica da razão instrumental, gerado mudanças significativas na superestrutura, capazes de condicionar a subjetividade dos indivíduos. Adorno e Horkheimer em *A Dialética do Esclarecimento* indicam que

A onipotência do sistema capitalista, reificado no mito da modernidade, estaria (...) deturpando as consciências individuais, narcotizando sua racionalidade e assimilando os indivíduos ao sistema estabelecido. Esses se incorporam hoje na totalidade do sistema, sem condições de uma autodeterminação, sem participação na elaboração do futuro da humanidade, sem possibilidade de uma resistência crítica (Freitag, 2004, p. 20-21).

Alerta às consequências da ação da razão instrumental sobre a cultura, a Teoria Crítica, guiada pela razão dialética, teria a função de “analisar a formação social em

que isso se dá, revelando as raízes desse movimento – que não são acidentais – e descobrindo as condições para interferir em seu rumo.” (Maar, 2006, p. 12)

Nesse sentido, a dialética, elemento constitutivo da Teoria Crítica, não aceita o presente como ele se apresenta. Ela representa esforço permanente de superar a realidade cotidiana imposta pelo sistema produtivo: “A dialética, ao contrário da lógica formal, é capaz de incluir em seus conceitos os elementos da contradição e da transformação, e de abarcar o não idêntico em um mesmo conceito”. (Freitag, 2004, p. 49)

2.3 A discussão da indústria cultural, da semiformação e da experiência formativa

O dispositivo do sistema capitalista que opera sobre a superestrutura foi nomeado por Adorno e Horkheimer de indústria cultural. “O termo indústria cultural ressalta o “mecanismo” pelo qual a sociedade como um todo seria “construída” sobre a égide do capital, reforçando o vigente.” (Maar, 2003, p. 460).

Assim, pode dizer que a indústria cultural é a forma *sui generis* pela qual a produção artística e cultural é organizada nas relações capitalistas de produção, lançada no mercado e por este consumida. Numa sociedade em que todas as relações sociais são mediatizadas pela mercadoria, também a obra de arte, idéias, valores espirituais se transformam em mercadoria, relacionando entre si artistas, pensadores, moralistas através do valor de troca do produto. (Freitag, 2004, p. 72)

A semiformação é a expressão cunhada por Adorno e Horkheimer para explicitar a ameaça à subjetividade realizada pela força devastadora da indústria cultural. Intimamente vinculada à razão instrumental, a semiformação é entendida “como uma determinada forma social da subjetividade socialmente imposta por um

determinado modo de produção em todos os planos da vida, seja na produção, seja fora dela” (Maar, 2003, p. 462).

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocular nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente. (Maar, 2006, p. 21).

Segundo essa concepção, os bens da indústria cultural produzem satisfação de interesses objetivos, assim como as mercadorias da sociedade capitalista. A indústria cultural é vista como cultura convertida em mercadoria e a satisfação proporcionada por seus objetos é compreendida como trava das possibilidades da experiência formativa. O conceito de experiência formativa na Teoria Crítica envolve atividade e reflexão.

A experiência é um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua objetividade. Nesse sentido, a experiência seria dialética basicamente um processo de mediação (Ibid, p. 24).

Segundo Adorno e Benjamin, o bloqueio dessa experiência incapacita o sujeito de utilizar os sentidos e a sensibilidade para se relacionar com o objeto. Esses autores entendem que a impossibilidade de experienciar, formatada pelo capitalismo, coloca em risco o próprio sujeito e, assim, a civilização (Maar, 2006).

Não tem sido possível viver experiências que conduzam a uma formação para além da adaptação, não tem sido possível a liberdade e a espontaneidade, pois o sujeito se encontra aprisionado a formas pré-determinadas que deformam tanto o sujeito quanto o objeto, tanto os indivíduos quanto a sociedade à sua volta (Giovinazzo, 2003, p. 110).

Segundo Adorno, a preservação das condições objetivas capazes de promover a experiência formativa é a única possibilidade para se evitar a repetição da barbárie, cuja expressão máxima no século XX foi o Holocausto. Adorno entende que a perda da capacidade de realizar experiências formativas não foi um acidente do rumo da história, nem foi provocada por intenções subjetivas, essa perda é resultado do próprio desenvolvimento da sociedade, isto é, do seu próprio modo de produzir-se e reproduzir-se (Maar, 2006).

Ela (a formação) só se realizaria plenamente quando a cada indivíduo, fosse permitido, não só a identificação com a tradição e com a cultura, o que, sem dúvida, é fundamental, mas também a possibilidade de negá-las, (Adorno, 1966, p. 185-186) que é a maneira pela qual ocorreria o posicionamento dos indivíduos frente à cultura e à realidade social (Giovinazzo, 2003, p. 61).

A experiência formativa seria a responsável pela formação cultural do sujeito. Adorno entende formação cultural como apropriação subjetiva da cultura. A finalidade da formação cultural deveria ser a promoção da autonomia dos indivíduos, isto é, ajudá-los a se apoderarem de maneira livre daquilo que a cultura pode oferecer. Somente a formação cultural poderia proporcionar a construção de sentidos emancipatórios (Maar, 2006, p. 14). Nesse sentido,

(...) a própria negação e o questionamento da cultura são partes do processo de superação, pois, uma determinada situação social só pode ser transformada se houver consciência de que ela não condiz com as reais necessidades dos homens e mulheres que a compõem. É preciso, portanto, que haja diferenciação ou uma certa alienação ou afastamento em relação ao mundo exterior, para que a subjetividade possa constituir-se (Giovinazzo, 2003, p. 61).

O problema apontado por Adorno é que, não apenas a experiência, mas também o pensamento se encontra bloqueado na sociedade moderna. Para o autor, pensar é o processo dialético entre sujeito e objeto, no qual ambos os polos se determinam (Giovinazzo, 2003). No seu entendimento, somente a experiência torna possível a crítica do pensamento. Crochík (2010), no ensaio *A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade*, analisa as implicações da supressão da experiência para o pensamento:

Numa sociedade na qual indivíduo e sujeito não coincidem, na qual o indivíduo não pode ser sujeito, por mais que a responsabilidade sobre os seus atos recaia sobre si, a percepção, o pensamento e a sensibilidade são restringidos. (...) A percepção do mundo é reduzida às formas existentes, tarefa cumprida com êxito pela indústria cultural, que molda o mundo a ser apresentado segundo as conveniências de seus patrocinadores; o pensamento é reduzido à matemática, a fórmulas, a estereótipos, mas isso, obviamente não é percebido (...) (Crochík, 2010, p.33-34).

A análise de Crochík indica que, se a formação do indivíduo depende da interiorização da cultura, a “cultura” atual ao se expressar como mercadoria não

propicia o desenvolvimento de uma interioridade, e sim de uma exteriorização ou projeção.

(...) posto que a identificação forjada com as imagens da publicidade que não se distinguem mais das mercadorias, é, no capitalismo, voltada à reprodução do capital: ou como reprodução da força do trabalho ou como ampliação do lucro, e não objetiva que o indivíduo se torne diferente do que já é (Ibid., p.33).

A luta por condições objetivas que retomem a possibilidade da realização da experiência formativa é a luta da Teoria Crítica. Segundo essa esfera do pensamento crítico, esse seria o único modo de criar alternativas históricas para reposicionar o sujeito, isto é, torná-lo apto a interromper a barbárie e a refletir sobre o conteúdo emancipatório do movimento de esclarecimento da razão. Para a Teoria Crítica, o contato com esse conteúdo só pode acontecer quando o sujeito é capaz de dissolver a rigidez do objeto, isto é, de revelar o conflito do objeto como contradição. Essa seria a única maneira de o sujeito converter a sua relação com o objeto em uma experiência formativa (Maar, 2006, p. 12).

2.4 O Estado e suas formas de legitimação na moderna sociedade de consumo

O esclarecimento das ações e implicações do Estado na sociedade moderna foi objeto de investigação da Teoria Crítica. Freitag distingue três momentos distintos em que a Teoria abordou a questão do Estado:

(...)no primeiro, a questão do Estado faz parte de uma discussão mais ampla que procura conceitualizar as mudanças estruturais que ocorreram na base econômica da sociedade

capitalista desde Marx. Em um segundo momento, a questão do Estado e da dominação se confunde com a crítica à razão instrumental, especialmente quando essa procura abandonar o campo meramente teórico buscando seu vínculo com a prática (política) E finalmente, em um terceiro momento, a questão do Estado é levantada como tema autônomo, buscando-se refletir sobre os problemas do seu funcionamento e sua legitimação das condições atuais do capitalismo tardio (Freitag, 2004, p. 85-86).

O terceiro momento tem Habermas e Offe como principais expoentes. Esses autores procuraram demonstrar como o Estado moderno se torna um articulador da economia ao fazer uso de todos os recursos ao seu alcance. Segundo esses autores, esse emaranhado de estratégias do Estado gera contradições inevitáveis “que se tornam cada vez mais difíceis de serem superadas sem alterar profundamente a estrutura global do sistema produtivo.” (Ibid., p. 97). Habermas, ao investigar as formas de legitimação do Estado nas atuais condições do capitalismo, cria uma nova teoria da sociedade em que vislumbra caminhos para a superação dos impasses da modernidade.

2.4.1 A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA: UM NOVO OLHAR PARA A SOCIEDADE

A teoria da ação comunicativa³ proposta por Habermas, inserida da tradição da Teoria Crítica, mantém a crítica da realidade e a rejeição de falsos determinismos, mas combate o pessimismo de seus predecessores (Freitag, 2004).

³Teoria que procura convergir filosofia (teoria filosófica da racionalidade) e teoria da sociedade, sendo capaz de trazer a problemática da reificação para dentro de uma teoria da comunicação. Na teoria da ação comunicativa, Habermas identifica um tipo de razão até então ignorado pela Teoria Crítica. Para aprofundamento conferir RESSE-SCHÄFER, Walter. *Compreender Habermas*, p.44-54.

Habermas inclui em sua teoria da ação comunicativa a elaboração de um novo conceito de razão, que nada tem em comum com a visão instrumental que a modernidade lhe conferiu, mas que também transcende a visão kantiana assimilada por Horkheimer e Adorno, isto é, uma razão subjetiva autônoma, capaz de conhecer o mundo e de dirigir o destino dos homens e da humanidade. A concepção de uma razão comunicativa implica uma mudança radical de paradigma, em que a razão passa a ser implementada socialmente no processo de interação dialógica dos atores envolvidos em uma mesma situação. A razão comunicativa se constitui socialmente nas relações espontâneas, mais adquire maior vigor através do que Habermas chama de discurso (Ibid., p. 59).

A razão comunicativa explicita a possibilidade de entendimento racional entre os participantes de uma comunicação que busca compreender os fatos do mundo objetivo, das normas, das instituições sociais ou da própria noção de subjetividade. Tal razão opera nos processos de integração e reprodução da sociedade através das estruturas simbólicas. Ela afasta-se do poder, da dominação e da coerção. Trata-se de uma razão centrada na comunicação processual que se dá através de estratégias argumentativas. Nesse sentido, “a razão comunicativa se encontra no ponto de intersecção de três mundos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo dos afetos.”(Freitag, 2004, p. 61).

A nova conceituação de sociedade proposta por Habermas propõe uma combinação do conceito de mundo vivido ou mundo da vida (*Lebenswelt*) com a concepção sistêmica. Em sua teoria da ação comunicativa, a sociedade é relação dialética entre o mundo da vida (tradições culturais, solidariedades sociais e identidades pessoais) e a ordem sistêmica (assegurada pela organização econômica e pelas instituições políticas). Para Habermas, o mundo da vida inclui a perspectiva

objetiva e subjetiva dos atores sociais nas experiências compartilhadas no cotidiano por meio da razão comunicativa:

A esfera sistêmica é, por sua vez, dividida em dois subsistemas: o econômico, regido pelo meio dinheiro; e o político, regido pelo meio do poder. A racionalidade técnica decorre da organização das forças produtivas e visa gerar o máximo de produtividade para assegurar a sobrevivência material dos homens que vivem na sociedade. A visão sistêmica exclui o diálogo, de resto necessário numa sociedade cuja forma de codificação das relações sociais encontrou no dinheiro uma linguagem universal. A validade dessa linguagem não precisa ser questionada, já que o sistema funciona na base de imperativos automáticos que jamais foram objeto de discussão dos interessados. Essa regulamentação automática é denominada por Habermas de “integração sistêmica” (Ibid., p. 61).

Para o autor, operam concomitantemente na sociedade a razão instrumental, que atua sobre processos de controle e manipulação da matéria do mundo da vida, e a razão comunicativa, que atua nos processos de integração e reprodução das estruturas simbólicas do mundo da vida.

Segundo Habermas, a integração sistêmica impõe ao mundo vivido a sua lógica instrumental. Essa imposição provoca o alastramento irracional das formas de racionalidade econômica e administrativa, destituídas de linguagem, dentro das esferas vitais. Esse fenômeno é denominado pelo autor de “a colonização” do mundo da vida pela ordem sistêmica. Para Habermas, a modernidade criou um hiato entre essas duas perspectivas (sistêmica e do mundo vivido), de modo que a ordem sistêmica não contribui com a integração social:

O mundo vivido, regido pela razão comunicativa, esta ameaçado em sua sobrevivência pela razão instrumental. Ocorre uma anexação do mundo vivido por parte do sistema, desativando as esferas regidas pela razão comunicativa e impondo-lhes a razão instrumental, tecnocrática. (...) Segundo Habermas, é na esfera social e da cultura (..) que devem ser conjuntamente fixados os destinos da sociedade, através do questionamento e da reavaliação dos valores e das normas vigentes no mundo vivido. Somente quando este reconquistar o terreno perdido pode ocorrer o que na modernidade se tornou urgente: a “descolonização” do mundo vivido pelo sistema e a capacidade de agir comunicativamente para todos os atores (Ibid., p. 63-64).

Habermas analisa quatro formas de crises do controle sistêmico que colocam em risco a integração social. A crise econômica é identificada na incapacidade do sistema produtivo atingir as necessidades de sobrevivência de todos os membros da sociedade moderna. Para o autor, as crises de racionalidade e de legitimação se referem ao Estado moderno. A crise econômica

... se dá quando o Estado capitalista se vê forçado a ajustar racionalmente meios a fins em função de valores e problemas muitas vezes não conciliáveis, procurando otimizar os ganhos em todos os casos. (...) A crise de legitimação decorre do fato de o Estado ter de justificar-se para sua clientela (eleitorado), quando desenvolve iniciativas contraditórias (...). As crises do Estado capitalista moderno decorrem da crescente dificuldade que o Estado encontra para explicar e defender medidas que implementou para os seus eleitores e sua clientela em geral. O insucesso do Estado nessa tentativa reflete-se nas crises de motivação. Elas se caracterizam pela circunstância de que os indivíduos membros de uma sociedade já não se sentem mais

motivados a seguir as instruções e ordens advindas do sistema econômico e política. (...) A crise de motivação provoca uma busca de alternativas, de organização da vida cotidiana (...)(Ibid., p. 100-101).

A teoria da competência comunicativa possibilita também a conceitualização das relações do indivíduo com as instituições de um modo original. Para Habermas, as forças repressivas das instituições impedem a formação de discursos práticos e, com isso, a participação dos indivíduos na gestão comunicativa do poder. Segundo ele, as instituições impedem que as normas e as próprias instituições sejam tematizadas discursivamente e, a partir desse impedimento, se protegem contra essa tematização.

Na teoria da ação comunicativa, a emancipação passa a ser compreendida como a busca da livre comunicação do sujeito consigo mesmo e com os outros. Para Habermas, um homem emancipado só é possível na convivência do contexto de uma comunicação não coagida. Nessa perspectiva, a emancipação coletiva só pode ser conquistada por meio do esclarecimento e da formação racional da identidade dos sujeitos e das coletividades. Ao excluir da comunicação pública temas e motivos inconvenientes ao sistema de poder, a ideologia impede o sujeito de construir discursos problematizadores para uma comunicação crítica (Siebeneichler, 2003).

Segundo Habermas, os conteúdos excomungados da linguagem pública pela ideologia são conduzidos para o inconsciente dos sujeitos e tomam uma forma alinguística, incompreensível para o próprio sujeito. Habermas entende que, somente por intermédio da crítica, compreendida por ele como autorreflexão e autoquestionamento, é possível a recuperação, a reelaboração e a conscientização dos “momentos ocultos” reprimidos e distorcidos pelo processo histórico (Siebeneichler, 2003; Reese-Schäfer, 2008).

Na obra *Conhecimento e interesse*, Habermas (1998) revela que o interesse que orienta o processo de conhecimento das ciências naturais é o interesse técnico de dominação da natureza (enraizado na ação instrumental) e que o interesse que orienta a produção das ciências humanas (histórico-hermenêuticas) é o da comunicação

(enraizado na ação comunicativa). Os dois conhecimentos, segundo o autor, se prestariam à emancipação da espécie, de modo que a autoformação do humano seria produzida e reproduzida no duplo contexto da ação instrumental e comunicativa:

O conhecimento instrumental permite ao homem satisfazer as suas necessidades ajudando-o a libertar-se da natureza exterior (por meio da produção); o conhecimento comunicativo o impele a emancipar-se de todas as formas de repressão social (ou de seus representantes intrapsíquicos) (Habermas, 1998, p. 13).

Para Habermas, as sociedades modernas seriam marcadas pelo enfraquecimento das autoridades religiosas e tradicionais e por uma crescente pluralização das formas de vida culturais, esses dois movimentos permitiriam a liberação de potenciais comunicativos antes bloqueados pelas garantias do sagrado e pela força normativa do costume. Habermas vê a pluralidade de razão no mundo contemporâneo como possibilidade. Segundo ele, a emancipação social pode ser conquistada através dos potenciais comunicativos liberados na modernidade.

3.SOBRE A ESCOLA E A EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS CRÍTICOS

Uma investigação não naturalizada dos sentidos atribuídos pelo orientador educacional ao exercício de sua função demanda o esclarecimento da dinâmica da organização escolar. Neste capítulo, apresentaremos uma investigação teórica sobre a escola e a educação, com o objetivo de levantar determinantes históricos que contribuam com o processo de análise do objeto de nossa investigação.

Educação e escola são instâncias que não se confundem, embora estejam articuladas. Segundo Barembliit (1979), a educação é uma instituição inserida na sociedade e ligada a outras instituições (a justiça, a religião, a família, etc). Para o autor, uma instituição é definida pelo seu caráter lógico e por possuir leis e normas que regulam a atividade humana, coordenando a socialização dos indivíduos. Barembliit acredita que a rede das instituições configura um sistema social complexo, em que cada instituição tem um grau mais ou menos elevado de autonomia em relação às outras. Nessa perspectiva, a escola é tida como uma organização social que representa a educação, instituição responsável por preparar o indivíduo a tornar-se membro de uma comunidade para que possa integrar-se à sociedade. Segundo o autor, a educação está presente em outras organizações, mas é por intermédio da escola que as suas finalidades institucionais são claramente explicitadas.

Nesse sentido, julgamos importante trazer elementos que possibilitam pensar as referidas instituição e organização nas suas articulações com a sociedade e com o indivíduo. Nosso objetivo é investigar o papel ativo que a organização escolar e a educação desempenham, dentro da sociedade moderna, na legitimação, conformação, perpetuação ou resistência de determinada formação social. Veremos que autores oriundos de diferentes áreas do conhecimento oferecem contribuições relevantes para nossa investigação.

No início deste capítulo, trataremos de duas perspectivas distintas, mas não contraditórias sobre a educação. Mostraremos que, para Adorno, pensar a educação no seu devir é condição essencial na luta por mudanças nas condições objetivas que

impedem a crítica ao pensamento. Veremos também a abordagem apresentada por Severino, que identifica a possibilidade da educação favorecer transformações sociais.

É importante esclarecer que a produção desses autores se deu em contextos históricos bastante distintos. Adorno escreveu sua obra na Europa e nos EUA ao longo da primeira metade do século passado, após ter vivenciado duas guerras mundiais. O assombro com a força avassaladora do capitalismo sobre a subjetividade e o testemunho do Holocausto estão impressos nas reflexões do autor, que carrega o estigma de ser um crítico pessimista. Já a produção teórica de Severino se deu em um contexto político social menos sombrio. A sua obra *Educação, sujeito e história*, que será aqui tratada, foi redigida no Brasil no início do século XXI, momento em que o país avançava na legitimação da democracia.

Após tratarmos das concepções de educação desses autores, apresentaremos diferentes olhares críticos sobre a escola. Ao fim do capítulo, retomaremos, através de uma breve síntese, as discussões propostas.

3.1 A educação para a emancipação ou a educação como resistência à ordem vigente

A Teoria Crítica, principalmente as contribuições de Adorno e Horkheimer, tem fornecido suporte teórico para a compreensão da educação na sociedade moderna. São significativas as produções acadêmicas que procuram na Teoria Crítica subsídios para pensar uma educação voltada para a emancipação, isto é, uma educação que possibilite a experiência (Maar, 2003, 2006; Ribeiro, 2007; Giovinazzo, 2003; Tonus, 2006; Batista, 2000; Medrano e Valentim, 2001).

A meta da educação para Adorno é atuar para que Auschwitz não se repita. Auschwitz é a metáfora da barbárie contra a qual deve se dirigir toda a educação. A tentativa de superação da barbárie é, para o autor, determinante para a sobrevivência da humanidade. Nessa perspectiva, a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Essa educação tem de estar vinculada à produção de uma consciência verdadeira, autônoma e crítica da semiformação, pois a

autonomia, isto é, o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação, é o único poder contra a barbárie (Adorno, 2006).

Entretanto, Adorno aponta que, assim como o desenvolvimento científico, o desenvolvimento no plano educacional não conduziu à emancipação, pois ambos estão vinculados a uma determinada formação social. Isto porque, a racionalidade produtivista, que prevalece no capitalismo tardio, promove uma razão vinculada a questões econômicas, cujo sentido ético dos processos formativos e educacionais fica impossibilitado (Maar, 2006, p. 15).

Ao defender que a educação não é necessariamente um fator de emancipação, Adorno (2006) nos alerta para a necessidade da crítica permanente. Em *Educação e Emancipação*, ele mostra que, quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, mais ela se converte em presa para a ordem vigente.

Adorno revela que a educação voltada para a emancipação é a educação para a resistência à ordem vigente. O autor nos alerta que as possibilidades de transformação das atuais condições objetivas por condições emancipatórias precisam ser problematizadas no entendimento dos nexos entre a semiformação e o contexto social onde ela se dá. Revelar as tensões e contradições existentes nesses nexos se torna essencial na luta por uma educação emancipatória (esse é um dos desafios propostos por nós neste estudo).

Embora Adorno revele aspectos significativos sobre a relação entre a educação e a sociedade, acreditamos ser importante introduzir na nossa reflexão uma abordagem crítica que identifica e analisa nexos distintos entre educação e sociedade.

3.2 A educação como mediação para a condução da existência histórica

Antônio J. Severino, filósofo brasileiro cujos estudos e pesquisas situam-se no campo da Filosofia da Educação, compreende a educação como mediação da existência histórica.

A educação é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educando nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura. Entendida a educação como prática real, superam-se as concepções espiritualizadas do processo. A educação é uma atividade como qualquer outra, é trabalho e prática social e simbólica (Severino, 2007, p. 67).

Para o autor, a existência se elabora através da atividade prática. Assim, o homem se torna homem por meio do seu agir, só a ação é capaz de inscrevê-lo como sujeito social, e a existência histórica se efetiva pelas práticas humanas que se realizam nas esferas do trabalho, da sociabilidade e da cultura. Para Severino, a capacidade simbolizadora do ser humano permite que a prática se torne práxis, mas isso só ocorre quando ela passa a ser intencional e se especifica a partir da unidade das esferas citadas: trabalho, sociabilidade e cultura (Ibid., p. 47).

Severino vislumbra a educação como mediação da articulação intencionalizante entre o conhecimento e as práticas históricas. Para ele, a educação é entendida como práxis cujo sentido é intencionalizar as práticas que permitem o homem construir sua existência.

A subjetivação do mundo objetivado, como solo das práticas, se realiza pelo conhecimento, única ferramenta da espécie para intencionalizar sua prática. “Conhecimento” é aqui entendido com maior abrangência, designando toda a extensão do exercício da subjetividade em sua prática simbolizadora.

A educação é mediação dessa articulação intencionalizante entre o conhecimento e as práticas históricas. A educação é uma práxis cujo sentido é intencionalizar as práticas reais pelas quais os homens buscam interpelar sua existência (Ibid., p. 69).

Nessa perspectiva, a educação dispõe de instrumentos simbólicos de trabalho e ação capazes de interpelar a subjetividade do indivíduo. Essa possibilidade de comunicação intersubjetiva possibilita que a educação se torne uma prática passível de conscientização. Severino entende conscientização como a apropriação das reais articulações objetivas do mundo social, de forma esclarecida e crítica, isto é, um nível de conhecimento “compreensivo, interpretativo, reflexivo, desmascarador de ilusões e falseamentos que obscureçam as articulações do poder social, vigentes ideologicamente na sociedade.” (Ibid., p. 70).

Para o autor, na existência histórica, a atividade educativa se envolve intimamente com o trabalho e com a sociedade e integra as demais atividades práticas: “De um lado, o processo educacional é substantivamente prática técnica (trabalho) e também prática política (sociabilidade). De outro lado, sua função é mediar e internalizar essas práticas.” (Ibid., p.70).

Severino acredita que existe uma relação visceral entre educação e sociedade “de um lado, a forma de organizar a educação reproduz integralmente a sociedade; de outro lado a atuação educacional pode ter efeitos desestruturadores, tornando-se fator de mudança social.” (Ibid., p. 72). A educação teria essa dupla dimensão: a possibilidade de reprodução das referências ideológicas e das relações sociais vigentes; e, contraditoriamente, a possibilidade de criticar e superar esses conteúdos ideológicos, contribuindo para relações sociais menos opressoras.

O filósofo admite que a história da educação tem testemunhado a vitória da perspectiva reprodutivista, mas alerta que isso não deve ser um empecilho para olharmos para o seu potencial de transformação. Ele insiste que a educação pode gerar e transmitir processos e discursos contraideológicos, desvelando a dinâmica social injusta da sociedade moderna e assim contribuir para a conscientização dos significados contraditórios das relações sociais (Severino, 2007, p. 76).

3.3 A escola enquanto objeto de pensamentos críticos

No intento de explicitar algumas contribuições de sociólogos e educadores para um entendimento crítico sobre a escola, a seguir será abordada a multiplicidade de olhares dirigidos ao interior da escola e às inter-relações que ela estabelece com o seu exterior.

A investigação de todas as possibilidades de compreensão de uma organização que surgiu no ocidente no século XIX, se expandiu no XX e está presente em todos os estados nacionais no século XXI seria uma tarefa hercúlea. Portanto, nos debruçaremos sobre algumas reflexões que nos parecem originais e provocativas. Optamos por apresentar as ideias de um conjunto de autores que acredita que o entendimento do que se passa dentro da escola demanda a análise da relação entre o seu interior e exterior. Afastamos do campo as abordagens reducionistas, e concentramo-nos naquelas que procuram reconhecer e analisar os conflitos e contradições presentes no espaço social e escolar através da articulação de ambos.

Nossa aposta é nos autores que compreendem que a experiência escolar não pode ser analisada isoladamente do contexto social. Acreditamos que esses autores, assim como os demais interlocutores desse trabalho, se inserem dentro de um pensamento crítico. Suas ideias evidenciam, sobretudo, as tensões e conflitos de interesse presentes na sociedade que se produzem e reproduzem na escola.

3.3.1 AS FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA

As funções sociais amplamente tratadas pela Ciência da Educação sobre a escola foram destacadas por Enguita (2001) como: (1) a preparação para o trabalho; (2) a formação dos cidadãos; (3) a integração à sociedade civil.

A preparação para o trabalho foi uma função bastante defendida pelas perspectivas conhecidas como funcionalistas, tecnofuncionalistas e do capital humano até meados dos anos 1970. Elas afirmavam que a organização e o funcionamento da escola seriam basicamente determinados pela socialização e capacitação dos jovens ao mercado do trabalho. A visão funcionalista e tecnofuncionalista defendiam que a

inovação tecnológica demandaria postos de trabalho mais complexos e que a escola realizaria a formação dessa mão de obra. A visão do capital humano entendia a educação como um autoinvestimento que precisava ser sempre atualizado, esse investimento seria o responsável pelo ingresso e promoção do indivíduo ao mercado de trabalho. Todas essas teorias que sustentaram que a escola é o melhor instrumento para garantir a igualdade de oportunidades ao mercado de trabalho foram bastante combatidas. Segundo o autor, hoje permanecem nesse fórum de discussão perspectivas de enfoque credencialista (que sustentam as vantagens do diploma para o ingresso no mercado do trabalho) ou as teorias de correspondência, que acreditam que o que vincula a escola ao mundo do trabalho é, sobretudo, aquilo que não é do campo cognitivo: as atitudes, as disposições psíquicas e a capacidade de fazer com que o indivíduo se integre de maneira não conflituosa nas relações trabalhistas (Enguita, 2001, p. 33).

Enguita esclarece também a formação dos cidadãos como uma função importantíssima atribuída à escola pelo Estado. Segundo ele, a escola ensina conhecimentos, valores e atitudes que favorecem a perpetuação da política defendida pela sociedade onde está inserida. O autor lembra que, quando ocorre uma mudança política significativa no Estado, ela é sempre acompanhada de mudanças nos programas escolares. A escola teria como função fazer os alunos aceitarem ser tratados como membros de um coletivo, condição necessária para a inserção na sociedade.

A escola é uma instituição que gestiona coletivos, para além de indivíduos, e os alunos aprendem com ela a se comportarem como seus membros porque assim é como a sociedade espera que eles se comportem amanhã.⁴ (Ibid., p. 35).

⁴ Texto original: La escuela es una institución que gestiona colectivos más que individuos, y los alumnos aprenden en ella a comportarse como miembros de aquéllos porque así es como la sociedad espera de ellos que se comporten el día de mañana.

A compreensão que a escola tem a função de integrar o jovem à sociedade civil revela outras facetas da natureza dessa organização. Enguita caracteriza a sociedade civil como tudo aquilo que não é o Estado e se atém a duas de suas características que são objetos de formação da escola: o patriarcado e o consumo. A formação para o patriarcado, genericamente entendido pelo autor como uma relação desigual de poder, na escola é realizada por intermédio da autoridade do professor. A formação para o consumo seria também uma atribuição da escola, tendo em vista que na cultura ele está apresentado como um campo de liberdade alternativo, uma fonte de identidade, um espaço de igualdade e um elemento de distinção (Enguita, 2001, p. 40).

Segundo Enguita, a escola favorece a mesma dinâmica e mentalidade da cultura do consumo, uma vez que as práticas instrumentais do sistema educativo trazem os rudimentos do consumismo ao pregar uma “educação permanente”, descolada das necessidades dos alunos, desencadeadora de uma lógica do “quero mais”. As práticas escolares reforçariam a ideia de que o valor não está no conhecimento aprendido, mas nas vantagens (sobre os outros) proporcionadas pela educação. A escolaridade converteria o consumo pela oferta educativa em um percurso individual, onde o importante seria acumular mais do que os outros (Ibid., p. 40).

Embora Enguita faça uma série de leituras críticas das três funções sociais atribuídas à escola, o autor acredita que, gostando-se ou não, são essas as principais funções que têm operado na organização escola.

3.3.2 A AÇÃO DO CAPITAL HUMANO E DO ETHOS NA ESCOLA

Parece-nos apropriado trazer para nossa análise algumas das valiosas contribuições de Bourdieu, pai da Sociologia da Educação, sobre a função social da escola. No capítulo II do livro *Escritos de educação*, Bourdieu problematiza como a apropriação do conhecimento valorizado pela escola é influenciada pela origem cultural do aluno.

Ao explicitar que o *ethos* e o capital cultural⁵ das crianças burguesas são diferentes dos das crianças oriundas das camadas populares, Bourdieu revelou a função mistificadora da escola. As suas análises revelaram que as crianças burguesas seriam privilegiadas no sistema educativo, pois a sua cultura familiar seria semelhante à tratada pela escola. As crianças egressas das camadas populares, por terem recebido uma herança cultural não valorizada pela escola, estariam em situação de desvantagem em relação às primeiras e, portanto, não teriam as mesmas condições de sucesso escolar. As diferentes heranças culturais, transmitidas pelas famílias por meio da linguagem, seriam responsáveis pelas diferenças iniciais dos alunos diante da experiência escolar: “Além de um léxico e de uma sintaxe, cada indivíduo herda, de seu meio, uma certa atitude em relação às palavras(…).” (Bourdieu, 1998, p. 56)

Como as expectativas da escola sobre o aluno se aproximam dos valores transmitidos pelas famílias burguesas, as crianças provenientes dessas famílias teriam maior adesão aos valores impostos pela escola. Somente as classes cultas confeririam implicitamente à escola a legitimação de perpetuar a transmissão do saber (Bourdieu, 1998).

Bourdieu denuncia em sua análise a falsa ideia republicana de que a escola seria um lugar de mobilidade social e de que teria uma função social libertadora. Para o sociólogo ela é, sobretudo, um fator eficaz de conservação social, uma vez que sua lógica contribui para manter as desigualdades. Nessa perspectiva, a escola exerceria uma função social mistificadora, ao se apresentar como neutra e possibilitadora de mudanças, quando, na realidade, perpetua e legitima a desigualdade social. (Bourdieu, 1998). A obra de Bourdieu ilustra, sobretudo, “a educação como parte dos processos sociais que perpetuam a existência da divisão em classes, a exploração econômica, a dominação social e a submissão dos indivíduos” (Giovinazzo, 2003, p. 57).

A análise de Enguita assim como a apresentada por Bourdieu revelam que a escola é uma organização multifuncional vinculada às demandas sociais, políticas,

⁵O *ethos* é um sistema de valores implícito e interiorizado que contribui para a construção de uma atitude frente ao capital cultural e a instituição escolar. O capital cultural é a quantidade de recursos culturais possuídas por um agente social. Para Bourdieu, o capital cultural e o *ethos* tem um papel fundamental na posição social de quem os possui (Cf. Bourdieu, 1998).

culturais e econômicas. Para esses autores, as diferentes funções sociais atribuídas à escola transcendem a estrutura de sua organização, isto é, elas têm um caráter político, pois vislumbram destinos diferentes para a educação da humanidade.

3.4 A possibilidade de uma mesoanálise da escola

O educador português Antonio Nóvoa acredita que a escola constitui uma territorialidade espacial e cultural, onde se expressa o jogo dos atores educativos internos e externos (Nóvoa, 1995, p. 16). O autor se propõe articular a reflexão sobre as escolas com a ação nas escolas. Sua aposta é em uma análise-intervenção.

Na perspectiva de Nóvoa, as contribuições da sociologia clássica da década de 1960 (Bourdieu, Passeron e Coleman) subestimaram as variáveis escolares e os processos internos dos estabelecimentos de ensino. Segundo Nóvoa, as produções da época teriam dado muita ênfase sobre a reprodução e deixado de lado as possibilidades de inovação dentro da escola. O autor ressalta a emergência na década de 1990 de uma sociologia das organizações que trouxe contribuições importantes para a compreensão da escola.

Segundo Nóvoa, a emergência recente de uma sociologia das organizações escolares, situada entre uma abordagem centrada na sala de aula e as perspectivas sócio-institucionais focalizadas no sistema educativo, é uma das realidades mais interessantes da investigação nas Ciências da Educação: “Trata-se de procurar escapar do vaivém tradicional entre uma percepção *micro* e um olhar *macro*, privilegiando um nível *meso* de compreensão e intervenção.” (Ibid., p. 15).

O nível meso busca entender a escola na sua singularidade enquanto espaço organizacional, lugar onde se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas. Não se trata de fazer uma transposição simplificadora das teorias sobre organizações para a escola, mas de reportar uma visão organizacional sem perder de vista a especificidade da escola. Tal abordagem procura investigar a inovação e

transformação que ocorre na escola por meio de um olhar sobre a sua complexidade técnica, científica e humana (Ibid., p.16).

Para Nóvoa, a investigação das possibilidades de mudança da escola demanda a contextualização social e política das escolas, o entendimento de seus mecanismos de tomada de decisão e das suas relações de poder. Ainda nessa perspectiva, a análise da escola só terá sentido se for capaz de mobilizar as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar “não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*.” (Ibid., p. 16). A identificação das margens de mudanças possíveis leva em conta que a escola é uma organização que funciona numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade:

A valorização da escola-organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e autoformação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interação social e de intervenção comunitária. Verifica-se a importância acrescida, por um lado de metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação, etc.) e, por outro lado, de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-ação, investigação-formação, etc.) (Ibid., p. 19).

Na concepção do autor, um tratamento organizacional pode levar a uma integração entre muitos olhares dirigidos à escola. Essa integração tem a vantagem de trazer um olhar crítico e estimulante que busca um vínculo entre o debate educativo e a ação pedagógica.

Olhar a escola pelo prisma das organizações é entendê-la como cultura em movimento. A ideia de uma cultura organizacional remete a uma rede de movimentos, a uma dinâmica composta por elementos variados, que compõem a sua configuração interna e o estilo das interações com o externo. Não se trata da adoção de um modelo funcionalista, mas da compreensão de uma organização fruto de um compromisso entre estrutura formal e interações produzidas no seu interior envolvendo grupos de interesses distintos (Nóvoa, 1995). A aposta de Nóvoa, sem negar as forças reprodutoras presentes do sistema educativo, é nas mudanças que a escola-organização pode promover.

3.5 A dinâmica da escola e seu impacto sobre a subjetividade dos indivíduos

Dubet e Enguita foram autores que se aprofundaram na análise da escola como um espaço de socialização, pois ambos destinaram um olhar crítico para os impactos da dinâmica escolar sobre a subjetividade dos educandos.

Dubet (1996), na obra *Sociologia da Experiência*, investigou a natureza das experiências sociais, o que contribuiu indiretamente para a compreensão da escola. Nesse percurso, o sociólogo francês propôs uma leitura singular sobre a construção da subjetividade na sociedade. Para Dubet, o sujeito não é jamais inteiramente socializado. A percepção de que a experiência social é sempre inacabada, que “não há adequação absoluta da subjetividade do ator e da objetividade do sistema” (Ibid.,p.96), revela que não existe uma socialização total. Nesse sentido, a escola não seria capaz de fazer uma socialização completa do indivíduo, não porque ela seja incompetente ou por ele escapar ao social, mas porque a experiência do sujeito “se inscreve em registros múltiplos e não congruentes.”(Ibid., p. 98).

Ao defender que o objeto da sociologia da experiência é a subjetividade dos atores (a consciência que eles têm deles próprios e do mundo), Dubet criou importantes ferramentas analíticas para compreender a experiência social que acontece dentro da escola. Ao explicitar como uma experiência *a priori* subjetiva e

interindividual se estabiliza em uma instituição, o autor esclarece que “a experiência individual, ao mesmo tempo que se torna mais subjetiva, torna-se mais social.” (Ibid., p.103). A sociologia da experiência, ao se deter sobre as experiências dos atores, promoveu a investigação dos laços dinâmicos que unem os atores às diferentes dimensões do sistema social, passo fundamental para a compreensão de uma subjetividade social.

A análise da experiência proposta por Dubet se propõe a investigar a articulação das três lógicas de ação responsáveis pela experiência social: a lógica da integração (tudo o que se refere à comunidade), da estratégica (sistema de competição / econômico) e da subjetivação (sistema cultural). A ação social é compreendida pelo autor como uma orientação subjetiva e não como uma orientação normativa e cultural. Nesse sentido, a lógica da ação seria uma orientação subjetiva e uma relação que orienta a experiência das relações sociais.

Cada ator, individual ou coletivo, adota necessariamente esses três registros da ação que definem simultaneamente uma orientação visada pelo ator e uma maneira de conceber as relações dos outros. Assim na lógica da integração, o ator se define pelas suas pertencas, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração. Na lógica da estratégica, o ator tenta realizar a concepção que tem dos interesses numa sociedade concebida então “como” um mercado. No registro da subjetividade social, o ator se apresenta como um crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e dominação (Ibid., p. 113).

O entendimento de uma sociedade organizada em uma pluralidade de ações não hierárquicas, explicitamente inspirada na concepção de sociedade de Weber, ilumina a compreensão das relações sociais presentes na escola e suas influências sobre a experiência do indivíduo. A sociologia da experiência proposta por

Dubet agrega um olhar sobre a escola, que passa a ser compreendida como um espaço de construção de experiências sociais articuladas sob diferentes lógicas de ação estritamente ligadas à sociedade.

Enguita (2001) traz outra perspectiva da socialização construída na escola, o sociólogo espanhol aborda a escola como um espaço de socialização cultural. Enguita define socialização como o processo pelo qual se procura introduzir, generalizar e estimular traços sobre os indivíduos. A escola é entendida por ele como reprodutora de uma determinada ordem cultural e social. A cultura escolar seria apenas uma cultura entre outras possíveis. Nessa perspectiva, a compreensão da escola sob uma perspectiva sociológica só seria possível na sua relação com as culturas das outras instituições sociais.

Para Enguita (2001), socialização e controle social são inerentes à existência da sociedade. O objetivo da socialização é substituir os mecanismos de controle externo de conduta por mecanismos de controle interno. A socialização de um indivíduo, compreendida como um processo ou um conjunto de processos que dura toda a sua vida, não teria sempre a mesma eficácia. Na escola, ela seria particularmente poderosa, pois agiria desde muito cedo sobre o indivíduo. Embora explicita que existam outras instituições (religiosas, políticas e econômicas) e meios de comunicação que interfiram paralelamente na socialização do indivíduo, Enguita afirma que somente as autoridades da escola e da família sobre as crianças e jovens estariam socialmente legitimadas.

Segundo o autor, a escola é a organização legitimada pela sociedade para exercer a socialização secundária (a primeira seria atribuída à família), estruturada dentro de uma lógica do saber. A lógica organizadora da escola é, para Enguita, a do domínio sobre o saber. Porém, a escola não apenas estaria encarregada de transmitir as informações, conhecimentos e ideias, mas também de organizar as experiências dos alunos. O autor afirma que a escola não organiza apenas a atividade intelectual do aluno, mas as suas experiências com as materialidades presentes no tempo-espaço escolar: “Esta capacidade de organizar a experiência pessoal é a grande vantagem, do

ponto de vista da eficácia da socialização, que possui a escola sobre os meios de comunicação⁶.”(Ibid., p. 25).

O autor aponta ainda que a escola além de realizar a socialização secundária é a primeira instituição na vida do indivíduo que tem uma semelhança com as demais “(..) ela é a primeira organização formal e burocrática que o indivíduo acede.”⁷(Ibid., p.25). Essa característica da escola tornaria a sua socialização eficaz frente à da família.

A análise sociológica proposta por Enguita concebe a escola como um emaranhado institucional e um conjunto de processos e relações inseridos na sociedade global e dotados eles mesmos de uma organização social interna. Para ele, toda análise sociológica da educação e da escola implicam uma análise geral da sociedade e particularmente de suas instituições mais importantes (economia, trabalho, estado e família) (Enguita, 2001, p. 25).

Na perspectiva de Enguita, o caráter social da educação não se reduz à sua inserção na sociedade global, mas ao interior e ao processo da sua própria instituição:

O sistema educativo, os centros escolares e as aulas não são simples cenários de processos técnicos, senão espaços alinhados por relações de poder, grupos com interesses diferenciados, relações sociais estáveis, normas de condutas, valores, ideologias, etc.⁸ (Ibid., p. 26).

A aposta de Enguita é por uma análise historicizada da escola como um local responsável pelo processo de socialização. Portanto, o entendimento que a educação pode ser realizada de forma diferente deve ser considerado na análise da escola. Enguita reforça que para entender o que se passa na escola não basta um olhar para o

⁶ Texto original: Esta capacidad de organizar la experiencia personal es la gran ventaja, desde el punto de vista de la eficacia en la socialización, que posee la escuela sobre los medios de comunicación.

⁷ Texto original: (...) es la primera organización formal y burocrática a la que acede.

⁸ Texto original: El sistema educativo, los centros escolares y las aulas no son un simple escenario de procesos técnicos, sino espacios surcados por relaciones de poder, grupos con intereses diferenciados, relaciones sociales estables, normas de conducta, valores, ideologías, etc.

aluno e sua origem social e cultural, mas sim um olhar para as relações que articulam o interior da escola com o seu exterior. Como essas relações só podem ser compreendidas na perspectiva do conflito, a alternativa por ele adotada é

... reconhecer e analisar os conflitos e contradições que atravessam o espaço social global, o cenário escolar e a articulação entre ambos. Esse reconhecimento deve servir para uma análise que estará predominantemente centrada na dinâmica reprodutiva da escola, na sua contribuição com a reprodução da sociedade: se trata da reprodução de uma sociedade contraditória, por uma instituição contraditória em uma relação contraditória.⁹(Ibid., p. 27).

É importante ressaltar que, embora Enguita reconheça as relações de poder que atuam e regulam a ação do sujeito, ele não o concebe como um objeto passivo das instituições. Para ele, os sujeitos sempre dispõem de recursos para a realização de ações pessoais e coletivas. Sua análise estrutural não nega a atividade humana, mas procura explicitar o que seria impossível apenas levando em consideração as ações individuais isoladas e consideradas em si mesmas.

3.6 A vida nas aulas

Jackson formulou uma análise distinta das abordagens macrosociais que dominavam o campo da Sociologia da Educação nas décadas de 1970 e 1980. Seu olhar estava voltado para as microações que passam despercebidas no espaço escolar. O

⁹Texto original: reconocer y analizar los conflictos y contradicciones que surcan el espacio social global, el escenario escolar y la articulación entre ambos. Este reconocimiento debe servir para matizar de antemano una análisis que va a estar predominantemente centrado en la dinámica reproductiva de la escuela, en su contribución a la reproducción de la sociedad: se trata de la reproducción de una sociedad contradictoria, por una institución contradictoria y en una relación contradictoria.

estudo da cultura escolar proposto por Jackson revelou dados preciosos sobre as aprendizagens “não explícitas” ensinadas e aprendidas na escola.

A análise atenta para os acontecimentos da rotina escolar permitiu a Jackson a compreensão do impacto da escola na vida dos alunos. Essas descobertas só puderam ser realizadas com a constatação de que as crianças passam muito tempo na escola, que o ambiente escolar é bastante uniforme e que a presença nesse ambiente não depende da vontade da criança. Essas constatações, embora óbvias, contribuem para entendermos como os alunos vivem a experiência escolar (Jackson, 1996).

Segundo Jackson, a escola, por meio de suas ações diárias, ensina o aluno, de modo oculto, a viver no seio de uma massa, a ser um receptor potencial de elogios ou críticas e peão das autoridades institucionais (Jackson, 1996, p. 50). Para se apropriar desses “conteúdos implícitos”, os alunos e professores precisam dominar estratégias que os ajudem a lidar com os conflitos permanentes entre seus desejos e as expectativas institucionais. As observações do cotidiano escolar, identificadas pelo autor, apontam a existência de quatro aspectos da vida escolar que estão condicionados ao ensino: a demora, a renúncia, a interrupção e a distração social. Para Jackson, o sucesso escolar só pode ser conquistado pelo domínio daquilo que ele denominou de “currículo oculto”, isto é, das expectativas presentes na vida escolar em relação à conduta do aluno. O sucesso escolar seria conquistado através da adaptação dos alunos às demandas de conduta da escola. As expectativas de adaptação à multidão, ao elogio e ao poder se combinariam na organização do currículo oculto, que se articulariam de modos distintos ao currículo “oficial”.

3.7 Síntese das discussões apresentadas no capítulo

Vimos que as análises de Adorno, Bourdieu, Dubet, Enguita e Jackson se preocuparam em desvelar os mecanismos de controle social que operam por intermédio da educação e da escola, isto é, em elucidar o modo como elas reproduzem as desigualdades e o controle social. Alguns desses autores investigaram a contribuição da escola na construção da subjetividade dos seus alunos e descobriram que a ação

educativa não promovia a emancipação, mas sim a adequação do indivíduo às expectativas da sociedade.

As contribuições de Nóvoa e Severino trazem uma análise distinta do funcionamento da escola, pois os seus olhares estão dirigidos às mudanças que a escola pode promover no seu interior para alterar as relações de dominação que operam dentro e fora do sistema educativo. Segundo eles, a educação e a escola reproduzem injustiças políticas, culturais, econômicas e sociais, porém carregam a possibilidade de gerar mudanças na estrutura da sociedade e na subjetividade dos indivíduos.

Os trabalhos de todos os autores tratados neste capítulo revelam de forma crítica que a educação está diretamente articulada a todas as dimensões (sociais, econômicas, políticas e culturais) do processo histórico produzidas pela humanidade. Portanto, a educação pode ser compreendida, como sugere Severino, como mediação fundamental para a condição da existência histórica dos homens. Coube à escola nos últimos séculos o lugar de organização mediadora da educação, portanto sua atuação está vinculada à formação e à qualidade da existência dos sujeitos históricos.

Nesse sentido, quanto maior a compreensão da dimensão política-existencial do papel dos educadores na formação dos sujeitos, mais claras e eficazes serão suas intenções educativas. Não se trata de acreditar ingenuamente na força da escola enquanto organização social, mas de apostar criticamente na potência transformadora da mediação.

Ao longo deste nosso percurso por interlocutores, deparamo-nos com pensadores críticos que nos ajudaram a problematizar a influência que a sociedade, a educação e a escola exercem sobre o indivíduo. No próximo capítulo, recorreremos a pensadores que se destacaram por investigar caminhos emancipatórios possibilitados pela objetividade da sociedade e pela influência da subjetividade que ela exerce sobre os indivíduos.

4. SOBRE A FORMAÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: APONTAMENTOS CRÍTICOS

Apresentamos ao longo dos capítulos anteriores as implicações da sociedade, da educação e da escola na formação social do indivíduo. Neste capítulo retomaremos alguns pontos já tratados e apresentaremos novos fundamentos teóricos que permitem o entendimento da condição histórica do indivíduo pelo recorte da construção de sua identidade.

Embora o conceito “indivíduo” seja por vezes tratado na literatura como o projeto da burguesia, quando utilizamos o signo indivíduo estaremos nos referindo ao homem ser social. Esse homem é aqui criticamente compreendido como um ser “constituído numa relação dialética com o social e a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico.” (Aguiar & Ozella, 2006, p. 224).

4.1 A formação social do indivíduo

Influenciado pelos postulados marxistas, Vigotski define o ser humano não apenas como produto do contexto social em que está inserido, mas também como um agente ativo na criação desse contexto (Rego, 1995, p.49).

Para Vigotski, a interação social tem um papel decisivo no desenvolvimento do ser humano, pois o homem se torna homem por meio das experiências propiciadas pela cultura. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do ser humano com o meio social e cultural se dá através de uma interação dialética:

(...) o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédios dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando de modos

de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas (Ibid., p.61).

Essa relação dialética entre o ser humano e o contexto social se processa de forma dinâmica através de rupturas e desequilíbrios provocadores de continuas reorganizações por parte do indivíduo (Ibid., p.58).

Para Aguiar e Ozella (2006), o homem e a sociedade mantêm uma relação onde se incluem e se excluem ao mesmo tempo, de modo que um constitui o outro. Nessa perspectiva, o homem não é tido como mera transposição do social, ele atua sobre o social, sua atividade transforma a si (objetivamente e subjetivamente) e ao contexto em que está inserido:

Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela - em todas as suas expressões -, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (Aguiar & Ozella, 2006, 224).

Entretanto, o homem nem sempre conhece a natureza da sua relação com a sociedade, isto é, ele não tem, a priori, a consciência das determinações sociais que envolvem a sua formação como ser social, singular e histórico. A tomada de consciência das determinações que afetam o homem é uma conquista que depende de mediações. Vimos, em Severino (2007), que a educação pode se tornar uma prática passível de conscientização do homem, isto é, por intermédio da educação ele pode se apropriar das articulações objetivas do mundo social, de forma esclarecida e crítica.

Quanto menos sofre a mediação da educação, menos o homem conhece a sua condição, mais vulnerável fica do poder ideológico presente na sociedade. Discutiremos a seguir como as atuais relações de produção (ideológicas) têm interferido no processo de conscientização (gerando alienação) e na (de)formação social desse homem.

4.2 A deformação social do indivíduo

Já tratamos no capítulo III que os autores vinculados à Teoria Crítica abordaram como o processo de formação social do indivíduo tem sido “deformado” pela ação do capitalismo sobre a subjetividade. Entretanto, gostaríamos de retomar e problematizar alguns pontos que nos ajudarão a entender a constituição da identidade do ser social. Segundo Maar, para os frankfurtianos:

As relações sociais não afetam somente as condições de produção econômica e material, mas também interagem no plano da “subjetividade”, onde originam relações de dominação (Maar, 2003, p.19).

As condições objetivas do capitalismo produzem, através da indústria cultural e de outros dispositivos, um indivíduo pouco autônomo que precisa abrir mão de sua subjetividade para se adaptar ao sistema produtivo:

Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a

indústria cultural intumescida como totalidade. (Adorno, 2006, p.43).

Os interlocutores da Teoria Crítica acreditam que a indústria cultural, ao produzir sujeitos semiformados, dificulta o processo de conscientização do ser humano e assim, contribui com a perda objetiva da dimensão emancipatória propiciada pelo movimento da razão:

O sujeito semiformado é o sujeito da reprodução social, sua condição é de sujeito sujeitado. “Os “homens” aderem pelos efeitos desta adesão: na sociedade que se reproduz destacam-se os que aderiram (Maar, 2003, p.60).

Mesmo quando a força do capitalismo sobre a subjetividade, portanto sobre a constituição da identidade pessoal, é percebida pelo indivíduo semiformado, ele acaba por aderir às suas demandas:

(...) essa transformação da subjetividade não é estranha aos indivíduos, pois estes reconhecem as imposições sociais e os obstáculos que delimitam sua ação. No entanto, o sentimento de impotência diante da realidade social, aparentemente, eterna e imutável, leva-os à integração e à adesão cega, recursos que garantem a própria sobrevivência e o acesso àquilo que a sociedade proporciona em termos de conforto e segurança. O que hoje permanece é a adaptação e a integração ao que continua aprisionando os seres humanos. (Giovanazzo p. 64).

Adorno acredita também que o indivíduo está cada vez mais impossibilitado de refletir sobre a sua própria condição e sobre os seus próprios condicionamentos. (Adorno, 1969, p. 159). Para o autor, embora a adaptação e a socialização sejam

necessárias para a constituição da individualidade, superar a adaptação é condição para o processo de emancipação (Adorno, 1995, p.138). Para Ciampa (1998), o processo de emancipação do indivíduo está vinculado ao estado de permanente construção de sua identidade. No tópico a seguir, trataremos da teoria desse autor e veremos que ela trará contribuições significativas para a nossa análise.

4.3 O processo de construção da identidade

A teoria proposta por Ciampa (1998) trata a identidade sob o ponto de vista da Psicologia Social por entender que ela é um fenômeno psicossocial. O autor acredita que a identidade é constitutivamente social, e, portanto, está sujeita às alterações que a estrutura social experimenta. Essa abordagem entende que é a sociedade que possibilita ou impossibilita o indivíduo de concretizar sua humanidade.

Para Ciampa, a relação entre identidade e sociedade se concretiza dialeticamente: “No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela.” (Ibid., p. 127).

Nesse sentido, o indivíduo não é um receptáculo inofensivo que incorpora as predicções, ele é ativo, propõe novos rumos para o desenvolvimento de sua identidade, se autodetermina, isto é, ele é transformado pela sociedade, mas também a transforma com suas reações, por meio de sua atividade. Para Ciampa, a existência humana se elabora por intermédio da atividade prática, o homem se torna homem por meio do seu agir, de modo que só a ação é capaz de inscrevê-lo como sujeito social.

Para o autor, cada indivíduo encarna as relações sociais de um modo singular, configurando uma identidade pessoal, uma história, um projeto de vida. Ciampa defende que a identidade é, sobretudo, uma questão social, política: “Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia”. (Ibid., p.127). Segundo Ciampa, compreender a identidade é compreender a relação indivíduo-sociedade, uma relação determinada por condições históricas:

Ao mesmo tempo, como o concreto é a síntese de múltiplas e distintas determinações, o desenvolvimento da identidade de alguém é determinado pelas condições históricas sociais, materiais dadas, aí incluídas as condições do próprio indivíduo. (Ibid., p.198).

As suas ideias também nos ajudam a entender a identidade humana na sua dinâmica, pois ela “é construção, reconstrução e desconstrução constantes, no dia a dia do convívio social, nas multiplicidades das experiências vividas.” (Ciampa, *apud* Lima, 2009, p.113). Para Ciampa, a identidade jamais está estática, e sim em contínua transformação. Sua concepção de identidade prevê que ela se constitui em um movimento dinâmico de metamorfose.

A teoria proposta pelo autor articula outras duas categorias importantes para a Psicologia Social: atividade e consciência. Segundo Ciampa, quando estudamos a identidade de uma pessoa, estudamos a unidade de uma formação material, na sua atividade, com a sua consciência: “À medida que vão ocorrendo transformações na identidade, concomitantemente ocorrem transformações na consciência (tanto quanto na atividade).” (Ciampa, 1998, p.186).

Na abordagem proposta, a identidade assume a forma de diversas personagens que são reconhecidas e constituídas na atividade que exercem:

“Podemos dizer que as personagens são momentos da identidade, degraus que se sucedem, círculos que se voltam sobre si em um movimento, ao mesmo tempo, de progressão e de regressão.”(Ibid., p. 198).

Para Ciampa, a identidade vai se constituindo por intermédio das personagens incorporadas pelo indivíduo, as quais desempenham papéis sociais. Por exemplo, João

representa o papel social “professor de História” de um modo próprio, e esse modo pode se realizar por intermédio da construção da personagem professor-crítico ou professor-alienado, considerando-se que as características da personagem serão determinadas pela qualidade das relações vivenciadas por ele. A articulação das personagens (professor-alienado, pai-zeloso, homem-violento, etc.) construídas socialmente e permanentemente por João constituirá a sua identidade.

Assim, os indivíduos encaram “múltiplas personagens que ora se conservam, ora se sucedem, ora coexistem, ora se alternam. Estas diferentes maneiras de se estruturar as personagens indicam como que *modos de produção* da identidade.” (Ibid., p.156).

Essa abordagem compreende que a identidade se constrói em um movimento dialético de ocultamento/revelação das personagens ativadas pelo indivíduo na suas relações com os outros. Identidade é, portanto, articulação de diversas personagens, articulação de igualdades e diferenças constituídas em uma história pessoal:

Identidade é história. Isso nos permite afirmar que não há personagens fora de uma história, assim como não há história (ao menos história humana) sem personagens. (Ibid., p.157).

Ao analisar o desenvolvimento da teoria de identidade de Ciampa, Lima nos revela que as pesquisas do autor realizadas nos últimos dez anos investigaram uma variedade de formas de metamorfoses humanas e revelaram que a história de vida sempre está acompanhada por uma utopia emancipatória, seja como meta visada, seja como falta sentida (Lima, 2009, p.135).

Na última década, Ciampa passou a entender a identidade não apenas como uma metamorfose, mas também como uma metamorfose humana em busca de emancipação. Sua teoria de identidade passou a ser expressa através do sintagma Identidade-Metamorfose–Emancipação (Ibid., p. 136).

A atualização da teoria de identidade de Ciampa aponta que a identidade se movimenta dialeticamente em uma direção que, dependendo da história de vida do indivíduo, pode ser tanto emancipatória quanto aprisionadora. Entretanto, a superação dialética da constituição da identidade só pode acontecer quando o sentido de sua metamorfose é emancipatório.

Embora o objetivo desse estudo não seja o entendimento do desenvolvimento da identidade do sujeito entrevistado, é importante conhecermos o processo de constituição de sua identidade, pois ele está estritamente articulado aos sentidos produzidos por ele. As proposições de Ciampa indicam que as personagens vão se constituindo umas às outras, ao mesmo tempo em que constituem um universo de sentidos que as constitui. Desse modo, acreditamos que a investigação dos sentidos construídos pelo orientador educacional ficará mais completa se compreendida no interior do movimento dialético da sua identidade-metamorfose-emancipação.

5. O(S) CAMINHO(S) DA INVESTIGAÇÃO

A metodologia que favorecerá a compreensão do objeto investigado nesta pesquisa se inscreve na modalidade de análise conhecida como “Análise do Discurso”, cuja principal característica para Rocha & Deusdará (2005) é a consideração das implicações do pesquisador no desenvolvimento de suas atividades e o entendimento de um plano discursivo que articula linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico.

Para a Análise do Discurso, a linguagem não é entendida como um reflexo de algo que lhe é exterior, mas sim o produto do encontro entre um eu e um outro, segundo formas de interação situadas historicamente. Portanto, nessa perspectiva, a linguagem não se dissocia da interação social:

Não há, em Análise do Discurso, um espaço para formas de determinismo que possam constituir um limite entre um interior (linguagem) e o seu exterior (o social ou psicológico). Há sim uma articulação entre esses planos. (Ibid., p. 317).

A concepção de “Análise do Discurso” por nós adotada é de base sócio-histórica. Trata-se de uma abordagem metodológica que compreende que as relações ontológicas e epistemológicas são produzidas socialmente e historicamente de modo dialético. Nessa perspectiva, o discurso é interpretado como um produto de relações dialéticas que atravessam as dimensões objetivas e subjetivas do sujeito. Tal proposta diverge de outras análises do discurso que entendem que a subjetividade é construída apenas no plano simbólico discursivo e ignoram as condições materiais da produção desse discurso.

5.1 Pressupostos do método

Neste trabalho, o conteúdo do discurso levantado em entrevistas com um orientador educacional será analisado de acordo com a sugestão de Aguiar e Ozella (2006) que propõem a organização de núcleos de significação para a apreensão e análise dos sentidos e significados atribuídos pelo sujeito. Embora a metodologia proposta aborde tanto os sentidos quanto os significados presentes no discurso, nosso interesse estará concentrado, sobretudo, na apreensão e compreensão dos sentidos. Veremos que a metodologia de Aguiar e Ozella tem como base um pensamento crítico cujo referencial teórico está vinculado à Psicologia Sócio-Histórica, sobretudo às ideias de Vigotski.

Preocupado com o desenvolvimento e a constituição do psiquismo no modo de produção capitalista, Vigotski (1994) sugeriu um método que fornecesse elementos para a investigação desse processo. Baseado numa concepção materialista histórico-dialética, o psicólogo russo desenvolveu um método de análise do fenômeno psicológico baseado em três princípios:

- 1) Enfatizar uma análise dos processos e não dos objetos e/ou produtos: reconstruir o processo de constituição do fenômeno psicológico, buscando suas determinações constitutivas;
- 2) Privilegiar a análise em detrimento da descrição: buscar, nos fenômenos psicológicos, as relações dinâmico-causais e não simplesmente descrever as suas manifestações externas;
- 3) Romper com o “comportamento fossilizado”, isto é, o processo que perde ao longo do seu desenvolvimento a sua aparência original de modo que a sua aparência externa pareça “natural”. Em outras palavras, fazer uma análise histórica que reconstrua todos os pontos de uma determinada estrutura para retornar à origem do fenômeno do comportamento fossilizado.

Segundo Aguiar & Ozella (2006) a decorrência da metodologia sugerida por Vigotski é “a crítica radical das visões reducionistas, objetivistas e subjetivistas, a discussão sobre a relação aparência-essência, parte-todo, a importância da noção de historicidade, de processo e a noção de mediação.” (p.224). Os mesmos autores apontam que essa reflexão metodológica demanda uma discussão sobre a categoria mediação. Segundo eles, a mediação possibilita uma análise das determinações inseridas num processo dialético, entendidas como elementos constitutivos do sujeito:

Entendemos, desse modo, que esse homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas). (Ibid., p. 225).

Nesse sentido, a mediação não tem apenas a função de ligar a singularidade à universalidade, mas de ser o centro articulador objetivo dessa relação. Rego (1995) define como uma das principais teses de Vigotski o entendimento da presença da mediação em toda atividade humana. Para o psicólogo russo, a relação do homem com o mundo se dá indiretamente por meio de instrumentos e signos que medeiam a sua atividade:

São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. (Rego, 1995, p. 42).

Para Vigotski, a mediação também é responsável pela articulação entre pensamento e linguagem. Embora essas categorias não se confundam, também não

podem ser compreendidas isoladamente, uma vez que se constituem mutuamente. (Aguiar & Ozella, 2006).

Segundo Vigotski, “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza.” (2001, p. 409). Para o autor, o pensamento precisa ser analisado no seu processo e movimento, que se expressa na palavra com significado. Desse modo, para compreendermos a dinâmica do pensamento, é necessário apreender o significado da palavra. É importante sinalizar que, dentro dessa perspectiva, o pensamento não se separa do afeto, e “a análise do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento.” (Aguiar & Ozella, 2006, p.227).

É importante ressaltar que, para Vigotski (1994), as palavras desempenham um papel central, não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. A análise de Aguiar & Ozella (2006) sobre a concepção de linguagem de Vigotski indica que para ele toda linguagem humana é significada e os signos que utilizamos para nos comunicar são produzidos historicamente e referem-se a algo que está fora deles. Os signos são instrumentos convencionais de natureza social e possibilitam, na perspectiva de Vigotski, o contato do indivíduo com o mundo exterior e consigo mesmo. De modo que a condição do indivíduo de, por meio da linguagem, transformar o social em psicológico e agir interferindo no social possibilita o surgimento do novo.

Na medida em que o homem vai simbolizando e construindo uma realidade humanizada no mundo material, os signos vão ganhando novos sentidos (Trisotto, 2008). Nessa perspectiva crítica, a linguagem é entendida como mediação da subjetividade do indivíduo e instrumento produzido social e historicamente no processo de mediação das relações sociais (Malavolta, 2005). E as palavras (signos) são compreendidas como pontos de partida que permitem a apreensão da constituição da subjetividade.

O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento em palavra passa pelo significado e sentido. Dessa forma, podemos afirmar que a compreensão da

relação pensamento/linguagem passa pela necessária compreensão das categorias significado e sentido. (Aguiar & Ozella, 2006, p. 226).

Vigotski distingue as categorias “significado” e “sentido”. Os significados são produções históricas e sociais que permitem a comunicação e socialização de nossas experiências, enquanto o significado é construído socialmente e é menos volátil, o sentido é construído de modo singular pelo indivíduo. Segundo a leitura de Aguiar e Ozella, “os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos e compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas subjetividades.” (Aguiar & Ozella, 2006, p. 226).

Para Vigotski, os significados sociais da palavra não são estáticos, embora sejam mais estáveis, eles são alterados historicamente, uma vez que o indivíduo participa ativamente do processo de construção social (Trisotto, 2008, p. 32). Já os sentidos, diretamente vinculados à consciência do indivíduo, estão sujeitos a transformações permanentes. É por meio da articulação entre sentidos e significados que o homem medeia as suas relações sociais. Os sentidos e os significados, embora distintos, correspondem a duas categorias dialeticamente implicadas e não podem ser compreendidos separadamente.

A compreensão dos sentidos é algo extremamente complexo, e a apreensão dos significados é necessariamente um ponto de partida. Por meio de um trabalho de análise e interpretação, é possível partir dos significados e caminhar em direção às zonas de sentido, mais instáveis, fluidas e profundas.

Conforme Vigotski (2001), o sentido é mais amplo que o significado, pois traduz a articulação de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência e só pode ser apreendido na compreensão das forças fundamentais que o constituíram.

O sentido refere-se às necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, com um ato do homem mediado socialmente (Aguiar & Ozella, 2006, p. 227).

A apreensão do sentido não é tarefa simples, pois ele não se revela facilmente. Na maioria das vezes o próprio indivíduo o desconhece, pois não é capaz de se apropriar da totalidade de suas vivências que são percebidas de modo fragmentado:

Nossa tarefa, portanto, é aprender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido. (...) (Ibid., p. 225).

Desse modo, o exercício de compreensão dos sentidos pressupõe a articulação dos elementos que compõem a identidade do sujeito. Tal articulação só pode ser compreendida por meio da constituição histórica, social e institucional em que o sujeito vive ou viveu:

A complexidade que envolve a produção de sentidos requer que o indivíduo seja considerado em uma realidade de construção/desconstrução a partir de sua historicidade. É o movimento constante de ir e vir, entre nossas relações sociais e nossa reflexão interna, que irá constituir nossos sentidos subjetivos (Trisotto, 2008, p. 34).

Cientes da complexidade da construção e apreensão dos sentidos, nosso objetivo será o de nos aproximar ao máximo de algumas zonas de sentido. Os procedimentos de análise adotados neste estudo visarão apreender o processo constitutivo dessas zonas assim como os elementos que geraram esse processo.

5.2 Os procedimentos de análise do método

A metodologia apresentada por Aguiar e Ozella (2006), ancorada na concepção de linguagem defendida por Vigotski, pressupõe a organização e a análise dos núcleos de significação presentes no discurso analisado como forma de apreensão de significados e sentidos constituídos pelo sujeito.

De acordo com essa proposta, após a realização de leituras flutuantes do material coletado nas entrevistas, deve ser iniciado um trabalho de discriminação dos pré-indicadores (temas) presentes no discurso. As palavras ou frases destacadas e significadas nessas leituras são aquelas cujo conteúdo está carregado de emoção, que aparecem com frequência ou que possuem um conteúdo compatível com o assunto pesquisado. Portanto, os temas que destacamos nessa etapa são aqueles “(...) caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências e contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc.” (Ibid, p. 230). Essa fase inicial da análise contribui com a apreensão e discriminação dos significados presentes no discurso.

Após essa etapa, uma segunda sequência de leitura permite um processo de aglutinação dos pré-indicadores. Os temas aglutinados são identificados pelos critérios de “similaridade”, “complementaridade” ou “contraposição” propostos por Aguiar e Ozella (2006). Esse processo gera um novo sentido aos conteúdos tratados e revela com mais propriedade questões vinculadas ao sujeito investigado.

Assim, os pré-indicadores presentes no discurso possibilitam a análise empírica do agrupamento de indicadores, esses, sim, capazes de indicar aquilo que tanto motiva o sujeito quanto paralisa a sua ação. A partir de uma análise interpretativa dos indicadores, é possível identificar a natureza dos conteúdos temáticos envolvidos e assim se aproximar dos núcleos de significação reveladores dos sentidos presentes no discurso.

Após o agrupamento dos indicadores, inicia-se um processo de articulação capaz de organizar os núcleos de significação, mantendo como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios. A análise decorrente desse método deve ser capaz de verificar as transformações e contradições que ocorreram no processo de construção dos sentidos, o que possibilita uma compreensão mais consistente, que considera tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (Aguiar & Ozella, 2006).

Optamos por essa metodologia de análise, pois ela possibilita a expressão das contradições objetivas do capitalismo e fornece elementos para desvelar a sua essência conflitante, o que permite compreender a possibilidade e a necessidade de transformar a sociedade (Gonçalves, 2001, p. 122, *apud* D'Oliveira, 2007, p. 77). Acreditamos que o método adotado nos permitirá compreender e ampliar o entendimento do nosso sujeito, integrando-o ao contexto ideológico do capitalismo que o cerca e determina seus significados e sentido, bem como o movimento de transformação e contradição que pode estar em processo. Como bem apontou D'Oliveira (2007),

É importante destacar que uma das metas das análises nesta perspectiva teórica é desvelar fenômenos e fatos, explicitar as contradições e nessa direção “ousar apontar caminhos mais críticos, menos naturalizantes e ideológicos. (Ibid., p. 80).

5.3 As etapas da análise

Nossa análise será realizada em duas etapas: a primeira será destinada ao processo de constituição e organização dos núcleos de significação presentes no discurso do orientador educacional; em seguida, proporemos a análise dos núcleos de significação levantados – nessa segunda etapa, articularemos o discurso do sujeito à discussão teórica apresentada nos capítulos iniciais deste trabalho, e tal articulação

tem o objetivo de contextualizar historicamente o discurso do orientador educacional, o que favorecerá a desconstrução de interpretações naturalizantes. Nesse sentido, a introdução de elementos teóricos no processo da análise não tem o intuito de confirmar ou negar esses elementos, mas de ampliar a compreensão do fenômeno investigado, isto é, os sentidos atribuídos pelo orientador educacional ao exercício de sua função.

5.3.1 A COLETA DOS DADOS

Parece-nos pertinente comentar a escolha do procedimento de coleta do material. Optamos por trabalhar com entrevistas, pois concordamos com Aguiar e Ozella, isto é, entendemos que elas se caracterizam como “um dos instrumentos mais ricos que permitem acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e significados.” (Aguiar & Ozella, 2006, p. 229).

Tivemos a preocupação de seguir as orientações desses autores, que defendem que as entrevistas devem ser consistentes, amplas e recorrentes. Embora tenhamos realizado apenas duas entrevistas com o sujeito informante, elas permitiram a coleta de muitas informações em função da implicação e envolvimento do entrevistado com o processo.

Pudemos constatar que, como supomos, a entrevista pode ser um instrumento que, além de permitir a investigação do objeto, contribui para o sujeito entrevistado refletir e, assim, tomar consciência de si e das suas relações com o social. Veremos, ao longo do processo de construção dos núcleos de significação, que a primeira entrevista afetou positivamente o entrevistado.

Em relação aos procedimentos utilizados na entrevista, não foram sugeridos temas prévios para serem tratados. Nossas perguntas estiveram relacionadas com aquilo que o entrevistado revelou. Nosso objetivo foi deixar o sujeito falar livremente sobre a sua história de vida e sua experiência como orientador educacional. Embora de naturezas diversas, as perguntas lançadas tiveram a intenção de esclarecer o relato e

obter informações que evidenciavam a consciência que o orientador possui acerca da realidade que vivencia e dos condicionamentos que sofre. Também procuramos saber como ele lida com os limites e obstáculos enfrentados na escola. Com esse objetivo, investigamos durante as entrevistas:

- as suas aspirações e as suas expectativas com o trabalho;
- o que pensa sobre a relação dos atores que compõem a instituição escolar (alunos, famílias, professores, coordenadores);
- a maneira como ele se relaciona na escola com esses atores;
- a maneira como são percebidas as imposições ao seu trabalho feitas pela escola e pela sociedade e como lida com essas imposições;
- a leitura que faz do papel do orientador educacional na escola.

5.3.2 A ESCOLHA DO SUJEITO INFORMANTE

O sujeito ideal para a investigação a que nos propomos é aquele que reúne as melhores condições para tratar do nosso problema. Um dos critérios para definir esse sujeito é o seu interesse pela questão e a motivação por falar do assunto:

(...) a concordância do entrevistado em colaborar com a pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz –, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação. (Szymanski, 2002, p.12 *apud* Malavolta, 2005, p. 51).

Acreditamos, após a realização de algumas conversas informais com pelo menos cinco orientadores educacionais, ter encontrado o *sujeito emblemático*¹⁰ para nossa investigação. Nosso sujeito informante é uma pessoa de 40 anos de idade, do sexo masculino, que atua como orientador educacional há mais de dez anos no interior de uma instituição de ensino e que já atuou como militante político e educador de rua. As intenções e ações vinculadas à luta pela justiça social, no nosso olhar, fazem do nosso sujeito um informante ideal.

O fato de sua história de vida ter sido marcada por ações de resistência política nos fez crer ser esse um sujeito dotado de crítica em relação ao mundo que o cerca. Apostamos ser mais complexa a apreensão dos sentidos atribuídos à função do orientador educacional por um sujeito que, a princípio, reconhece a força da ideologia e das determinações sociais que constituem a sua atividade.

A pesquisadora e o entrevistado já se conheciam antes da elaboração da pesquisa, pois já trabalharam na mesma instituição de ensino, embora em segmentos educacionais diferentes. Apenas o entrevistado permanece trabalhando na instituição, uma escola privada de São Paulo que atende todos os segmentos da educação básica.

¹⁰As discussões realizadas nos encontros organizados pelo NEPIM- Núcleo de Estudos Identidade e Metamorfose do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da PUC-SP sugerem que esse é o sujeito ideal da pesquisa por traduzir no seu discurso uma tendência social.

6. EM BUSCA DOS SENTIDOS: ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO CONSTRUÍDOS A PARTIR DO DISCURSO DE UM ORIENTADOR EDUCACIONAL

Realizamos diversas leituras flutuantes do material coletado nas entrevistas com um orientador educacional, que será por nós nomeado Frederico¹¹. Essas leituras nos permitiram levantar os temas recorrentes (pré-indicadores) presentes no discurso do sujeito colaborador da pesquisa.

Foram definidos como pré-indicadores as palavras ou expressões frequentes ou relevantes para o sujeito e/ou para o objetivo de nosso estudo. Iniciamos a análise organizando os pré-indicadores, o que favoreceu o mapeamento e organização das informações, mas optamos por não apresentá-los no corpo do texto em função da sua grande quantidade¹². O critério utilizado para agrupar os pré-indicadores em indicadores foi o de semelhança e de complementaridade temática.

Apresentaremos a seguir o processo de agrupamento dos indicadores, resultado de um trabalho construtivo e interpretativo. Para que seja possível um acompanhamento mais claro, apresentaremos alguns trechos do discurso do sujeito que possibilitaram a elaboração dos indicadores. Foram identificados 29 indicadores que, ao serem aglutinados pelos critérios de similaridade, complementaridade e/ou por contradição de seus conteúdos, permitiram a constituição de 3 núcleos de significação.

6.1 Os indicadores

¹¹Todos os nomes que surgiram nas entrevistas foram alterados.

¹²A relação dos pré-indicadores pode ser conferida no anexo I deste trabalho.

6.1.1 INDICADOR 1: ENTENDIMENTO SOBRE A ORIGEM DA ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO

O primeiro indicador, “entendimento sobre a origem da atividade de orientação”, explicita como Frederico entende a origem da demanda da escola por um orientador educacional. O crescimento da instituição e o excesso de trabalho da coordenação pedagógica são identificados como as principais causas da busca por um orientador no ensino fundamental II.

A escola precisava de orientador, a escola já tinha crescido muito, o trabalho da coordenadora era muito grande, ela já não dava conta.

(...) com o crescimento da escola houve essa redefinição de funções novas, nas outras séries existiam os orientadores, mas a ideia era ter um orientador educacional que atendesse a essa faixa, que cuidasse dessa demanda toda e aliviar um pouco o trabalho da coordenação pedagógica.

Era apoiar a Ivete, que no caso era coordenadora pedagógica do FII, que acumulava o trabalho de orientação da 7ª série e 8ª série do fundamental II e a coordenação pedagógica. A ideia era auxiliar a Ivete no atendimento de família, aos pais. No atendimento aos alunos, na mediação com o professor.

6.1.2 INDICADOR 2: DIFICULDADES NO INÍCIO DO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE ORIENTADOR

O segundo indicador, “dificuldades no início do exercício da função de orientador”, aglutina pré-indicadores que descrevem as dificuldades enfrentadas por Frederico no início do trabalho na orientação educacional.

Tinha uma dificuldade da escola em acompanhar o meu trabalho, no primeiro momento era muito pesado para mim, porque era quase um atendimento de consultório de uma “coisa” terapêutica [para] que eu não tinha nem formação, nem experiência para fazer.

Para mim, foi um pouco assustador no começo, mesmo porque eu já entrei tendo que dar conta de coisas [com] que eu não estava habituado.

Eu fui assumindo muito “aos trancos e barrancos”.

Quando eu falo que foi difícil, nos três primeiros meses, eu “tomei lambada”, mas rapidinho eu já “saquei qual que era” e eu já comecei a fazer do meu jeito.

E eu “tomava sarrafada” de todo lado, de graça, até porque, por ingenuidade, eu simplesmente reproduzia o discurso sem ter refletido *e/e* [sic], porque eu não tinha a cultura da escola, não tinha a experiência do trabalho pedagógico.

Eu ficava lá como relações públicas da escola, alguém que estava lá para receber reclamação, receber pedido de ajuda. E no começo era difícil, porque não estava muito claro para mim o que eu deveria fazer – por mais que eu tivesse orientação, eu estava muito livre.

Eu acho que, quando comecei o trabalho como orientador, tinha um descrédito. O orientador como? O orientador não é nada. Foi bem difícil, na prática para mim, eu até não estava “dando muita bola”, eu não tinha muita expectativa em ser um orientador.

6.1.3 INDICADOR 3: POUCA CLAREZA POR PARTE DA ESCOLA SOBRE AS ATRIBUIÇÕES DO ORIENTADOR

O terceiro indicador, “pouca clareza por parte da escola sobre as atribuições do orientador”, trata da percepção de Frederico sobre recorrentes mudanças sobre as atribuições do orientador.

Então, apesar disso, apesar da escola, em alguns momentos, não ter clareza do que ela estava me solicitando, e eu precisasse ficar me explicando o tempo todo, ficar retomando o tempo todo, ela estava fazendo o papel dela como instituição.

(...) a escola não tinha claro também o que seria isso (projeto social). A escola queria que eu apresentasse uma atividade, um projeto e, por conta da época do ano [em] que eu entrei, em agosto, não tinha muito o que fazer também.

(...) quando eu comecei 'tava claríssimo isso, que era uma “coisa” – como eu posso dizer – que estava em construção, em experimento, porque de um ano para o outro sempre tinha uma conversa da mudança da função do orientador, das coisas que o orientador tinha que fazer. Teve uma época que a ideia era que o orientador acompanhasse o fundamental II inteiro, mudando a série e acompanhando as turmas. Num outro momento, precisaria de orientador para a faixa etária específica, então: no meu caso, seria[m] 8º e 9º; no caso da Vilma (outra orientadora), seria[m] 6º e 7º. Em um outro momento, se *definiu* que o orientador tinha que fazer um papel mais pedagógico, mas a gente não tinha clareza do que era isso.

Então a gente “batia a cabeça”. A coordenação pedagógica e a orientação educacional fazendo as mesmas coisas. A gente era cobrado de coisas que, no meu entendimento, eram de coordenação pedagógica. Enfim, esse conflito o tempo todo.

6.1.4 INDICADOR 4: ORIENTAÇÃO VIVIDA COMO ATIVIDADE PASSAGEIRA

O quarto indicador, “orientação vivida como atividade passageira”, aborda a percepção de Frederico sobre o estado provisório da sua atividade enquanto orientador educacional.

Eu tinha essas certezas, era um trabalho que estava me potencializando para outros lugares.
Enquanto eu 'tava trabalhando como orientador educacional, eu estava buscando retomar o meu caminho de origem, que era militância política, trabalhar com ONG.
É difícil, eu ainda me vejo como alguém que ainda 'tá, pelo menos até o ano passado, que estava passando pela função e que ia fazer uma outra coisa.

6.1.5 INDICADOR 5: SER OU NÃO SER ORIENTADOR?

O quinto indicador, “ser ou não ser orientador?”, aglutina pré-indicadores que descrevem as dificuldades de Frederico em aceitar e assumir a condição de orientador educacional.

(...) nesses dez anos, eu resisti a me transformar no orientador.
Inclusive no meu registro em carteira, eu não queria que me passassem para orientador educacional, eu queria ficar como coordenador de projetos sociais.
Eu tenho uma crise com isso, nunca, quando eu vou preencher o negócio de profissão, eu penso “sou professor, educador, orientador educacional? Sou sociólogo frustrado?”. Não sei, mas acho que a primeira coisa foi que eu agora escolhi fazer o que eu estou fazendo. A orientação educacional, depois de dez anos... onze anos mal resolvidos, sofrendo com isso, brigando com isso. Incomodado, tendo que aceitar isso para sobreviver, porque a mudança que eu queria, ela não acontecia, eu fui virando, eu fui me tornando orientador educacional.
(...) parece que a gente ocupa um espaço <i>meio</i> de limbo. Você não é nem coordenação, nem chefe, mas ao mesmo tempo você não é do grupo dos professores. É confiar desconfiando da gente: para que eles (professores) confiem, a gente não joga o jogo da coordenação pedagógica o tempo todo.
Eu queria num certo momento ser mandado embora por justa causa, sei lá (risos). (...) A única coisa foi negar fortemente esse vínculo com o pedagógico, essa coisa que eu não tinha e não queria ter. Apesar de me considerar educador, de gostar de dar aula... Mas eu tinha uma coisa meio anárquica, rebelde, sei lá como eu posso definir isso... é uma coisa que eu preciso elaborar também.
Então, hoje eu acho que estou escolhendo ser orientador educacional. Eu preciso

entender ainda se é por falta de opção, porque eu tentei já por várias vezes deixar de ser orientador educacional.

Eu ainda estou num movimento de me aceitar enquanto orientador, de me entender como orientador, melhorar nessa atividade.

6.1.6 INDICADOR 6: INCORPORAR E REPETIR DISCURSOS SEM COMPREENDÊ-LOS NEM COM ELES CONCORDAR

O sexto indicador, “incorporar e repetir discursos sem compreendê-los nem com eles concordar”, revela a percepção de Frederico de ter reproduzido discursos institucionalizados e de como isso trouxe implicações no seu modo de trabalhar.

(...) quando eu fui trabalhar com professor, eu já entrei tendo que assumir essa função e o discurso da coordenação.

E eu “tomava sarrafada” de todo lado, de graça, até porque, por ingenuidade, eu simplesmente reproduzia o discurso sem ter refletido *ele* [sic], porque eu não tinha a cultura da escola, não tinha a experiência do trabalho pedagógico.

(...) a própria família já tinha comprado o discurso que a gente mesmo vendia como orientador, e tinha que vender e tinha que ser.

Era difícil eu dar conta de alguma coisa, eu tinha que correr muito atrás, e não dava tempo de estudar tanto, tinha que conversar com as pessoas e incorporar isso no discurso.

6.1.7 INDICADOR 7: ATRIBUIÇÃO DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL É PEDAGÓGICA

O sétimo indicador, “atribuição da Orientação Educacional é pedagógica”, aborda como a escola define o trabalho pedagógico como sendo o foco da ação do orientador educacional.

Era apoiar a Ivete, que no caso era coordenadora pedagógica do FII, que acumulava o trabalho de orientação da 7ª série e 8ª série do fundamental II e a coordenação pedagógica. A ideia era auxiliar a Ivete no atendimento de família, aos pais. No atendimento aos alunos, na mediação com o professor.

Tinha esse discurso interno “Nós, escola, vemos, como papel do orientador aqui dentro, o trabalho pedagógico, a relação com o pedagógico; as outras coisas entram nesse contexto, mas o nosso profissional de orientação educacional é um *cara* que

cuida do pedagógico, as outras coisas são apêndices. Você tem que lidar com isso para fazer o trabalho pedagógico fluir.”
É, de otimizar o tempo, de não deixar muito espaço para essas questões que não fossem as pedagógicas. Promover de alguma forma essa cultura na escola, que os pais procurassem a gente simplesmente para elucidar alguma questão pedagógica ou organizacional do menino. As outras questões todas não eram vistas como importantes – as de cunho mais emocional – ou tinham de estar em segundo plano.
Mas foi perdendo força (projeto social), a gente tinha que ter um horário fixo, a gente tinha que respeitar a recuperação (atividade entendida como pedagógica pela instituição), as demandas da escola.
(...) a escola, se tivesse que demitir alguém, demitiria, por exemplo, o coordenador de projetos sociais, não demitiria o orientador.
Coordenação pedagógica com equipe de orientadores que atua nesse controle da rotina escolar, nesse controle da relação com a família, nessas comunicações todas que são feitas, nesse apoio aos professores, no acompanhamento do projeto pedagógico, mas no acompanhamento, não na definição do projeto, não nas escolhas que são feitas.

6.1.8 INDICADOR 8: A RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

O oitavo indicador, “a relação com as famílias”, trata de conteúdos temáticos que explicitam a complexidade da mediação realizada pelo orientador junto às famílias. As relações entre escola, orientador e família se revelam conflitantes, ambíguas e divergentes e trazem implicações para o trabalho do orientador.

A relação com alunos, tudo bem, mas a relação com o pai era mais complicada. (...)Se hoje eu tivesse que avaliar, acho que fiz muita besteira, muita bobagem, mas acho que a escola já tinha uma experiência, um vínculo grande com essas famílias, eram famílias que confiavam muito na escola, e então elas davam um desconto para o tipo de atendimento que eu fazia.
Eu ficava lá como relações públicas da escola, alguém que estava lá para receber reclamação, receber pedido de ajuda e no começo era difícil, porque não estava muito claro para mim o que eu deveria fazer – por mais que eu tivesse orientação, eu estava muito livre.
Então, sem ter muita reflexão a respeito disso, eu tive de assumir esse papel. Naquele primeiro momento, o que eu entendia ser importante era acolher as famílias, nas suas dúvidas, nas questões e reclamações e dar conta disso. Eu estava lá para fazer isso, para acolher essas famílias, muito menos em dizer para os pais o que eles tinham que fazer como pais ou o que a escola tinha como expectativa da relação deles como pais

com os filhos, ou o que os filhos tinham que fazer pedagogicamente.
As famílias precisam disso, não é porque são clientes e estão pagando, mas porque são pessoas que apostam no projeto da escola, querem dialogar. Em alguns momentos, uma certa [pausa] truculência até da escola de não aceitar questões legítimas da família.
Família usa a gente, o aluno, por mais novo que ele seja, criança ou adolescente, você tem alunos que manipulam demais e colocam a gente em situações difíceis.
A família às vezes quer ter controle na escola sobre o que o filho está vivendo, então usa um pouco essa história da relação, da proximidade com a gente.
(...) tinha por parte da escola (...) que as conversas com as famílias fossem conversas mais curtas, que não fossem conversas tão extensas, que as conversas tivessem um padrão, que a gente entrasse para conversar com um roteiro praticamente de conversa.
Eu confesso que, à medida que eu fui aprendendo isso, eu fui resistindo também a isso.(...) Fazendo do meu jeito, ficando em mais horas de conversa, marcando mais entrevistas que as previstas, mantendo contatos mais frequentes com as famílias.
(...) a gente identifica a família que exagera, a gente identifica a família que atrapalha a dinâmica da escola, que solicita a escola demais, aparece mais, cobra demais, não tem uma medida de confiança, enfim, não usa das possibilidades que a escola oferece, mas acho que <i>tem</i> muita gente que tem muito a contribuir, muita família que a gente vai cortando, a gente vai criando uma estrutura de isolamento.
A gente faz isso, orientador faz isso de forma geral. Mas algumas estratégias de discurso, você nivela todo mundo igual. Dependendo de uma “dica” de um, uma “dica” de outro, você vai acertando na conversa aquilo que a família quer ouvir.
As famílias têm pouco espaço na escola, os espaços são esses de evento. As famílias são chamadas para esses grandes espaços de evento e, para outras situações, elas são pouco solicitadas. Para uma escola como a ***, eu fui aprendendo a aceitar isso, essa condição da relação com os pais. Eu confesso que, hoje, eu já não sei trabalhar diferente.
Estou falando com aquela família, daquele aluno que tem um determinado problema, uma determinada questão. E não ter um discurso praticamente linear para todo mundo. É o que era. (...) A gente está em um momento agora lá, de definitivamente imprimir, de resgatar com todas as nuances de ensino médio. É o atendimento à família, o conhecimento da necessidade daquele aluno, é acompanhar as dificuldades que o aluno tem na relação com a escola. É saber de quem você está falando de verdade.

6.1.9 INDICADOR 9: ACULTURAMENTO INSTITUCIONAL SOBRE A NATUREZA DO TRABALHO

O conteúdo temático do nono indicador, “aculturação institucional sobre a natureza do trabalho”, diz respeito à tentativa por parte da escola de convencer Frederico a incorporar as convicções educacionais da instituição.

Foi um processo de formação dentro da escola, de convencimento sobre a função, de aceitação das minhas obrigações.
A escola ***, inclusive, exigiu de mim uma mudança mesmo de mentalidade, de cultura. Eu vinha de uma crença de um professor autônomo, mais autônomo e senhor da aula dele, e na escola eu aprendi a trabalhar diferente.
Tinha esse discurso interno “Nós, escola, vemos como papel do orientador aqui dentro, o trabalho pedagógico, a relação com o pedagógico, as outras coisas entram nesse contexto, mas o nosso profissional de orientação educacional é um <i>cara</i> que cuida do pedagógico, as outras coisas são apêndices. Você tem que lidar com isso para fazer o trabalho pedagógico fluir.”
Nunca tive a pretensão de ser um orientador, então esse olhar da orientação, esse cuidado principalmente pensando na expectativa que a escola *** tem em relação ao trabalho do orientador, foi difícil. (...) Acho que dessa formação pessoal de qualidade, desse perfil de estudo, ser alguém que estuda constantemente, que permanece estudando.
Tem uma coisa de improviso que eu mesmo, uma das coisas que eu aprendi é deixar de fazer no improviso, então essa experiência no fundamental foi importante, foi um “p...” aprendido, e hoje isto está incorporado. Hoje, não que eu não improvise, mas eu improviso muito menos. Também incorporei essa coisa do planejamento, que eu também não levava tão a sério.
Para uma escola como a ***, eu fui aprendendo a aceitar isso, essa condição da relação com os pais. Eu confesso que, hoje, eu já não sei trabalhar diferente. O que era uma questão lá atrás eu não questiono mais. Eu acho que eu já incorporei, não sei se fui vencido pelo cansaço ou se aprendi a trabalhar melhor.
Eu acho que hoje eu incorporei esse modelo. Hoje eu sou mais esse orientador educacional que a escola queria do que aquilo que eu já fui em algum momento.

6.1.10 INDICADOR 10: A RELAÇÃO COM OS PROFESSORES

O décimo indicador, “a relação com os professores”, aborda a natureza das relações da escola e de Frederico com os professores. Essas relações se revelam conflitantes e discordantes e trazem implicações para o trabalho do orientador, que se identifica com o lugar do professor.

<p>É uma relação muito tutelada, muito controlada (...) sobre os professores. A gente que está na orientação, a gente vira braço da coordenação. Você vira operador do sistema, <i>cara!</i> O É terrível!</p>
<p>Trabalhar como orientador, tendo que dar conta disso, ter que cobrar dos professores, sem acreditar nisso de imediato, foi difícil.</p>
<p>(...) eu sai de uma condição de professor para virar orientador, não comecei orientador. Eu me identifico muito com todas as questões que os professores têm, todas as dificuldades que eles têm.</p>
<p>(...) eu lembro, na equipe, alguns professores difíceis que tinham uma resistência com a coordenação pedagógica do fundamental e, no caso, quando eu entrei como orientador, eu entrei como braço direito. Eu entrei como <i>pitbull</i> da coordenação, entendeu?</p>
<p>Quando eu falo que foi difícil, nos três primeiros meses, eu “tomei lambada”, mas rapidinho eu já “saquei qual que era” e eu já comecei a fazer do meu jeito. (...) Comecei já a fazer do meu jeito, a jogar o jogo dos professores, a apoiar, a dizer para os professores “olha, <i>bicho</i>, isso não vai dar, isso eu vou ter que falar lá na coordenação, porque não vou ter como <i>segurar sua bronca</i> agora, não!”.</p>
<p>Desse lugar eu não tenho nem o que dizer, eu só tenho, eu só reproduzo. Quando você tem que reproduzir uma coisa que você não domina... Eu sempre tentei evitar isso, eu sempre criava, eu mesmo criava os meus artifícios de sobrevivência com os professores.</p>
<p>Mas de poder ter essa parceria, de poder trabalhar junto, de poder ajudar, de poder assumir mesmo, de “quebrar galho”, fazer favor.(..) Você não é nem coordenação, nem chefe, mas ao mesmo tempo você não é do grupo dos professores. É confiar desconfiando da gente: para que eles confiem, a gente não joga o jogo da coordenação pedagógica o tempo todo.</p>
<p>Um professor que eu tenho que acompanhar, que eu tenho que controlar, que auxiliar, que dar retaguarda, que mediar o trabalho. Se eu percebo que ele está desorganizado por algum motivo, profissional ou não, eu dor retaguarda para esse “cara”. E isso nunca foi me pedido pela escola, essa é uma relação que eu constituí no meu trabalho para poder trabalhar em equipe, para poder principalmente dar conta daquilo que esperam de mim.</p>
<p>Essas pequenas mudançinhas no dia a dia são pequenas “seguradas” que você dá para as coisas, mas é muito difícil. No limbo, porque não fica claro quando você está fazendo isso. O professor, às vezes, não fica claro para ele o quanto você está fazendo isso de verdade ou é jogo de cena, estratégia também para bater e assoprar.</p>
<p>Então, em alguns momentos, boicotar a coordenação, boicotar a instituição por ver</p>

que a coisa não era possível. Tentar postergar isso de algum jeito, tentar proteger o professor, proteger a dificuldade dele.

Ajudar os professores a dar conta dessas tarefas, flexibilizar, relativizar, não respeitar prazos com a coordenação.

Eu também fui aprendendo de equilibrar p'ra mim esse apoio, essa relativização com o professor. Do mesmo jeito que com aluno e com família a gente vai aprendendo, chega uma hora [em] que você se enforca, você se enrola, você acha que virou amigo, você virou parceiro, e não é nada disso, *tem* alguém *te* usando.

6.1.11 INDICADOR 11: ESCOLA-FÁBRICA-EMPRESA

O décimo primeiro indicador, “Escola-fábrica-empresa”, revela a percepção do entrevistado sobre a racionalização do trabalho presente na escola.

(...) *tinha* por parte da escola (...) que as conversas com as famílias fossem conversas mais curtas, que não fossem conversas tão extensas, que as conversas tivessem um padrão, que a gente entrasse para conversar com um roteiro praticamente de conversa. Não que isso tenha sido exigido de mim em algum momento dessa forma, mas todas as reuniões que a gente fez, de todas as possibilidades de melhorar a produção, isso sempre apareceu.

Cobrança de atendimento. Eu sempre entendi, a escola queria que eu atendesse em um tempo mais curto, fosse mais objetivo.

É, de otimizar o tempo, de não deixar muito espaço para essas questões que não fossem as pedagógicas. Promover de alguma forma essa cultura na escola, que os pais procurassem a gente simplesmente para elucidar alguma questão pedagógica ou organizacional do menino.

A gente que está na orientação, a gente vira braço da coordenação. Você vira operador do sistema, cara. É terrível.

Quer dizer, que minha contribuição tinha sido pouco valorizada, quer dizer, eu cumpria um papel. Era uma coisa de engrenagem, praticamente. *Sai[o]* eu, entra outro no lugar.

Para o trabalho acontecer num tempo x, do jeito que a gente imagina, a gente vai isolando, a gente cria um cordão de segurança e quem faz essa linha de segurança é a orientação educacional.

(...) o número de demandas que a gente tem, o tipo de demanda, não são simples são sofisticadas. (...)Produção de documento, revisão de conteúdos, prazos, relatórios, os próprios documentos para a coordenação da orientação educacional.

Tem esse tanto que não é só a escola ***, são as relações de trabalho, da imposição da vontade do patrão, do chefe, do dono. Por mais que cada um tenha um tanto de sensibilidade, de compreensão e entendimento, o negócio tem que se realizar. É uma empresa, é um negócio em última instância. É um nome a zelar, é uma marca, é uma bandeira.

6.1.12 INDICADOR 12: REPRODUÇÃO DE AÇÕES E MODELOS

“Reprodução de ações e modelos” é o décimo segundo indicador e trata do modo pelo qual Frederico percebe a interferência da reprodução presente na escola sobre o seu trabalho.

Desse lugar eu não tenho nem o que dizer, eu só tenho, eu só reproduzo. Quando você tem que reproduzir uma coisa que você não domina. Eu sempre tentei evitar isso (...)

Então, sem ter muita reflexão a respeito disso, eu tive de assumir esse papel.

A gente que está na orientação, a gente vira braço da coordenação. Você vira operador do sistema, “cara”!

Para o trabalho acontecer num tempo X, do jeito que a gente imagina, a gente vai isolando, a gente cria um cordão de segurança, e quem faz essa linha de segurança é a orientação educacional.

Eu acho que, hoje, eu incorporei esse modelo. Hoje eu sou mais esse orientador educacional que a escola queria do que aquilo que eu já fui em algum momento.

Para uma escola como a ***, eu fui aprendendo a aceitar isso, essa condição da relação com os pais. Eu confesso que, hoje, eu já não sei trabalhar diferente. O que era uma questão lá atrás, eu não questiono mais. Eu acho que eu já incorporei, não sei se fui vencido pelo cansaço ou se aprendi a trabalhar melhor.

6.1.13 INDICADOR 13: CRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA PARA NÃO SER ENGOLIDO

Em “criação de estratégias de sobrevivência para não ser engolido”, conteúdo temático do décimo terceiro indicador, Frederico trata da necessidade de criar estratégias para melhor exercer sua função.

<p>Eu confesso que, à medida que eu fui aprendendo isso, eu fui resistindo também a isso. (...) Fazendo do meu jeito, ficando em mais horas de conversa, marcando mais entrevistas que as previstas, mantendo contatos mais frequentes com as famílias.</p>
<p>(...) era o papel que eu achava que deveria desempenhar e, na experiência, na lida, eu estava constatando que aquilo era o melhor.</p>
<p>Se eu percebo que ele (professor) está desorganizado por algum motivo, profissional ou não, eu dou retaguarda para esse “cara”. E isso nunca foi me pedido pela escola, essa é uma relação que eu constituí no meu trabalho para poder trabalhar em equipe, para poder principalmente dar conta daquilo que esperam de mim.</p>
<p>Não fazer aquele discurso da coordenação pedagógica o tempo todo, de flexibilizar esse discurso, de relativizar, de, na coxia, quer dizer – como é que fala o nome? –, os bastidores, né?</p>
<p>Eu sempre tentei evitar isso, eu sempre criava, eu mesmo criava os meus artifícios de sobrevivência com os professores.</p>
<p>’Pera aí, eu tenho que sobreviver, os “caras” vão me engolir aqui, né? Comecei já a fazer do meu jeito, a jogar o jogo dos professores, a apoiar, a dizer para os professores “olha, bicho, isso não vai dar, isso eu vou ter que falar lá na coordenação, porque não vou ter como <i>segurar sua bronca</i> agora, não”.</p>
<p>Essas pequenas mudancinhas no dia a dia são pequenas seguradas que você dá para as coisas, mas é muito difícil. (...) O professor às vezes não fica claro para ele o quanto você está fazendo isso de verdade ou é jogo de cena, estratégia também para bater e assoprar.</p>
<p>Eu também fui aprendendo de equilibrar pra mim esse apoio, essa relativização com o professor. (...) Eu não tinha formação para isso, você vai descobrindo no dia a dia e uma das coisas que me deu sobrevida na escola, foi esse jogo de cintura, mas principalmente de ter outras experiências, de já ter sido professor, de ter trabalhado em outros lugares.</p>

6.1.14 INDICADOR 14: PERMANÊNCIA NA ESCOLA

O décimo quarto indicador, “permanência na escola”, trata das razões apontada por Frederico para ter permanecido na escola trabalhando como orientador educacional. A remuneração, o exercício da militância política através da escola e a transferência de segmento (do ensino fundamental II para o ensino médio) são identificados como fatores de permanência na instituição.

Mas eu já tinha incorporado a escola como ofício, como trabalho, como salário. Ai tudo que eu tentei fazer e fiz, assessoria, ajudei a produzir documento, fui ajudar a construir coisas e tal, mas nada me remunerava como a escola me remunerera.

(...) é que hoje para *(pausa)* eu ia falar para o padrão de vida *(pausa)* para as coisas que eu agreguei na minha vida, para eu bancar tudo isso, não dá para abrir mão desse trabalho que eu tenho hoje mesmo que seja em uma outra escola.

Eu tinha um projeto, queria fazer outras coisas, não consegui, fui ficando, fui aceitando essa condição de orientador educacional porque tinha uma questão financeira, tinha também, de certa forma, uma possibilidade de realizar outras coisas, tinha o projeto social.

Eu tinha essas certezas, era um trabalho que estava me potencializando para outros lugares. Isso não aconteceu, eu juro que tentei, para fazer coordenação em ONG. Puta! Trabalhar 40, 50 horas semanais, para caramba, para ganhar *(pausa)*, não dá mais.

(...) não era só a remuneração, mas isso contribuiu. Tinha um ambiente, que bem ou mal, com a escola eu conseguia militar e envolver a escola nessa militância. Muito dessa militância que eu fiz dentro da escola com a escola.

Nesse sentido, isso (mudança de segmento) me fez ficar. Fiz o trabalho de orientador, acompanhei e tal, agora eu estou só maneando, está muito tranquilo, sem grandes novidades

6.1.15. INDICADOR 15: CONFLITOS COM AS EXPECTATIVAS INSTITUCIONAIS

“Conflitos com as expectativas institucionais”, conteúdo temático do décimo quinto indicador, trata dos conflitos e contestações de Frederico em relação às expectativas da escola sobre a natureza do seu trabalho e dos professores e ao modo como a escola se relaciona com as famílias.

(...) por muitas vezes eu quis sair da escola, principalmente porque eu imaginava a orientação educacional mais como uma função de apoio e de atendimento aos alunos, não aos professores, e não aos pais. Não como uma atividade de confiança da própria

<p>escola, de uma atividade ligada à direção da escola.</p>
<p>As minhas falas em reunião tinham essa característica e com o tempo eu comecei a ser cada vez mais questionado.</p>
<p>É uma relação muito tutelada, muito controlada (...) sobre os professores. A gente que está na orientação, a gente vira braço da coordenação. Você vira operador do sistema, cara. É terrível.</p>
<p>Cobrança de atendimento. Eu sempre entendi, a escola queria que eu atendesse em um tempo mais curto, fosse mais objetivo. O que eu dizia para a escola e continuo dizendo é que esses atendimentos são um grande filtro que a gente tem. É a proteção para o trabalho do professor, para o trabalho da escola. (...) Em alguns momentos uma certa... como é que eu posso dizer? uma certa truculência até da escola de não aceitar questões legítimas da família.</p>
<p>(...) acho que tem muita gente que tem muito a contribuir, muita família que a gente vai cortando, a gente vai criando uma estrutura de isolamento. Para o trabalho acontecer num tempo x, do jeito que a gente imagina, a gente vai isolando, a gente cria um cordão de segurança e quem faz essa linha de segurança é a orientação educacional.</p>
<p>Você tem um número de reuniões muito reduzido. (...) As famílias têm pouco espaço na escola, os espaços são esses de evento. As famílias são chamadas para esses grandes espaços de evento e para outras situações elas são pouco solicitadas.</p>
<p>Eu confesso que à medida que eu fui aprendendo isso, eu fui resistindo também a isso. (...) Fazendo do meu jeito, ficando em mais horas de conversa, marcando mais entrevistas que as previstas, mantendo contatos mais frequentes com as famílias.</p>
<p>Tinha esse discurso interno “(...) o nosso profissional de orientação educacional é um cara que cuida do pedagógico, as outras coisas são apêndices. Você tem que lidar com isso para fazer o trabalho pedagógico fluir.”</p>
<p>Uma fala muito dura sobre o trabalho que eu fazia era no projeto social e a orientação que eu tinha que cada vez mais ser orientador. É engraçado, porque eu não separava as duas coisas. (...) Eu tinha que ser mais orientador e menos tudo o resto que eu era. Todas as outras coisas que eu fazia, eram, dentro do contexto da escola elas eram menos importantes.</p>
<p>Muitas vezes eu tive que ouvir “você não está numa ONG, você não está num partido, você está dentro de uma escola, a gente não faz militância dentro de uma escola.” Eu falava, “tudo bem eles não vão fazer militância dentro da escola, eles vão fazer fora”.</p>
<p>Inclusive no meu registro em carteira eu não queria que me passassem para orientador educacional eu queria ficar como coordenador de projetos sociais, passou para orientador educacional, mas que a escola (<i>disse que</i>) se tivesse que demitir alguém, demitiria, por exemplo, o coordenador de projetos sociais, não demitiria o orientador. Foi uma fala muito tosca num momento tosco.</p>
<p>A coordenação da outra unidade da escola é assustadora, está sempre te tirando do seu eixo, é sempre em tom de crítica, o profissional passa por uma cobrança permanente, como se a relação fosse infantilizada. Como se a chefia fosse uma coisa</p>

de desconfiança, de controle o tempo todo. Isso fragiliza os professores, fragiliza o projeto, pois as pessoas vão indo embora.

6.1.16 INDICADOR 16: RESISTÊNCIA ÀS DEMANDAS DA ESCOLA

O décimo sexto indicador, “resistência às demandas da escola”, reúne conteúdos temáticos que tratam da ação contestadora de Frederico sobre as demandas da escola. Esse indicador revela também o entendimento de que o boicote, ou “a não submissão”, do orientador às demandas institucionais trouxe benefícios para ele e para a própria escola.

As minhas falas em reunião tinham essa característica e com o tempo eu comecei a ser cada vez mais questionado. Não que eu tenha deixado de acreditar nisso ou fazer desse jeito, mas também encontrei a minha forma de trabalhar.

Ajudar os professores a dar conta dessas tarefas, flexibilizar, relativizar, não respeitar prazos com a coordenação.

Eu confesso que à medida que eu fui aprendendo isso, eu fui resistindo também a isso. (...) Fazendo do meu jeito, ficando em mais horas de conversa, marcando mais entrevistas que as previstas, mantendo contatos mais freqüentes com as famílias. (...) Eu ficava em função disso, trabalhando e entendendo que esse era o meu papel. Muitas vezes eu fui questionado.

Não fazer aquele discurso da coordenação pedagógica o tempo todo, de flexibilizar esse discurso, de relativizar, de na coxia, quer dizer, como é que fala o nome? Os bastidores, né?

Você não está sabotando a instituição, você está boicotando algumas coisas, mas você não está sabotando o trabalho da instituição. Eu não sei, inclusive, se essas palavras são sinônimos, mas na minha cabeça eu construí elas. Uma coisa é você boicotar outra coisa é você sabotar, entendeu?

Enfim, de saber, de acreditar também que na instituição, em alguns momentos, você tem que boicotar a instituição, que em alguns momentos você tem que ter corpo cooperativo, tanto de professor quanto de coordenador, seja quem quer que seja para fazer as coisas acontecerem, mudarem. Essas pequenas mudancinhas no dia a dia são pequenas seguradas que você dá para as coisas, mas é muito difícil.

Sabotei muitas vezes, e não tenho nenhum peso na consciência. Hoje eu entendo que a sabotagem não era para inviabilizar o projeto, não estava sabotando para me vingar de ninguém. Esse entendimento eu tenho, era para valorizar o próprio projeto, para valorizar as relações que as pessoas tinham lá dentro. (...) Sabotei mesmo e agora, depois que eu fui embora, eu fiquei pensando, eu sabotei mesmo (risada). (...) Sabotei

e foi “legal”, porque eu sabotei para o bem, não sabotei para o mal.

Muitas vezes eu tive que ouvir “você não está numa ONG, você não está num partido, você está dentro de uma escola, a gente não faz militância dentro de uma escola.” Eu falava, “tudo bem, eles não vão fazer militância dentro da escola, eles vão fazer fora”.

6.1.17 INDICADOR 17: O ENCANTAMENTO E O ENTENDIMENTO DA POSSIBILIDADE DE FAZER DIFERENTE

O décimo sétimo indicador, “o encantamento e o entendimento da possibilidade de fazer diferente”, traduz a percepção presente no discurso de Frederico de que era possível imaginar e realizar um trabalho diferente do que o que vinha fazendo.

(...) me encantava essa relação com as famílias, de entender um pouco mais o universo dos meninos, de ter um pouco mais de elementos para interpretar as coisas que aconteciam na escola, deles com a gente, deles entre eles. Mais do que o ambiente pedagógico, esse ambiente emocional, psicológico, essas outras coisas que estão envolvidas nessa dinâmica de escola.

Então, por conta própria, fui lendo coisas, fui buscando (...).

Uma das coisas que eu apresentei como importante, era um lugar diferente para o mau aluno. A gente olha para o mau aluno, no senso comum: “Quem é esse cara?” Tendo esses espaços à tarde, essas atividades... essas situações são muito ricas para esses “caras” e que dão elementos para pensar a condição de estudante dele, pessoal e humana.

É engraçado, porque eu não separava as duas coisas (trabalho social e pedagógico). No começo, eu, até ser orientador, era um desafio, porque como é que eu ia aprender o “pedagoguês”? Se eu dava conta das outras coisas, as outras coisas agregavam, eu entendia isso.

Então, eu tinha essa experiência que veio desses fóruns, da experiência da democracia participativa, que é elemento da constituição. (...) Quando eu fui trabalhar no Butantã, na escola, e pensando nesse engajamento dos meninos com a comunidade, com os projetos (...), eu imaginava que a gente tinha mesmo uma formação política para oferecer para os meninos e um ambiente político para apresentar aos meninos na região onde a gente mora (...). [N]isso que eu acreditava e [em] que eu acredito, que a gente, enquanto escola, conseguisse imprimir nos

meninos. (...) E, de 2000 para cá, os alunos da escola *** foram participando disso.

6.1.18 INDICADOR 18: A (RE)CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE DE ORIENTADOR

“A (re)construção de sua identidade de orientador”, décimo oitavo indicador, aborda o processo de construção de uma nova identidade de orientador educacional. Essa identidade, construída a partir das experiências vividas por Frederico, é diferente da identidade pressuposta pela instituição. Trata-se de uma identidade legitimada, autêntica e singular.

E essa “coisa” da identidade que eu, em algum momento, eu me desfigurei. Sendo que o entendimento que eu fazia de carreira, de profissão, era o contrário. A gente agregava a nossa identidade às coisas, e a minha sensação é que a minha identidade tinha sido desconfigurada. Quer dizer, que minha contribuição tinha sido pouco valorizada, quer dizer, eu cumpria um papel.

Nunca fui orientador, nunca tinha estudado para ser, não era pedagogo, não era psicólogo, eu tinha que criar um jeito, e eu fui criando um jeito de agir, um jeito de ser relacionando essas coisas todas. Bem ou mal, de todas as questões que a escola possa ter colocado, o meu trabalho de orientador atendeu às necessidades da escola e me deu uma identidade como orientador. Eu não sei se eu sou um orientador no padrão, se é que *tem* um padrão, mas eu sei que isso foi a duras penas.

Eu queria, num certo momento, ser mandado embora por justa causa, sei lá (risos). (...) Apesar de me considerar educador, de gostar de dar aula... Mas eu tinha uma coisa meio anárquica, rebelde, sei lá – como eu posso definir isso? –, é uma coisa que eu preciso elaborar também.

Engraçado, eu não me levo a sério e acho que eu sou um “chechodisgraçado” (ri). Um, sete, um. Porque, nesses dez anos, eu resisti a me transformar no orientador. Eu ia mais pelo instinto, eu vou mais pelo instinto. Eu vou mais pelo afetivo, pelas minhas características, pelas coisas [de] que eu gosto, pelas coisas que eu valorizo, pela minha formação política, religiosa.

(...) encontrei a minha forma de trabalhar.

(...) era o papel que eu achava que deveria desempenhar e, na experiência, na lida, eu estava constatando que aquilo era o melhor. (...) Melhor na relação do menino com a dificuldade dele, com a escola, de olhar para a escola de um outro jeito, de se sentir mais acolhido, de poder oferecer aos professores e à coordenação da escola um outro olhar, não só o olhar da sala de aula, um outro lugar.

Se eu percebo que ele (professor) está desorganizado por algum motivo, profissional

<p>ou não, eu dor retaguarda para esse “cara”. E isso nunca foi me pedido pela escola, essa é uma relação que eu constituí no meu trabalho para poder trabalhar em equipe, para poder principalmente dar conta daquilo que esperam de mim.</p>
<p>Fazendo do meu jeito, ficando em mais horas de conversa, marcando mais entrevistas que as previstas, mantendo contatos mais frequentes com as famílias. Fazendo entrevista, conversando com aluno, fazendo ligações telefônicas periódicas, quinzenais; dependendo do aluno, do que ele tava vivendo na escola, conversando com algum especialista, concluindo e desenvolvendo uma percepção que a produção dele estava afetada por outras questões, essas de fundo emocional. Eu ficava em função disso, trabalhando e entendendo que esse era o meu papel.</p>
<p>Eu também fui aprendendo a equilibrar p’ra mim esse apoio, essa relativização com o professor. (...) Eu não tinha formação para isso, você vai descobrindo no dia a dia, e uma das coisas que me deu sobrevida na escola foi esse jogo de cintura, mas principalmente de ter outras experiências, de já ter sido professor, de ter trabalhado em outros lugares.</p>
<p>Essa vivência toda como militante de forma geral, com as causas políticas todas mais variadas, com o sindicato, com as representações. Então, ser representante, viver esse papel de representante em vários lugares, ter de representar, lidar com conflito, com vontade, com desejo, fazer parte de grupos que às vezes eram dissonantes, enfim, isso me deu um repertório, eu acho, que eu agreguei ao meu trabalho também, mais que a formação pedagógica.</p>
<p>Tinha um ambiente, que, bem ou mal, com a escola, eu conseguia militar e envolver a escola nessa militância. Muito dessa militância que eu fiz dentro da escola, com a escola.</p>
<p>O que era, no começo, uma experiência política, de vivência política para os meninos, com todas as dificuldades e limitações que um adolescente possa ter, mas de se emocionar, se sensibilizar, de se encantar com gente que está fazendo coisas diferentes, de ir para o <i>shopping</i>, ir para o clube, de treinar.</p>
<p>Participação dos meninos na vida política do Butantã. O Fórum da Criança e do Adolescente no Butantã [FOCA] foi uma briga minha. (...) Quando eu fui trabalhar no Butantã, na escola, e pensando nesse engajamento dos meninos com a comunidade. (...) Eu imaginava que a gente tinha mesmo uma formação política para oferecer para os meninos e um ambiente político para apresentar aos meninos na região onde a gente mora muito significativo. (...) [N]isso que eu acreditava e [em] que eu acredito, que a gente, enquanto escola, conseguisse imprimir nos meninos. (...) E, de 2000 para cá, os alunos da escola*** foram participando disso. Hoje, a gente tem o grêmio ***, o *** e mais um grupo de alunos que participam do FOCA.</p>

6.1.19 INDICADOR 19: EXPERIÊNCIA POLÍTICA

O décimo nono indicador, “experiência política”, aborda diferentes experiências políticas presentes ao longo da história de vida de Frederico. Segundo ele, a experiência política repertoriou o seu trabalho na orientação.

<p>Eu, já adolescente, comecei a militar em partido, no caso o PT, e quase ao mesmo tempo na igreja, sou católico, nasci na Zona Leste.</p>
<p>(...) na rua, eu podia ter descambado para a marginalidade, mesmo, feito um monte de bobagem, como muitos dos meus amigos da época, ou para viver uma coisa mais potente, mais interessante, que foi o que de certa forma aconteceu: foi a militância política e a experiência religiosa. De militante, tanto da igreja quando do partido.</p>
<p>O encanto que a gente podia ter tido na escola, a gente foi ter na rua, na militância com essas coisas. Fazer jornal, panfletar, participar de debate e discussão. Então, isso me empurrou para um tipo de vivência, que me empurrou, depois, lá na frente, para a universidade. Fui fazer ciências sociais, por conta dessa experiência toda. Na fase da adolescência até a vida adulta, eu tive muito forte a militância em partido político e dentro da igreja, dentro dos movimentos de pastoral: pastoral do menor, pastoral carcerária, pastoral operária, pastoral da juventude.</p>
<p>Na militância, a gente estudava junto, as coisas que a gente ouvia, os relatos, essa história de ouvir os relatos de presos políticos, de sindicalistas, de ter essa formação marxista, não precisava de livro. Eu não tinha apego a livros, à cultura que vinha pela erudição... eu não tinha apego. A minha formação vinha da rua, da minha relação com as pessoas, vinha da proximidade que eu tinha com elas, dos espaços que a gente ocupava juntos. Isso, para mim, era muito forte.</p>
<p>Essa vivência toda como militante de forma geral, com as causas políticas todas mais variadas, com o sindicato, com as representações. Então, ser representante, viver esse papel de representante em vários lugares, ter de representar, lidar com conflito, com vontade, com desejo, fazer parte de grupos que às vezes eram dissonantes. Enfim, isso me deu um repertório, eu acho, que eu agreguei ao meu trabalho também, mais que a formação pedagógica.</p>
<p>Fui coordenar a campanha do ***, a gente foi para o PSOL. Coordenei a campanha dele para deputado estadual, queriam que a gente beijasse o capeta na boca. Campanha é isso!</p>
<p>Desde essa época de mensalão, de olhar para os momentos sociais de outro jeito, ficar mais crítico com relação a isso. Enfim, tudo, com militância política. Eu acho que eu perdi mesmo o encanto.</p>

6.1.20 INDICADOR 20: EXPERIÊNCIA RELIGIOSA

O vigésimo indicador, “experiência religiosa”, aborda como a experiência religiosa vivenciada ao longo da vida repertoriou Frederico no exercício do trabalho na área da educação.

Eu, já adolescente, comecei a militar em partido, no caso o PT, e quase ao mesmo tempo na igreja, sou católico nasci na Zona Leste.

(...) na rua, eu podia ter descambado para a marginalidade, mesmo, feito um monte de bobagem, como muitos dos meus amigos da época, ou para viver uma coisa mais potente, mais interessante, que foi o que de certa forma aconteceu: foi a militância política e a experiência religiosa. De militante, tanto da igreja quando do partido.

Na fase da adolescência até a vida adulta, eu tive muito forte a militância em partido político e dentro da igreja dentro dos movimentos de pastoral: pastoral do menor, pastoral carcerária, pastoral operária, pastoral da juventude.

Eu buscava identificar o construtivismo com a pedagogia inaciana, jesuíta ou com os salesianos. Eu tentava aproximar das experiências de congregações religiosas que eu tinha. (...) A minha formação religiosa é mais humanista que religiosa. Através da minha formação humanista, a minha religiosidade se realiza. É [n]isso que eu acredito: que a minha relação com Deus ou com alguma divindade, ela passa pelo humano. O encanto do humano, a poesia, a sensibilidade. As dádivas de Deus, as possibilidades que Deus oferta para a gente. Isso tem mais a ver com a espontaneidade, com a realização das coisas que com o engessamento, que é o que as religiões fazem. Todas as regras, os dogmas, aquela “coisa” toda.

Nos colégios católicos, com todas as diferenças e problemas. Vivi isso também, me frustrei muito com essa experiência religiosa de colégio, ela era mais empresarial do que espiritual. Ela era mais de negócios, de educacional do que de espiritual. E não tinha que ser mesmo, era uma escola. Mas, a partir de alguns colégios católicos, eu fui viver, eu fui entender o que se fazia dentro do colégio – a partir desses carismas religiosos, jesuítas, por exemplo. A pedagogia de Santo Inácio, que, engraçado, ela é muito construtivista, ou o construtivismo é muito inaciano. (...) *Tem* essas particularidades todas mesmo, de como você aprende, do entendimento do aprendizado que a gente tem com as coisas, de como se assimila o mundo, a relação com as pessoas, como é que é a produção do saber, a valorização do saber e do conhecimento, e não de conteúdos. O exercício humano, a questão da formação moral, o que também é muito caro nesse ambiente construtivista. O investimento num olhar crítico, o entendimento do mundo de uma forma mais plena. Enfim, essa formação humanista, essa formação para o mundo.

Tem o que eu fui procurar em escola quando eu desisti de ser padre, de ser religioso. *Tem* o formar pessoas, *tem* o lidar com pessoas, *tem* o lidar com humores, com problemas, lidar com os problemas dos outros, ajudar as pessoas a pensar em soluções para os seus problemas, capacitar as pessoas para enfrentar a vida, a partir

de outras referências. As referências espirituais não são as únicas, porque, para você poder atingir essas referências espirituais, você precisa antes fazer todo um trabalho com o racional, com o afetivo, com o intelectual, com o cultural, enfim. (...) Então, isso sempre me encantou: quando eu desisti dessa vida religiosa, a única opção que estava na minha frente ou... era a militância política, que é até hoje, só que não pagava as minhas contas e a educação.

Esse sentimento de gratidão, que tem a ver com a minha formação cristã. E é engraçado: do mesmo jeito que eu odeio, eu não quero trair a escola, não quero trair as pessoas, as famílias dos alunos!

6.1.21 INDICADOR 21: O LUGAR DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO

O vigésimo primeiro indicador, “o lugar da escola e da educação”, aglutina pré-indicadores que tratam dos papéis desempenhados pela escola e pela educação na trajetória de vida de Frederico.

Na Zona Leste, nos anos ‘80, no bairro onde eu morava, a escola não era lugar nenhum.

A escola não era espaço de aprender nada, era o espaço de viver o marasmo, a mesmice, o cansaço. O encanto que a gente podia ter tido na escola, a gente foi ter na rua, na militância com essas “coisas”.

A minha vida não aconteceu em função da escola, não, mesmo. Eu briguei muito, por muito tempo, para entender a importância que tinha [em] eu me formar, me capacitar, cuidar na minha formação intelectual, foi “f...”, foi difícil!

(...) para mim não é lugar nenhum, porque eu não tenho nem amigo da escola. Da época que eu estudei, eu não tenho relação nenhuma com quem eu estudei, não me faz falta, não tenho nenhum tipo de desejo, porque não era nada, mesmo.

Competências que a escola me ajudou a desenvolver, de método, de documento, estudar. Eu não estudava na escola, mas eu estudava para participar de um debate na pastoral carcerária, na pastoral do menor.

Antes de ir para a faculdade, eu fui trabalhar como educador de rua, eu trabalhei na região da Sé como educador de rua. Esse trabalho de educação popular também me obrigou a estudar, buscar formação, fazer curso, e só depois eu fui parar na universidade.

Bem, eu trabalho há quase 18 anos em escola, comecei como professor na rede pública; antes da rede pública, eu era educador popular, e em escola eu comecei a lecionar história, por conta da história religiosa, da experiência religiosa; eu dava aula

de ensino religioso e filosofia. Aí fui trabalhar na escola [em] que eu trabalho hoje, na escola ***, para cuidar da parte social.

Via de regra, [para] todo mundo com quem eu trabalho, a escola sempre teve um papel muito importante, e para mim não tinha. Foi trabalhando na escola que isso foi mudando.

(...) independentemente da minha relação difícil com a escola. Na realidade, o problema não era a escola, era a função que eu tinha que cumprir. A gente, como qualquer trabalhador da educação, a gente tem problemas com o padrão, problemas com a organização do trabalho. Então, tive, tenho e vou continuar a ter. Mas já há muito tempo eu entendia a escola como muito lugar. Eu, trabalhando em escola, eu fui resgatando... quando eu dei aula no colégio +++ , foi a primeira escola pública que eu dei aula. O *##*, escola da Zona Leste no ##*, no *##*, no ***# (colégio religioso). (...) Essas escolas todas e a escola *** só afirmaram para mim que a escola é muito lugar. (...) Desse chavão clássico: de mudança, de aprendizado, de amizade, de construção de relação.

6.1.22 INDICADOR 22: DESENCANTAMENTO COM O TRABALHO

O vigésimo segundo indicador, “desencantamento com o trabalho”, trata do desencantamento ou da desilusão experienciada por Frederico ao longo da sua trajetória como orientador educacional. O conteúdo temático traduz, sobretudo, as divergências com a escola sobre a natureza do seu trabalho e as suas consequências na atividade de Frederico.

Então, foi assim, foi perdendo, eu fui “desencanando”, Catarina! Eu “desencanei”, quer saber? Fui perdendo e tal, e virei orientador (risada).

Para uma escola como a ***, eu fui aprendendo a aceitar isso, essa condição da relação com os pais. Eu confesso que, hoje, eu já não sei trabalhar diferente. O que era uma questão lá atrás, eu não questiono mais. Eu acho que eu já incorporei, não sei se fui vencido pelo cansaço ou se aprendi a trabalhar melhor. É uma crise que eu ainda preciso...

A escola foi, depois de muito tempo, olhada com motivo de desconforto para mim. (...) Eu tive que deixar de ser o que eu era, e a “coisa” foi sendo processual. Situações mais drásticas como aquela da Silmara (diretora) falar que, se tivesse que me mandar embora, mandaria, porque o trabalho que eu fazia não era tão importante, o projeto social.

(...) o projeto social, esse tipo de trabalho perde força e foi virando, mesmo, visita *em* [sic] creche, visita *em* [sic] asilo. Não que isso não seja “bacana”, não que eu não

tentasse dar uma outra conotação para isso: estudar documento, saber de política pública em relação ao idoso. Mas fica tudo escolarizado, vai perdendo o sentido.
Só que deixou de ser aquilo que a gente imaginava (o projeto social) lá atrás, e que a gente também já está perdendo força, porque é uma outra “coisa” que a escola não entende.
(...) eu estou me sentindo um pouco no estaleiro. Trabalho, faço o que eu tenho que fazer, mas burocraticamente, sem muito engajamento: estou cumprindo minhas funções.
Eu continuo acreditando, mas sem o mesmo encanto, não me onero mais do jeito que eu me onerava. Não me onero mais na escola do jeito que eu me onerava, eu achava que eu estava fazendo diferença, achava mesmo! Porque eu não era do “pedagoguês”, eu achava que eu estava agregando outras coisas, então é esse casamento. Ficou uma relação (pausa) – como é que a gente fala? – pró-forma.
Mas, enfim, a escola hoje é meu trabalho.

6.1.23 INDICADOR 23: MAL-ESTAR E TRABALHO

O vigésimo terceiro indicador, “mal-estar e trabalho”, aborda os sofrimentos psíquicos relatados por Frederico e relacionados por ele ao mal-estar produzido nas relações de trabalho.

Tudo o que eu tive que administrar nos últimos dez anos me extenuou em excesso. (...) Trabalho, faço o que eu tenho que fazer, mas burocraticamente, sem muito engajamento, estou cumprindo minhas funções.
Lá atrás eu tive que sofrer na carne para não ser engolido, destruído, para “fazer a minha”, para colaborar do jeito que eu sei colaborar, para fazer do jeito que eu sei fazer.
(..) eu estava esgotado, com essas tentativas, com esses êxitos.
(...) a própria escola não tem a dimensão do que isso significa, do que isso significou, e dos espaços de formação política e dos debates e discussão que a gente fez na escola. (...)Então às vezes eu me sentia – com todo respeito! – com tudo isso, preterido, que esse trabalho não tinha sentido.
(...) sempre trabalhei mais (...) por me achar incompetente, por achar que, por não ser um orientador clássico, por não ter as formações x, y, z, por não fazer do jeito que a escola esperava de mim.
Eu não sei se eu sou um orientador no padrão, se é que <i>tem</i> um padrão, mas eu sei

que isso foi a duras penas.
(...) a escola (disse): “se tivesse que demitir alguém, demitiria, por exemplo, o coordenador de projetos sociais, não demitiria o orientador”. Foi uma fala muito tosca, num momento tosco.
’Tô sofrendo menos, sofri tudo o que eu tinha que sofrer. Já tomei Rivotril, já fiz terapia, já bati a cabeça na parede, tudo o que você possa imaginar eu já fiz. Já briguei com a namorada, já fiz “m...”, já “enchi a lata”, eu ’tava bebendo “p’ra caramba”. Nesses últimos anos, eu bebi muito, eu estava bebendo muito, muito.
Cheguei a pedir demissão. (...) E eu, com muita dor e raiva, porque a vontade de eu tinha era de pular no pescoço dela [diretora] e enforcar <i>ela</i> [sic]!
Essas frustrações, essas decepções, enfim, acho que agora eu começo a elaborar essas “coisas”.
Tudo o que eu gostava mais de fazer, que era da minha característica, tinha que cada vez mais ser sublimado, sublimado, sublimado. Perdia importância, e nesses dez anos eu fui vendo a minha identidade mesmo ser violentada.
E essa coisa da identidade que eu, em algum momento, eu me desfigurei. Sendo que o entendimento que eu fazia de carreira, de profissão, era o contrário. A gente agregava a nossa identidade às coisas, e a minha sensação é que a minha identidade tinha sido desconfigurada. Quer dizer, que minha contribuição tinha sido pouco valorizada, quer dizer, eu cumpria um papel.
E não tem jeito, tem uma carga afetiva grande com a escola, é amor e ódio. É muito louco, é muito louco, eu gosto “p’ra caramba” da escola e eu [a] odeio também.

6.1.24 INDICADOR 24: AUTOR DA HISTÓRIA

“Autor da história”, vigésimo quarto indicador, diz respeito ao modo como Frederico se percebe agente da sua história e da história dos alunos e das famílias com quem atuou.

Apesar de (a escola) ser também motivo de muita realização. Eu sei que eu fiz muita coisa “legal” na escola, eu sei que eu colaborei com “um monte de coisa[s], né?
O Fórum da Criança e do Adolescente no Butantã [FOCA] foi uma briga minha.
Então, todas essas instituições, a USP, a escola ***, a gente criou o Fórum Regional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Butantã, que é o FOCA, que existe até hoje e que a partir dele as conferências regionais foram feitas, as eleições dos conselhos tutelares com mais qualidade, a gente organizou debate, a fiscalização das

eleições, a discussão sobre saúde, sobre creche. E, de 2000 para cá, os alunos da escola *** foram participando disso. Hoje a gente tem o grêmio ***, o *** e mais um grupo de alunos, que participam do FOCA.

(...) quem eu encontro na história dos trinta anos? [festa de celebração dos 30 anos da escola]. Todo mundo vinha falar comigo, não das minhas conversas de notas, vinha falar das coisas que a gente fez, das atividades que a gente organizou, de toda a experiência com asilo, com creche. O quanto aquilo para eles até hoje é significativo, importante. Que às vezes, para alguns deles, a única experiência que eles tiveram foi essa que a escola ofereceu, que aí depois eles não tiveram mais, que isso foi o que favoreceu a escolha profissional, favoreceu a escolha política. Esse foi o meu trabalho de orientador educacional, e aí, em certa medida, eu tranquilizei. (...) Esse momento das festas dos 30 anos isso foi muito significativo. Foi isso que eu agreguei, ou foi isso que eu tive como marca no meu trabalho como orientador educacional. O resto vinha como complemento.

Depois eu fiquei pensando, eu tenho uma história nesse negócio. Independente[mente] se eu entendi bem o que eu 'tava fazendo ou não, eu fiz história nessa "m...". Tem um pedaço meu aqui (emociona-se). Engraçado, eu acho que eu tinha ganhado expectativas mesmo, expectativas políticas, de transformar, de fazer, de realizar! Esse espírito esquerdinha falido e, de certa forma, na escola, eu realizei essas coisas. Pode ser que em uma intensidade menor, mas eu acho que nem eu sei da intensidade disso. Ninguém sabe, nenhum educador, nem a Sâmia, nem você, que, para cada uma dessas famílias que a gente se relacionou, com cada um desses moleques que a gente trabalhou, a gente escreveu coisas juntos. São dez anos que eu vivi nesse lugar, soa dez gerações, sei lá, de moleques [por] que eu passei!

Começar a olhar de outro jeito, então, *tem* o olhar da bronca, da raiva, da frustração, dessa violência, de algum momento eu me sentir violentado, mas também de parar e olhar e falar "bem, o que é que eu faço com tudo isso?". Pego isso tudo que eu vivi, que eu sofri e tive que transformar e uso isso a meu favor. Fico só me lamentando? Então, acho que agora estou na fase de olhar isso a meu favor, de começar a olhar isso de outro jeito.

6.1.25 INDICADOR 25: MUDANÇA NA EQUIPE DE TRABALHO

O vigésimo quinto indicador, "mudança na equipe de trabalho", aborda as impressões do orientador ao iniciar um trabalho com uma equipe de outro segmento da escola.

(...) o ensino médio, para mim, está mais interessante, está mais provocador, mais provocativo. Eu estou olhando para as situações de orientação educacional, para os desafios e para o trabalho, de um outro jeito, com menos tensão e menos desespero, menos incômodo. Tem a ver com a relação que eu tenho, a relação que o Antônio (coordenador pedagógico) tem com a coordenação do ensino médio, apesar de eu estar muito incomodado. A coordenação dele é uma coordenação, é “bacana”, dá uma tranquilidade para a equipe trabalhar, ela não é uma “coisa” que desorganiza.

E, de certa forma, até me identifico um pouco com essa coordenação. Ela tem claro o que pode e o que não pode ser boicotado, o que pode ser boicotado, e não vai sabotar o projeto. Tem uma relação com o professor muito mais próxima da que eu acreditei.

Então, esse ano, para mim, está sendo *uma não de...*, eu estou me sentindo um pouco no estaleiro. Trabalho, faço o que eu tenho que fazer, mas burocraticamente, sem muito engajamento, estou cumprindo minhas funções.

Nesse sentido, isso me fez ficar. Fiz o trabalho de orientador, acompanhei e tal, agora eu estou só manejando, está muito tranquilo, sem grandes novidades. Diferente do que seria se eu estivesse no fundamental, [em] que eu teria que cuidar da comissão de formatura, do projeto social de uma expectativa, inclusive, de conclusão de segmento no 9º ano, que é muito grande e onera o orientador, muito cansativo – você é muito solicitado.

6.1.26 INDICADOR 26: MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO E NO AMBIENTE DE TRABALHO

O vigésimo sexto indicador, “mudanças na organização e no ambiente de trabalho”, mostra como Frederico tem percebido as atuais mudanças na estrutura da escola, mudanças que alteram as relações e o próprio ambiente de trabalho.

Para mim, a escola está mais leve. Então, eu estou podendo! Não imaginava que eu iria dizer um “negócio” desses... Eu estava imaginando que agora eu ia fazer um trabalho padrão, mas, por enquanto, pelo menos a orientação do ensino médio 'tá – não é que está mais leve no sentido de não *ter* trabalho, trabalho *tem* –, mas 'tá mais leve, não *tem*... o clima não é de desconfiança, o clima é de segurança.

A gente está em um momento agora, lá, de definitivamente imprimir, de resgatar com todas as nuances de ensino médio.

Acho que a tendência é essa mesmo, não só dentro da escola, mas de *ter* o processo mais distribuído, não ficar apenas na mão de uma pessoa. De *ter* coordenações que se responsabilizem pelo processo, mas que não cuidem do processo. Elas administram o

processo, o processo está diluído em outras coordenações. Isso me chama mais a atenção, me interessa mais, me tranquiliza, inclusive. (...) Você tem mais qualidade, você tem mais discussão, você foca as discussões.

(...) a gente vinha com aquela loucura, e as “coisas” estavam se estabilizando. (...) No ensino médio, a “coisa” está funcionando bem, ’tá caminhando bem. Eu não me vejo, o clima comigo não é de insegurança – muito pelo contrário: é de segurança com o que eu estou fazendo, com o meu trabalho, com confiança. Então, está me sobrando tempo para pensar outras coisas.

Coordenação pedagógica com equipe de orientadores, que atua nesse controle da rotina escolar, nesse controle da relação com a família, nessas comunicações todas que são feitas, nesse apoio aos professores, no acompanhamento do projeto pedagógico, mas no acompanhamento, não na definição do projeto, não nas escolhas que são feitas. (...) Então, eu acho que, cada vez mais, está claro: uma coordenação pedagógica ou uma coordenação pedagógica que se apoia em coordenações de área, que é uma “coisa” que está acontecendo mais na escola.

6.1.27 INDICADOR 27: O RETORNO DO FREDÃO-ORIENTADOR

“O retorno do Fredão-orientador” é o vigésimo sétimo indicador. Seu conteúdo trata da dificuldade e da vontade de Frederico resgatar, no atual trabalho no ensino médio, o Fredão-orientador construído ao longo da sua trajetória no ensino fundamental II.

O começo de ano, desse ano, foi difícil! (...) Eu estava meio perdido, sem saber por onde ir, eu não tinha aquele Fredão que eu podia oferecer, o do projeto social, eu tinha só o orientador.

Eu estou olhando para as situações de orientação educacional, para os desafios e para o trabalho, de um outro jeito, com menos tensão e menos desespero, menos incômodo.

(...) no ano que vem eu quero retomar tudo isso, que é a referência que os alunos têm de mim.

Eu estava retomando a leitura do direito e a introdução geral ao direito, são as teorias gerais do Estado, *tem* um livro muito legal do [Dalmo de Abreu] Dallari (...) Esses moleques precisam conhecer isso, precisam pensar nisso. (...) Estou falando do

livro, mas, *em* [sic] via de regra, é isso: é resgatar a formação política, não partidária (...), tentar articular um pouco com a formação profissional, então apresentar para os “caras” essas carreiras que são “mais”, que exigem uma certa politização, as carreiras públicas.

De resgatar o que eu sei fazer, de resgatar essa marca na minha atuação. Eu não sou o orientador de ficar vendo notinha, de ficar, enfim, só isso.

6.1.28 INDICADOR 28: FUTUROS PROJETOS DE VIDA

O vigésimo oitavo indicador, “futuros projetos de vida”, anuncia os projetos de vida de Frederico que envolvem tanto a área profissional quanto a familiar.

(...) o “tesão” está em outros lugares. (...) Está na minha família. Está com a Renata (namorada), com o Diego (afilhado). Resolvi que eu vou ser pai, mesmo, montar casa. Que eram coisas que eu fui postergando, não estava no meu universo. Eu pensei em ser padre. Eu tinha uma conta que, se até os 40 anos – “coisa” de maluco! –, se até os 40 anos eu não casasse, eu ia voltar para o seminário.

Estou chegando *no* [sic] momento derradeiro que eu tinha, eu vou casar, então. No ano que vem eu caso. Eu caso como um cristão deve casar: na igreja, aquela “coisa” toda e tal.

Então, fico projetando essas “coisas” para o futuro, estou investindo na Renata. Ela vai terminar o Direito, quer fazer mestrado, e eu banco, ajudo... para ela investir na carreira.

De trabalhar com política, de trabalhar com formação política. (...) trabalhar com comunidades.

Eu não quero mais sair da*** para ir para outra escola. Descobrir um outro universo de escola? Eu não estou nem um pouco a fim. E eu não estou diminuindo a importância de escola com isso. Eu ’tô dizendo que eu – com 40 anos, que eu vou fazer agora em novembro –, eu não quero mais.

Quero fazer outras coisas, ainda, quero passar por outras coisas.

Tem um elemento que falta: eu me sinto [pausa], acho que eu, na escola, com tudo o que eu faço, essa história da militância política, da formação política, ela ainda se realiza de algum jeito. Agora, o ambiente espiritual, não! Aí falta, seria mais por isso.

6.1.29 INDICADOR 29: REPERCUSSÕES DA PRIMEIRA ENTREVISTA

Finalmente, o vigésimo nono indicador, “repercussões da primeira entrevista”, trata da percepção de Frederico sobre o impacto da entrevista concedida para a pesquisa sobre o entendimento da sua trajetória de vida.

Pensei, pensei, pensei muito. Pensei no rumo que a minha vida tomou. A conversa foi quase terapêutica. Por incrível que pareça, eu saí da conversa com você até um pouco tranquilo, porque, de certa forma, essas paradas para retomar o que eu já vivi, para retomar o que eu administro na minha vida profissionalmente, hoje, eu não faço isso com frequência. Parar, ficar pensando muito a respeito disso, até por história de vida... eu sempre adotei o modelo “liga no automático” e vai vivendo, vai fazendo.

(...) depois dessa conversa, eu parei para pensar e lidar com isso com mais naturalidade, mais tranquilidade. Foi o que me dominou no dia seguinte: de olhar a escola de um outro jeito.

(...) Acho que foi “legal” esse “papo” que a gente teve para me ajudar a olhar isso. Olhar, inclusive, de certa medida, o olhar que a escola teve por mim. A chance que está me dando de estar no ensino médio, de apostar, de confiar. Começar a olhar de outro jeito, então, tem o olhar da bronca, da raiva, da frustração, dessa violência, de algum momento eu me sentir violentado, mas também de parar e olhar e falar “bem, o que é que eu faço com tudo isso?”

Então, fiquei pensando nisso tudo. Sabotei e foi “legal”, porque eu sabotei para o bem, não sabotei para o mal. Por tudo isso eu falei “pô, é um pedaço da minha vida!”. Confesso que, naquela conversa toda, eu estava meio chateado, mas depois eu fiquei pensando e fiquei feliz. Eu fui identificando coisas [em] que eu não tinha parado para pensar.

E, quando a gente discutiu, essa conversa fez *eu* [sic] mexer muito com isso. Era uma “coisa” que eu “tava envelopada”. Por mais que eu falasse disso de um jeito meio aleatório, solto, desorganizado, aquele dia a sensação que eu tive é [sic] essa: que aquele dia eu fui fazer um rescaldo desses dez anos da minha vida, dessa minha experiência na escola.

Aquela conversa foi meio – como eu *te* falei – terapêutica. Quer dizer, eu entrei em contato com um monte de coisas [com] que eu não estava entrando, não olhava, não valorizava, não ‘tava preocupado. Eu ‘tava cansado, desiludido.

É, terapia é bom. Não tinha essa intenção, mas gerou exatamente isso, entrar em contato com essas “coisas” todas. Obrigado, foi bem “legal”!

6.2 A organização dos núcleos de significação

Segundo os critérios estabelecidos pela metodologia adotada, o levantamento dos indicadores e a formação dos núcleos de significação constituem uma importante etapa da análise, que persegue o objetivo proposto: apreender os sentidos atribuídos pelo orientador educacional ao exercício de sua função.

Partindo das informações fornecidas pelo orientador educacional, foi possível construir três núcleos de significação, os quais foram formados a partir dos indicadores que guardavam entre si alguma semelhança, complementaridade ou contradição.

A seguir apresentaremos a organização dos núcleos de significação.

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
6. incorporar e repetir discursos sem compreendê-los nem com eles concordar.	Conflitos, contradições e reproduções na escola
8. a relação com as famílias.	
9. acultramento institucional sobre a natureza do trabalho.	
10. a relação com os professores.	
11. escola-fábrica-empresa.	
12. reprodução de ações e modelos.	
15. conflitos com as expectativas institucionais.	
25. mudança na equipe de trabalho.	
26. mudanças na organização e no ambiente de trabalho.	

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
1. entendimento sobre a origem da atividade de orientação.	A construção de uma identidade de orientador educacional
2. dificuldades no início do trabalho como orientador.	
3. pouca clareza por parte da escola sobre as atribuições do orientador.	
4. orientação vivida como atividade passageira.	
5. ser ou não ser orientador?	
7. atribuição da OE é pedagógica.	
13. criação de estratégias de sobrevivência para não ser engolido.	
14. permanência na escola.	
16. resistência às demandas da escola.	
17. o encantamento e o entendimento da possibilidade de fazer diferente.	
18. are(construção) de sua identidade de orientador.	
23. mal estar e trabalho.	
27. o retorno do Fredão-orientador.	

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
19. experiência política.	As experiências sociais e as marcas de autoria na trajetória de vida
20. experiência religiosa.	
21. o lugar da escola e da educação.	
28. autor da história.	
24. futuros projetos de vida.	
29. repercussões da primeira entrevista.	

A organização do material verbal de Frederico em núcleos de significação permitiu destacar temas e questões centrais, explorar algumas articulações e identificar os movimentos e as contradições presentes no seu discurso. A análise dos núcleos permitirá a apreensão dos sentidos dentro da atividade e da dinamicidade emocional do orientador educacional.

Entretanto, para que a análise proposta esteja ancorada ao contexto histórico de produção do discurso, articularemos os núcleos de significação levantados ao contexto social, político e econômico, isto é, às suas determinações constitutivas. As discussões teóricas apresentadas nos capítulos iniciais deste trabalho favorecerão esse processo. O objetivo dessa modalidade de análise é ultrapassar as aparências e considerar dialeticamente as condições contextuais históricas e subjetivas.

6.2.1 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Partindo das informações fornecidas pelo orientador educacional Frederico, construímos três núcleos de significação:

1. Conflitos, contradições e reproduções na escola;
2. A construção de uma identidade de orientador educacional;
3. As experiências sociais e as marcas de autoria na trajetória de vida.

Cientes da complexidade da construção e apreensão dos sentidos, nosso objetivo ao longo da análise será o de nos aproximar ao máximo de algumas zonas de sentido. Os procedimentos adotados buscarão aprender o processo constitutivo dessas zonas assim como os elementos que geraram esse processo. Acreditamos que esse percurso contribuirá com o desvelamento do fenômeno investigado, permitindo assim o apontamento de caminhos mais críticos e menos naturalizantes.

A seguir iniciaremos a análise dos conteúdos de cada um dos núcleos de significação.

6.2.1.a Conflitos, contradições e reproduções na escola

6. incorporar e repetir discursos sem compreendê-los nem com eles concordar.
8. a relação com as famílias.
9. acultramento institucional sobre a natureza do trabalho.
10. a relação com os professores.
11. escola-fábrica-empresa.
12. reprodução de ações e modelos.

15. conflitos com as expectativas institucionais.
25. mudança na equipe de trabalho.
26. mudanças na organização e no ambiente de trabalho.

Esse núcleo de significação permite a análise dos sentidos atribuídos por Frederico sobre a dinâmica da escola em que trabalha e as suas implicações no exercício da sua atividade de orientador educacional. Veremos ao longo da análise que a escola, como sugere Enguita (2001), é um emaranhado institucional e um conjunto de processos e relações inseridos na sociedade global e dotados eles mesmos de uma organização social interna.

Sobre sua trajetória no ambiente educacional, Frederico relata que fez faculdade de ciências sociais e lecionou em escolas públicas e privadas como professor de História. Conta que, pouco antes de completar trinta anos, recebeu o convite de uma escola privada de São Paulo para atuar como orientador educacional. Frederico aceitou o convite e exerce a função de orientador educacional nessa escola há dez anos.

Já no primeiro encontro, nosso entrevistado revela que, assim que começou a exercer a função de orientador, precisou aprender a incorporar e a reproduzir discursos institucionais para as famílias dos alunos e os professores da escola. A intenção desses discursos era reafirmar as posições político-pedagógicas da escola. Não fica totalmente claro quem são os verdadeiros autores dos discursos, mas as falas de Frederico sugerem que as equipes de coordenação e de direção sejam as responsáveis pela sua construção e disseminação.

Para Frederico, a inexperiência profissional no início da carreira e a falta de tempo para uma verdadeira apropriação de conhecimentos teóricos contribuíram para que ele assumisse discursos que não eram seus. Ao tratar do assunto, Frederico transmite a dificuldade em reproduzir discursos não autorais: “E eu *tomava sarrafada* de todo lado, de graça, até porque, por ingenuidade, eu simplesmente reproduzia o

discurso sem ter refletido *ele* [sic], porque eu não tinha a cultura da escola, não tinha a experiência do trabalho pedagógico.”

O tipo de relacionamento que a escola esperava que o orientador educacional exercesse com as famílias dos alunos se mostrou muito diferente daquele em que Frederico acreditava. O orientador comenta inúmeras vezes ao longo das entrevistas as divergências de expectativas entre ele e a escola sobre a sua atuação com as famílias.

Frederico acredita que o trabalho realizado pela escola fica mais potente quando as famílias são incluídas no projeto. Porém, no seu entendimento, a escola onde trabalha não deseja estimular a participação das famílias: “As famílias têm pouco espaço na escola, os espaços são esses de evento. As famílias são chamadas para esses grandes espaços de evento e, para outras situações, elas são pouco solicitadas.”

Nosso entrevistado identifica mecanismos institucionais que visam, segundo ele, isolar ao máximo as famílias dos acontecimentos da instituição. Sobre a ação do orientador junto às famílias, comenta: “Para o trabalho acontecer num tempo X, do jeito que a gente imagina, a gente vai isolando, a gente cria um cordão de segurança, e quem faz essa linha de segurança é a orientação educacional.”

As informações fornecidas por Frederico nos permitem supor a presença de contradições na ação da escola junto às famílias. É possível identificar, na fala do entrevistado, que a instituição designa uma pessoa (o orientador educacional) para atender as demandas da família e atuar como “relações públicas”, e, por outro lado, a instituição cria mecanismos de controle para não envolver a família na escola. Frederico parece não ter consciência dessa contradição, embora tenha clareza das demandas da escola sobre o seu trabalho. Sobre a natureza do atendimento com as famílias, comenta: “(...) tinha por parte da escola (...) que as conversas com as famílias fossem conversas mais curtas, que não fossem conversas tão extensas, que as conversas tivessem um padrão, que a gente entrasse para conversar com um roteiro praticamente de conversa.”

A ação de isolamento produzida pela escola sobre as famílias de seus alunos nos remete às formulações de Habermas sobre as forças repressivas das instituições,

que impedem a formação de discursos práticos, e, com isso, a participação dos indivíduos na gestão comunicativa do poder. É possível que o “cordão de segurança” a que se refere Frederico seja uma estratégia da escola para impedir que a própria instituição seja tematizada e questionada no plano discursivo. Segundo Habermas, ao excluir da comunicação pública temas e motivos inconvenientes ao sistema de poder, a ideologia impede que os sujeitos formulem discursos problematizadores para uma comunicação crítica.

Não temos como ascender às intenções que orientaram as lógicas de ação da escola onde Frederico trabalha. Entretanto, a análise de Habermas, confirmada pelo discurso do orientador, revela que as sucessivas ações da escola tiveram implicações na formação crítica do educador, que declara já não saber mais a razão da incorporação de suas ações: “Para uma escola como a ***, eu fui aprendendo a aceitar isso, essa condição da relação com os pais. Eu confesso que, hoje, eu já não sei trabalhar diferente. O que era uma questão lá atrás, eu não questiono mais. Eu acho que eu já incorporei, não sei se fui vencido pelo cansaço ou se aprendi a trabalhar melhor.”

Outro aspecto importante a ser analisado é a ambiguidade construída por Frederico na relação com as famílias de seus alunos. Embora o orientador declare que se preocupa em acolher as famílias, escutá-las e não “apontar” o que os pais devem fazer com seus filhos, ele afirma ter sido manipulado por algumas famílias e também relata fazer usos de estratégias discursivas para dizer o que as famílias querem ouvir: “A gente faz isso, orientador faz isso de forma geral. Mas algumas estratégias de discurso, você nivela todo mundo igual. Dependendo de uma *dica* de um, uma *dicade* outro, você vai acertando na conversa aquilo que a família quer ouvir.”

Outro indicador que torna ainda mais evidente as contradições e ambigüidades reproduzidas no interior da escola está presente nas expressões de Frederico sobre a relação com os professores. “É uma relação muito tutelada, muito controlada (...) sobre os professores. A gente que está na orientação, a gente vira braço da coordenação. (...)Trabalhar como orientador tendo que dar conta disso, ter que cobrar dos professores, sem acreditar nisso de imediato, foi difícil.”

Embora não se reconheça como representante da coordenação e diga identificar-se com o lugar do professor, Frederico acaba assumindo a função que lhe é designada de controlar a equipe de professores: “eu lembro, na equipe, alguns professores difíceis que tinham uma resistência com a coordenação pedagógica do fundamental e, no caso, quando eu entrei como orientador, eu entrei como braço direito. Eu entrei como *pitbull* da coordenação, entendeu?”

Essa posição gera desconforto para Frederico que diz ter construído aos poucos uma relação de trabalho mais cooperativa com os professores. O orientador relata inúmeras vezes o quanto procurou dar suporte e apoio aos professores: “Um professor que eu tenho que acompanhar, que eu tenho que controlar, que auxiliar, que dar retaguarda, que mediar o trabalho. Se eu percebo que ele está desorganizado por algum motivo, profissional ou não, eu dor retaguarda para esse *cara*.”

Embora relate suas estratégias para estabelecer uma relação menos controladora e mais protegida, Frederico identifica problemas para estabelecer uma relação de confiança com os docentes: “Você não é nem coordenação, nem chefe, mas ao mesmo tempo você não é do grupo dos professores. É confiar desconfiando da gente: para que eles confiem, a gente não joga o jogo da coordenação pedagógica o tempo todo.”

Nosso entrevistado reconhece que sua atuação se mostrou ambígua: “O professor, às vezes, não fica claro para ele o quanto você está fazendo isso de verdade ou é jogo de cena, estratégia também para bater e assoprar.” A relação entre a equipe de coordenação pedagógica, a orientação educacional e os professores, aos olhos de Frederico, parece reforçar a existência da divisão em classes, da dominação e da submissão dos indivíduos encontradas nos processos sociais.

Ao longo das entrevistas, Frederico revela ter consciência do processo de aculturação institucional sobre o seu trabalho, isto é, ele mostra ter percebido as influências do discurso e da ação da escola sobre sua atividade. Essas influências estão estritamente vinculadas à lógica organizadora da escola tratada por Enguita (2001). Segundo o autor, a lógica organizadora da escola não organiza apenas a atividade intelectual do aluno, mas as suas experiências com as materialidades presentes no

tempo-espaço escolar. O relato de Frederico aponta que a lógica sobre o domínio do saber tratada por Enguita não afeta apenas a experiência do aluno, mas também a do educador que está inserido na escola.

A ação de aculturação institucional presente na fala de Frederico está carregada de ambiguidade. Por vezes, ele identifica que essa mudança de “mentalidade e de cultura” tem aspectos positivos, mas em outros momentos explicita que a interferência da escola no seu trabalho lhe foi prejudicial.

Frederico comenta, por exemplo, que a escola lhe ensinou a fazer um planejamento do seu trabalho e atuar com menos improvisado, o que acredita ter sido um aprendizado fundamental: “*Tem* uma coisa de improvisado que eu mesmo, uma das coisas que eu aprendi é deixar de fazer no improvisado, então essa experiência no fundamental foi importante, foi um *p...* aprendizado, e hoje isto está incorporado. (...) Também incorporei essa *coisa* do planejamento, que eu também não levava tão a sério.”

Por outro lado, o orientador revela que a ação da escola sobre o seu trabalho alterou a pessoa que ele julgava ser: “Eu tive que deixar de ser o que eu era, e a *coisa* foi sendo processual.” Ele acredita também que sua identidade foi desfigurada pelo trabalho: “E essa *coisa* da identidade que eu, em algum momento, eu me desfigurei. Sendo que o entendimento que eu fazia de carreira, de profissão, era o contrário. A gente agregava a nossa identidade às coisas, e a minha sensação é que a minha identidade tinha sido desconfigurada.”

A suposta “aculturação institucional” apreendida no discurso de Frederico nos remete ao processo de socialização escolar já analisado por Enguita (2001). Segundo o autor, essa socialização procura introduzir, generalizar e estimular traços sobre os indivíduos, buscando reproduzir uma determinada ordem cultural e social.

A ação do aculturação institucional sobre Frederico nos remete também à ação da indústria cultural discutida pela Teoria Crítica. Acreditamos que a ameaça à subjetividade realizada através da semiformação esteja presente na escola. A experiência de desconfiguração de identidade relatada por Frederico se assemelha à percepção de Giovinazzo (2003) sobre o assujeitamento do indivíduo que se encontra,

no modo de produção capitalista, aprisionado a formas pré-determinadas que deformam tanto o sujeito quanto a sociedade à sua volta.

A ação da lógica capitalista no interior da escola é novamente perceptível na análise do indicador que revela o modo como a reprodução do funcionamento da escola é legitimada por meio da dinâmica “escola-fábrica-empresa”.

Frases como “A gente que está na orientação, a gente vira braço da coordenação. Você vira operador do sistema, *cara!* É terrível!” e “Era uma coisa de engrenagem, praticamente. Sai[o] eu , entra outro no lugar.” revelam a sensação de Frederico de ter se tornado uma peça de uma engrenagem fabril.

O indicador escola-fábrica-empresa trata de um modo de funcionamento institucional que, segundo Frederico, prioriza a racionalização do trabalho em detrimento da sensibilidade, da compreensão e do entendimento: “*Tem* esse tanto que não é só a escola ***, são as relações de trabalho, da imposição da vontade do patrão, do chefe, do dono. Por mais que cada um tenha um tanto de sensibilidade, de compreensão e entendimento, o negócio tem que se realizar. É uma empresa, é um negócio em última instância. É um nome a zelar, é uma marca, é uma bandeira.”

As expressões de Frederico apontam que a escola onde trabalha parece estar inserida na lógica do sistema capitalista apresentada pela Teoria Crítica. Uma lógica que aposta na razão instrumental e gera mudanças capazes de condicionar a subjetividade dos indivíduos. Como vimos no capítulo 2, o problema da razão instrumental é que ela visa apenas à adaptação e à sobrevivência do indivíduo e faz com que sua apreensão da realidade não consiga ir além do dado imediato.

Embora em muitos momentos o orientador tenha se assujeitado às demandas da racionalidade instrumental impostas pela escola, à medida que se apropriava de suas atribuições, ele também se dava conta dos conflitos existentes entre o seu modo de trabalhar/educar e o da escola.

A vivência de todos esses conflitos e assujeitamentos levaram Frederico, após ter trabalhado dez anos como orientador educacional no ensino fundamental II, a pedir demissão. Frederico não explicitou para a escola todos os fatos que o levavam a

desejar sair da instituição, apenas disse para a diretora estar desmotivado com o trabalho. Ela lhe ofereceu mudar de equipe e atuar com a coordenação do ensino médio. Frederico aceitou a proposta.

Quando realizamos a primeira entrevista, Frederico tinha acabado de ser transferido de equipe e estava pouco envolvido com o trabalho. Naquele momento, ele acreditava que no novo segmento iria trabalhar burocraticamente. “Então, esse ano, para mim, está sendo *uma não de...*, eu estou me sentindo um pouco no estaleiro. Trabalho. Faço o que eu tenho que fazer, mas burocraticamente, sem muito engajamento, estou cumprindo minhas funções.”

Quase dois meses depois, no depoimento da segunda entrevista, Frederico pareceu mais animado com o trabalho no ensino médio e com as diferenças entre as coordenações educacionais de cada um dos segmentos: “(...) o ensino médio, para mim, está mais interessante, está mais provocador, mais provocativo. Eu estou olhando para as situações de orientação educacional, para os desafios e para o trabalho, de um outro jeito, com menos tensão e menos desespero, menos incômodo. Tem a ver com a relação que eu tenho, a relação que o Antônio (coordenador pedagógico) tem com a coordenação do ensino médio (...): é uma coordenação, é *bacana*, dá uma tranquilidade para a equipe trabalhar, ela não é uma *coisa* que desorganiza.”

Nosso entrevistado começou a identificar também o início de mudanças na estrutura organizacional da escola, como a descentralização e a horizontalização da equipe de coordenadores. Uma das alterações comentadas por ele é o fato de alguns professores terem se tornado coordenadores de áreas específicas como Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e Ciências Humanas: “Acho que a tendência é essa, mesmo, não só dentro da escola, mas de *ter* o processo mais distribuído, não ficar apenas na mão de uma pessoa. De *ter* coordenações que se responsabilizem pelo processo, mas que não cuidem do processo. Elas administram o processo, o processo está diluído em outras coordenações. Isso me chama mais a atenção, me interessa mais, me tranquiliza, inclusive. (...)Você tem mais qualidade, você tem mais discussão, você foca as discussões.”

Essas mudanças, percebidas como positivas por Frederico, podem indicar tanto uma mudança real no funcionamento de uma escola, que até então se mostrava mais “vertical”, quanto ser apenas mais uma estratégia de disseminação do controle institucional. Nosso instrumento de análise não nos permite identificar as intenções das mudanças realizadas na escola. Infelizmente, o tempo da elaboração da pesquisa não possibilitou a realização de uma nova entrevista que investigasse se houve (res)significações sobre esse conteúdo no discurso do orientador.

A análise do núcleo de significação “Conflitos, contradições e reproduções na escola” evidenciou que Frederico recebeu investidas do discurso instrumental proferido pela escola, mas que ele não foi inteiramente “socializado” nos moldes desse discurso. Vimos, com Dubet, que a experiência social é sempre inacabada, que “não há adequação absoluta da subjetividade do ator e da objetividade do sistema” (Ibid.,p.96), não porque a escola seja incompetente ou porque o indivíduo escape ao social, mas porque a experiência do sujeito se inscreve em registros múltiplos e não congruentes. O discurso de Frederico revela esses outros registros que podem tê-lo “protegido” do discurso da instituição, e eles serão discutidos ao longo da análise do núcleo “As experiências sociais e as marcas de autoria na trajetória de vida”.

6.2.1.b. A construção de uma identidade de orientador educacional

1. entendimento sobre a origem da atividade de orientação
2. dificuldades no início do exercício da função de orientador
3. pouca clareza por parte da escola sobre as atribuições do orientador
4. orientação vivida como atividade passageira
5. ser ou não ser orientador?
7. atribuição da OE é pedagógica
13. criação de estratégias de sobrevivência para não ser engolido
14. permanência na escola

16. resistência às demandas da escola
17. o encantamento e o entendimento da possibilidade de fazer diferente
18. a (re)construção de sua identidade de orientador
23. mal estar e trabalho
27. o retorno do Fredão-orientador

A análise desse núcleo de significação nos aproximará dos sentidos atribuídos por Frederico à construção de sua identidade profissional ou, conforme Ciampa (1998), das personagens que a constituem. O processo de construção de sua identidade de orientador educacional se revela atribulado, desestabilizador e transformador. Veremos que esse processo tem sido produzido em uma relação dialética entre Frederico e o contexto à sua volta. A análise que apresentaremos a seguir evidencia que os desequilíbrios e rupturas vivenciados por Frederico provocaram contínuas reorganizações no processo de constituição de sua identidade.

O interesse de Frederico em tornar-se orientador não foi imediato, ele conta que quando foi trabalhar como orientador educacional não tinha muitas expectativas. A função de orientador foi vivida, durante muitos anos, como uma atividade passageira: “Eu tinha essas certezas, era um trabalho que estava me potencializando para outros lugares.”

No início do trabalho ele tencionava prosseguir na militância política: “Enquanto eu ’tava trabalhando como orientador educacional, eu estava buscando retomar o meu caminho de origem, que era militância política, trabalhar com ONG.”

As primeiras impressões ditas por Frederico sobre o fazer da orientação educacional estão fundadas em uma falta, em um buraco. Frederico entende que a escola contratou um orientador para apoiar a coordenação em funções pedagógicas, isto é, o orientador foi percebido por Frederico como alguém convocado para “tapar o buraco” criado pelo crescimento da escola e o excesso de trabalho da coordenação: “A

escola precisava de orientador, a escola já tinha crescido muito, o trabalho da coordenadora era muito grande, ela já não dava conta.”

Frederico comenta que a escola sempre esperou que ele cumprisse um papel de apoio pedagógico enquanto orientador educacional. Esse papel se diferenciava do conhecimento que ele tinha da função do orientador: “Nas experiências que eu tive, convivendo com orientadores, principalmente em colégios católicos, o orientador educacional, pelo menos das escolas em que eu trabalhei, tinha uma função muito clara: muitos deles eram psicólogos”.

O discurso da escola parecia claro: “*Tinha* esse discurso interno ‘Nós, escola, vemos como papel do orientador, aqui dentro, o trabalho pedagógico, a relação com o pedagógico, as outras coisas entram nesse contexto, mas o nosso profissional de orientação educacional é um *cara* que cuida do pedagógico, as outras coisas são apêndices. Você tem que lidar com isso para fazer o trabalho pedagógico fluir’.”

Entretanto, na prática, Frederico identifica mudanças por parte da escola sobre a natureza do trabalho do orientador: “(...) era uma coisa – como eu posso dizer? – que estava em construção, em experimento, porque de um ano para o outro sempre *tinha* uma conversa da mudança da função do orientador, das coisas que o orientador tinha que fazer. *Teve* uma época que a ideia era que o orientador acompanhasse o fundamental II inteiro, mudando a série e acompanhando as turmas. Num outro momento, precisaria de orientador para a faixa etária específica: então, no meu caso seria 8º e 9º; no caso da Vilma (outra orientadora), seria 6º e 7º. Em um outro momento, se definiu que o orientador tinha que fazer um papel mais pedagógico, mas a gente não tinha clareza do que era isso.”

Frederico acredita que a falta de discriminação entre as funções do coordenador pedagógico e do orientador educacional trouxe problemas: “Então a gente batia a cabeça. A coordenação pedagógica e a orientação educacional fazendo as mesmas coisas. A gente era cobrado de coisas que, no meu entendimento, eram de coordenação pedagógica. Enfim, esse conflito o tempo todo.”

O relato de Frederico revela que nesses dez anos de trabalho na escola, ele foi construindo uma identidade profissional enquanto orientador. Veremos que a teoria

de Ciampa (1998) nos ajuda a analisar o desenvolvimento dessa esfera (profissional) da identidade de Frederico por meio da articulação de personagens criadas a partir das relações de trabalho.

Logo no início de seu trabalho, o orientador já percebeu a existência de divergências de expectativas sobre o exercício de sua função. Frederico conta que era esperado que ele controlasse o trabalho da equipe de professores e os pais da escola. A personagem orientador-controlador, pressuposta pela instituição, gera desconforto: “Trabalhar como orientador tendo que dar conta disso, ter que cobrar dos professores, sem acreditar nisso de imediato, foi difícil.”

Entretanto, Frederico conta com satisfação ter rapidamente criado estratégias para não ter de assumir o papel de controlador exigido pela instituição. A personagem orientador-estratégico entra em ação: “Se eu percebo que ele (professor) está desorganizado por algum motivo, profissional ou não, eu dor retaguarda para esse *cara*. E isso nunca foi me pedido pela escola, essa é uma relação que eu constituí no meu trabalho para poder trabalhar em equipe, para poder principalmente dar conta daquilo que esperam de mim.”

Além de atuar de maneira diferente com os professores, Frederico procura um jeito diferente de trabalhar com as famílias: “Fazendo do meu jeito, ficando em mais horas de conversa, marcando mais entrevistas que as previstas, mantendo contatos mais frequentes com as famílias.” O relato de Frederico indica que, à medida que ele foi se apropriando dos “conteúdos implícitos” tratados por Jackson (1996), ele foi desenvolvendo estratégias para lidar com os conflitos entre seus desejos e as expectativas institucionais.

Segundo ele, essas mudanças estratégicas tinham o objetivo de ajudá-lo a sobreviver e a não ser engolido: “Eu sempre tentei evitar isso, eu sempre criava, eu mesmo criava os meus artifícios de sobrevivência com os professores.” Ele atribui a sua sobrevivência à experiência profissional: “Eu não tinha formação para isso, você vai descobrindo no dia a dia, e uma das coisas que me deu sobrevida na escola foi esse jogo de cintura, mas principalmente de ter outras experiências, de já ter sido professor, de ter trabalhado em outros lugares.”

Aos poucos a atividade, que no início havia sido significada como uma atividade de sobrevivência, se revela de resistência: “Eu confesso que, à medida que eu fui aprendendo isso, eu fui resistindo também a isso.” O orientador-estratégico vai se transformando no orientador-resistente. Nessa passagem do relato de Frederico, identificamos a superação da adaptação, passo tratado por Adorno (1995) como fundamental para o processo de emancipação. Frederico tem clareza dessa mudança de posição subjetiva e passa a nomear as suas ações de boicotes.

Na primeira entrevista Frederico procura diferenciar na sua fala “boicote” de “sabotagem”: “Você não está sabotando a instituição, você está boicotando algumas coisas, mas você não está sabotando o trabalho da instituição. Eu não sei, inclusive, se essas palavras são sinônimos, mas na minha cabeça eu construí *elas* [sic]. Uma coisa é você boicotar, outra coisa é você sabotar, entendeu?”

Mas, ao longo da segunda entrevista, se contradiz e fala que sabotou: “Sabotei muitas vezes, e não tenho nenhum peso na consciência. Hoje eu entendo que a sabotagem não era para inviabilizar o projeto, não estava sabotando para me vingar de ninguém. Esse entendimento eu tenho, era para valorizar o próprio projeto, para valorizar as relações que as pessoas tinham lá dentro. (...) Sabotei, mesmo, e agora, depois que eu fui embora, eu fiquei pensando, eu sabotei, mesmo (risada). (...) Sabotei, e foi *legal*, porque eu sabotei para o bem, não sabotei para o mal.”

A resistência permitiu a Frederico construir uma identidade como orientador articulada aos seus valores e convicções: “(...) nesses dez anos eu resisti a me transformar no orientador. Eu ia mais pelo instinto, eu vou mais pelo instinto. Eu vou mais pelo afetivo, pelas minhas características, pelas coisas [de] que eu gosto, pelas coisas que eu valorizo, pela minha formação política, religiosa.”

Ao assumir um papel ativo, não assujeitado, Frederico se sente potente e começa a perceber que pode fazer diferente. Frederico começa a olhar para o aluno de um ângulo diferente do da instituição: “Uma das coisas que eu apresentei como importante era um lugar diferente para o mau aluno. A gente olha para o mau aluno, no senso comum: “Quem é esse cara?” Tendo esses espaços à tarde, essas atividades,

essas situações são muito ricas para esses *caras*, e que dão elementos para pensar a condição de estudante dele, pessoal e humana.”

As expressões de Frederico revelam como aos poucos ele foi ficando mais seguro e confiante sobre suas convicções e experiências: “(...) era o papel que eu achava que deveria desempenhar e, na experiência, na lida, eu estava constatando que aquilo era o melhor. (...) Melhor na relação do menino com a dificuldade dele, com a escola, de olhar para a escola de um outro jeito, de se sentir mais acolhido, de poder oferecer aos professores e à coordenação da escola um outro olhar, não só o olhar da sala de aula, um outro lugar.”

Ao descrever o processo de constituição da subjetividade, Giovinazzo (2003) indica que a negação e o questionamento são partes do processo de superação, uma vez que “uma determinada situação social só pode ser transformada se houver consciência de que ela não condiz com as reais necessidades dos homens e mulheres que a compõem” (Ibid., p. 61). Os questionamentos de Frederico o lançam para uma ação mais potente e transformadora, e ele começa a desenvolver um projeto social de formação política com os alunos da instituição.

Através do projeto social ele resgata a militância, que, como veremos mais adiante, esteve presente na sua trajetória de vida: “Eu imaginava que a gente tinha mesmo uma formação política para oferecer para os meninos e um ambiente político para apresentar aos meninos na região onde a gente mora muito significativo. (...) Isso [em] que eu acreditava e [em] que eu acredito, que a gente enquanto escola conseguisse imprimir nos meninos.”

Frederico passa a ser conhecido na instituição como Fredão. Quando fala sobre as ações da personagem orientador-político, ele muda suas feições e descreve com envolvimento e satisfação o que realizou ao longo do seu trabalho: O Fórum da Criança e do Adolescente no Butantã foi uma briga minha. (...) E, de 2000 para cá, os alunos da escola*** foram participando disso. Hoje a gente tem o grêmio ***, o *** e mais um grupo de alunos, que participam do FOCA¹³”. Os sentidos atribuídos por Frederico a sua

¹³FOCA – Fórum da Criança e do Adolescente.

ação com os alunos no projeto social nos remetem à condição ativa e criadora do ser social sobre o contexto em que vive, abordada pela psicologia sócio-histórica.

Frederico revela que a instituição reage ao trabalho do projeto social: “Uma fala muito dura sobre o trabalho que eu fazia era no projeto social e a orientação que eu tinha que cada vez mais ser orientador.” Esses discursos se repetiam: “Muitas vezes eu tive que ouvir ‘você não está numa ONG, você não está num partido, você está dentro de uma escola, a gente não faz militância dentro de uma escola’. Eu falava, ‘tudo bem, eles não vão fazer militância dentro da escola, eles vão fazer fora’.”

As divergências da instituição como o papel desempenhado por Frederico no lugar de orientador se tornam cada vez mais evidentes. Segundo Frederico, a escola entendia que o trabalho social era menos importante que o trabalho pedagógico: “É engraçado, porque eu não separava as duas coisas. Eu tinha que ser mais orientador e menos todo o resto que eu era. Todas as outras coisas que eu fazia, eram, dentro do contexto da escola, elas eram menos importantes.”

Frederico conta que a instituição atua, e o trabalho social perde sua força. Os conflitos permanentes com a instituição são desgastantes e produzem sofrimento. As falas de Frederico revelam o seu cansaço e esgotamento: “Tudo o que eu tive que administrar nos últimos dez anos me extenuou em excesso”. E continua: “eu estava esgotado, com essas tentativas, com esses êxitos.”

O sofrimento vivido por Frederico parece ter tido repercussões para além do mundo do trabalho: “Tô sofrendo menos, sofri tudo o que eu tinha que sofrer. Já tomei Rivotril, já fiz terapia, já bati a cabeça na parede, tudo o que você possa imaginar eu já fiz. Já briguei com a namorada, já fiz *m...*, já *enchi a lata*, eu ‘tava bebendo *p’ra caramba*. Nesses últimos anos, eu bebi muito, eu estava bebendo muito, muito.” A ação do trabalho sobre as outras esferas da vida de Frederico nos remete à problematização de Habermas sobre a colonização do mundo da vida pela ordem sistêmica.

Para Frederico, a luta travada com a instituição para construir o seu modo de ser orientador educacional acabou por desconfigurar a sua identidade. “E essa coisa da identidade que eu, em algum momento, eu me desfigurei. Sendo que o entendimento

que eu fazia de carreira, de profissão, era o contrário. A gente agregava a nossa identidade às coisas, e a minha sensação é que a minha identidade tinha sido desconfigurada. Quer dizer, que minha contribuição tinha sido pouco valorizada, quer dizer, eu cumpria um papel.”

O discurso de Frederico indica que os discursos e ações da instituição parecem conduzir o processo de metamorfose de sua identidade em direção a um sentido aprisionador. O sentido atribuído por Frederico sobre a interferência do trabalho na constituição de sua subjetividade é apontado na teoria de identidade de Ciampa, que acredita que o desenvolvimento da identidade é influenciado pelo discurso social, e, portanto, sofre investidas dos discursos técnicos (Lima, 2009, p. 42).

Frederico reconhece a ambivalência da relação construída com a escola: “E não *tem* jeito, *tem* uma carga afetiva grande com a escola, é amor e ódio. É muito louco, é muito louco, eu gosto *p’ra caramba* da escola e eu [a] odeio também.”

Durante muito tempo, ele resistiu a assumir a identidade de orientador: “Inclusive no meu registro em carteira, eu não queria que me passassem para orientador educacional, eu queria ficar como coordenador de projetos sociais.” E essa questão permanece ainda hoje: “Eu tenho uma crise com isso, nunca, quando eu vou preencher o negócio de profissão, eu penso: ‘sou professores, educador, orientador educacional? Sou sociólogo frustrado?’”

Em alguns momentos quando diz ter se tornado orientador, Frederico parece se referir ao orientador-institucionalizado, personagem desejada pela escola: “Então foi assim, foi perdendo, eu fui *desencanando*, Catarina. Eu desencanei, quer saber? Fui perdendo e tal, e virei orientador (risada).”

Ao longo da entrevista, Frederico busca explicitar a razão da sua permanência na escola após a vivência de tantos conflitos. Ele atribui o fato de ter ficado na escola tantos anos à remuneração e à possibilidade de realizar uma militância política por intermédio do projeto social: “Eu tinha um projeto, queria fazer outras coisas, não consegui, fui ficando, fui aceitando essa condição de orientador educacional porque *tinha* uma questão financeira, *tinha* também, de certa forma, uma possibilidade de realizar outras coisas, *tinha* o projeto social.”

A mudança de equipe no trabalho fez com que Frederico tivesse que abrir mão do projeto social que fazia com os alunos, pois o projeto estava vinculado ao antigo segmento de ensino. A personagem orientador-político construída ao longo do trabalho no ensino fundamental deixa de valer para o ensino médio: “O começo de ano, desse ano, foi difícil. (...) Eu estava meio perdido, sem saber por onde ir, eu não tinha aquele Fredão que eu podia oferecer, o do projeto social, eu tinha só o orientador.”

Depois de uma fase em que esteve desanimado com a atividade exercida no ensino médio, Frederico diz estar novamente mobilizado a imprimir a sua marca no trabalho: “De resgatar o que eu sei fazer, de resgatar essa marca na minha atuação. Eu não sou o orientador de ficar vendo notinha, de ficar, enfim, só isso.”

Vimos com Ciampa (1998) que a construção da identidade é um processo contínuo, que envolve permanentes metamorfoses. Frederico ainda construirá personagens que darão novas formas à sua identidade enquanto orientador educacional. O processo identitário analisado a partir do discurso de Frederico revelou que, em alguns momentos, o sentido da sua trajetória se mostrou emancipatório, e, em outros momentos, aprisionador. Não sabemos qual será o sentido que tomará o movimento de sua identidade, mas podemos afirmar que o relato de Frederico revela que ele possui recursos para lutar por emancipação. A análise do próximo núcleo de significação apontará como esses recursos foram construídos na história de vida de Frederico por meio das experiências sociais a que foi submetido.

6.2.1.c As experiências sociais e as marcas de autoria na trajetória de vida.

19. experiência política
20. experiência religiosa
21. o lugar da escola e da educação
28. autor da história

24. futuros projetos de vida
29. repercussões da primeira entrevista

Ainda que Frederico tenha recebido investidas do discurso instrumental proferido pela escola, seu relato indica que ele não foi inteiramente “socializado” nos moldes desse discurso. Vimos, com Dubet, que a experiência social é sempre inacabada, que “não há adequação absoluta da subjetividade do ator e da objetividade do sistema” (Ibid.,p.96), não porque a escola seja incompetente ou porque o indivíduo escape ao social, mas porque a experiência do sujeito se inscreve em registros múltiplos e não congruentes. O discurso de Frederico nos dá pistas sobre esses outros registros que podem tê-lo “protegido” do discurso da instituição.

A análise desse núcleo de significação trará elementos para investigarmos os sentidos atribuídos por Frederico às experiências sociais a que foi submetido na sua trajetória de vida. Veremos que há muitos elementos no discurso de Frederico que indicam que a experiência religiosa e política imprimiram marcas na sua vida, as quais, segundo ele, possibilitaram o exercício de um trabalho autêntico como orientador educacional.

Segundo Frederico, a sua vivência na escola como aluno não foi significativa: “Na Zona Leste, nos anos ‘80, no bairro onde eu morava, a escola não era lugar nenhum”. O não-lugar da escola foi ocupado por outros lugares: “A escola não era espaço de aprender nada, era o espaço de viver o marasmo, a mesmice, o cansaço. O encanto que a gente podia ter tido na escola, a gente foi ter na rua, na militância com essas coisas.”

Embora relate não ter vivido experiências relevantes na escola, Frederico reconhece que a escola contribuiu no desenvolvimento de competências que ele levou para outros lugares: “Competências que a escola me ajudou a desenvolver, de método, de documento, estudar. Eu não estudava na escola, mas eu estudava para participar de um debate na pastoral carcerária, na pastoral do menor.”

Frederico conta que na adolescência começou a militar no Partido dos Trabalhadores e narra, bastante animado, o seu engajamento com as atividades políticas: “Na militância a gente estudava junto, as coisas que a gente ouvia, os relatos, essa história de ouvir os relatos de presos políticos, de sindicalistas, de ter essa formação marxista, não precisava de livro. Eu não tinha apego a livros, à cultura que vinha pela erudição”.

A experiência política formou Frederico e o modo como ele se relacionava com as pessoas: “A minha formação vinha da rua, da minha relação com as pessoas, vinha da proximidade que eu tinha com elas, dos espaços que a gente ocupava juntos. Isso, para mim, era muito forte.”

A militância política esteve atrelada à experiência religiosa: “Na fase da adolescência até a vida adulta, eu tive muito forte a militância em partido político e dentro da igreja, dentro dos movimentos de pastoral: pastoral do menor, pastoral carcerária, pastoral operária, pastoral da juventude.”

Frederico acredita que a experiência militante e a religiosa, ambas de natureza política, incentivaram-no a continuar estudando: “Fazer jornal, panfletar, participar de debate e discussão. Então, isso me empurrou para um tipo de vivência, que me empurrou, depois, lá na frente, para a universidade. Fui fazer ciências sociais, por conta dessa experiência toda.”

Frederico conta que por muito tempo pensou em ser padre – chegou a ser seminarista – e seguir a formação religiosa. Quando desistiu da vida religiosa, diz que vislumbrava duas opções: a militância política ou a educação. Frederico conta que optou pela educação, pois a atividade docente pagava as suas contas. Sobre a aproximação do trabalho religioso e docente, revela: “*Tem* o formar pessoas, *tem* o lidar com pessoas, *tem* o lidar com humores, com problemas, lidar com os problemas dos outros, ajudar as pessoas a pensar em soluções para os seus problemas, capacitar as pessoas para enfrentar a vida, a partir de outras referências.”

Frederico comenta que sua formação na Igreja foi mais humanista do que religiosa e revela como essa formação o potencializou a pensar a educação: “A pedagogia de Santo Inácio que – engraçado! – ela é muito construtivista ou o

construtivismo é muito inaciano. (...) *Tem* essas particularidades todas, mesmo, de como você aprende, do entendimento do aprendizado que a gente tem com as coisas, de como se assimila o mundo, a relação com as pessoas, como é que é a produção do saber, a valorização do saber e do conhecimento e não de conteúdos. O exercício humano, a questão da formação moral, o que também é muito caro nesse ambiente construtivista. O investimento num olhar crítico, o entendimento do mundo de uma forma mais plena. Enfim, essa formação humanista, essa formação para o mundo.”

A formação política também é identificada por Frederico como potencializadora no seu trabalho na escola: “Essa vivência toda como militante de forma geral, com as causas políticas todas mais variadas, com o sindicato, com as representações. Então, ser representante, viver esse papel de representante em vários lugares, ter de representar, lidar com conflito, com vontade, com desejo, fazer parte de grupos que às vezes eram dissonantes. Enfim, isso me deu um repertório, eu acho, que eu agreguei ao meu trabalho também, mais que a formação pedagógica.”

Embora reconheça que tanto a experiência política quanto a religiosa contribuíram com a sua formação e atuação na escola, Frederico reconhece que ambas o frustraram em algum momento: “Fui coordenar a campanha do ***, a gente foi para o PSOL. Coordenei a campanha dele para deputado estadual, queriam que a gente beijasse o capeta na boca. Campanha é isso”. Sobre a frustração com a religião, comenta: “Nos colégios católicos, com todas as diferenças e problemas. Vivi isso também, me frustrei muito com essa experiência religiosa de colégio, ela era mais empresarial do que espiritual. Ela era mais de negócios, de educacional do que de espiritual.”

O discurso de nosso entrevistado revela que as experiências políticas e religiosas, proporcionadas pela cultura, foram responsáveis pela sua formação. Vimos que essa formação foi fundamental para que ele construísse uma forma autêntica de exercer a função de orientador educacional em uma escola. A história relatada por Frederico indica que ele viveu o que Adorno definiu como experiência formativa. Embora o modo de produção capitalista dificulte materialmente e subjetivamente o acesso à experiência formativa, Frederico nos mostra que ela não está impossibilitada.

Analisamos anteriormente as dificuldades enfrentadas por Frederico no seu trabalho, vimos que ele sofreu para construir uma identidade legítima de orientador educacional e que a dinâmica da escola interferiu em todas as esferas de sua vida. Apesar de todas as decepções e fracassos narrados, a crítica e a sensibilidade de Frederico permanecem. A experiência de falar sobre a sua trajetória na escola afetou o orientador: “E quando a gente discutiu, essa conversa fez *eu*[sic] mexer muito com isso. Era *uma* coisa que eu.. *'tava envelopada*. Por mais que eu falasse disso de um jeito meio aleatório, solto, desorganizado, aquele dia a sensação que eu tive é [sic] essa: que aquele dia eu fui fazer um rescaldo desses dez anos da minha vida, dessa minha experiência na escola.”

A participação na pesquisa possibilitou a Frederico expressar-se e refletir: “Por tudo isso eu falei: *'pô, é um pedaço da minha vida!*’. Confesso que naquela conversa toda eu estava meio chateado, mas depois eu fiquei pensando e fiquei feliz. Eu fui identificando coisas [em] que eu não tinha parado para pensar.”

Ao falar sobre os anos de experiência como orientador educacional, Frederico se dá conta de seu papel ativo na escola: “Depois eu fiquei pensando, eu tenho uma história nesse negócio. Independente[mente] se eu entendi bem o que eu *'tava* fazendo ou não, eu fiz história nessa *m...* Tem um pedaço meu aqui (emociona-se).”

Frederico se reconhece como autor do seu trabalho, como sujeito ativo e transformador da realidade à sua volta. O orientador comenta mais de uma vez sobre a festa de 30 anos da escola onde trabalha. Os ex-alunos da escola procuram Frederico e explicitam para ele o quanto o seu trabalho como orientador afetou as suas vidas: “Todo mundo vinha falar comigo, não das minhas conversas de notas, vinha falar das coisas que a gente fez, das atividades que a gente organizou, de toda a experiência com asilo, com creche. O quanto aquilo para eles até hoje é significativo, importante. Que às vezes, para alguns deles, a única experiência que eles tiveram foi essa que a escola ofereceu, que aí, depois, eles não tiveram mais, que isso foi o que favoreceu a escolha profissional, favoreceu a escolha política. Esse foi o meu trabalho de orientador educacional, e aí, em certa medida, eu tranquilizei. (...) Esse momento das

festas dos 30 anos, isso foi muito significativo. Foi isso que eu agreguei, ou foi isso que eu tive como marca no meu trabalho como orientador educacional.”

O reconhecimento pelo seu trabalho não veio da instituição, mas dos seus alunos. A sensação de “missão cumprida” confere-lhe potência, e Frederico começa a vislumbrar novos projetos de vida: “Quero fazer outras coisas ainda, quero passar por outras coisas.” Frederico oscila, em alguns momentos revela a vontade de atuar na esfera política: “De trabalhar com política, de trabalhar com formação política. (...) trabalhar com comunidades.” Em outros momentos volta a pensar em retomar a trajetória religiosa na função de diácono.

Ao fazer um balanço de toda a sua trajetória, ele afirma que apesar de todas as frustrações e dificuldades que encontrou na escola no lugar de aluno e de educador, hoje a escola é tida por ele como um lugar potente: (...) independentemente da minha relação difícil com a escola. Na realidade o problema não era a escola, era a função que eu tinha que cumprir. A gente, como qualquer trabalhador da educação, a gente tem problemas com o padrão, problemas com a organização do trabalho. Então, tive, tenho e vou continuar a ter. Mas já há muito tempo eu entendia a escola como muito lugar. (...) Essas escolas todas (onde trabalhou) e a escola *** só afirmaram para mim que a escola é muito lugar. (...) Desse chavão clássico: de mudança, de aprendizado, de amizade, de construção de relação.”

7. SÍNTESE DAS DISCUSSÕES LEVANTADAS NA ANÁLISE

Este capítulo tem como objetivo reunir as discussões levantadas ao longo do processo de análise e formular uma visão geral sobre a contribuição desse estudo para o entendimento dos sentidos atribuídos pelo orientador educacional ao exercício de sua função.

A análise dos núcleos de significação permitiu que os sentidos levantados a partir das entrevistas realizadas com Frederico fossem apreendidos dentro do movimento de sua consciência, atividade e identidade, que estão em constante transformação.

A escola se revelou, no discurso de Frederico, uma organização autoritária, orientada pela razão instrumental. A apreensão da dinâmica escola-fábrica-empresa apontou que a escola procura otimizar o tempo do trabalhador-educador, envolvendo-o numa lógica de ação repleta de contradições, conflitos e reproduções. Essa lógica, que se expressa de forma discursiva e em ações concretas, afeta não apenas o orientador, mas todos os atores sociais que circulam na escola: coordenadores, professores, alunos e seus familiares.

A análise revelou que o orientador foi afetado subjetivamente pelas relações de trabalho. O discurso de Frederico mostrou que ele próprio reproduziu as contradições e ambiguidades institucionais que tanto condena. Embora a crítica acompanhe em muitos momentos os sentidos construídos por ele, sua atividade na escola oscila entre ações adaptativas e de superação das condições opressoras.

Infelizmente, a análise revelou que o lugar que o orientador educacional ocupa na escola ainda lhe permite reproduzir as relações de poder que caracterizaram o surgimento e o desenvolvimento de sua atuação na história da educação brasileira.

Constatamos também que os sentidos que orientam a atividade do orientador educacional não podem ser definidos *a priori*. Ainda que cada instituição defina os papéis que devam ser desempenhados pelo seu orientador, é único o modo como

cada sujeito se apropria dos significados estabelecidos e formula os sentidos de sua prática, isto é, cabe ao educador construir uma identidade profissional por intermédio da reflexão sobre sua prática.

A exploração dos sentidos atribuídos por Frederico à sua função indicou que, durante muito tempo, aceitar a posição de orientador educacional era uma forma de assujeitamento. Tornar-se orientador era se transformar naquilo que a escola queria e não no que ele desejava ser. Esse conflito vem sendo elaborado por ele ao longo dos últimos anos, e a participação na pesquisa contribuiu com esse processo de elaboração.

Os sentidos apreendidos revelaram também que as ações de resistência às demandas da escola tiveram consequências não apenas sobre o trabalho do orientador, mas sobre todas as esferas da sua vida. Frederico nos mostrou que resistir ao *status quo* produz sofrimento e desencantamento. Entretanto, foi por intermédio da resistência que ele conseguiu transformar a sua prática como orientador educacional em práxis. A ação intencionalizada se mostrou muito mais potente diante daquela defendida pela escola, pois os ex-alunos de Frederico reconhecem que sua práxis possibilitou que eles tivessem uma experiência significativa (possivelmente formativa) na escola.

A relação de Frederico com a escola se mostrou bastante complexa. Ao longo do processo de análise, constatamos que a relação existente entre o orientador e a escola é tensa, conflituosa e carregada de sentimentos ambíguos.

Um ponto que permeou todo o processo de análise foi a constatação de que a relação do orientador com a escola se produz em um movimento dialético, em que tanto o educador como a instituição se transformam permanentemente. Frederico reconhece que sua identidade é modificada pela ação da escola, mas também significa que sua ação sobre a escola produz mudanças em si mesmo e nos atores inseridos no contexto institucional.

As experiências políticas e religiosas se revelaram fundamentais para Frederico fazer frente às dificuldades enfrentadas num trabalho inserido no modo de produção capitalista. Os sentidos atribuídos por Frederico à experiência política e religiosa vivida

na juventude indicam que essas foram, e continuam sendo, experiências significativas e formativas: além de possibilitarem uma formação que lhe permitiu construir uma identidade potente de orientador educacional, essas experiências têm permitido que Frederico construa projetos futuros.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas para efetivar a sua práxis como orientador educacional, nosso entrevistado revelou que os sentidos atribuídos por ele à organização escola se transformaram ao longo de sua vida. A escola foi percebida como não-lugar ou o espaço de viver a mesmice e o marasmo, quando Frederico estava na posição de aluno. Entretanto, sua trajetória como docente e orientador educacional, apesar de todos os conflitos vividos, ressignificou o sentido que atribui à escola, já que ela passou a ser “muito lugar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do discurso de um orientador educacional revelou a complexidade dos sentidos atribuídos por ele ao exercício de sua função. Tornar-se orientador educacional, nos dez anos de sua trajetória, se relevou um processo tortuoso, dominado por conflitos, ambiguidades e contradições. Entretanto, vimos que, embora o orientador esteja atravessado (dentro e fora da escola) por discursos técnicos que procuram assujeitá-lo à lógica instrumental e adaptativa que gere o capitalismo, a resistência ao sistema, por meio da atividade, ainda é possível.

Nossa pesquisa apontou que, atualmente, o orientador educacional ocupa um lugar na escola que lhe permite exercer práticas emancipadoras. O lugar de mediador institucional oferece ao orientador a oportunidade de articular uma comunicação crítica e esclarecida entre alunos, familiares e educadores. Se for capaz de exercer uma mediação ética entre os atores sociais que circulam na escola, o orientador educacional poderá interferir nas relações de poder presentes na organização e, assim, torná-la mais criativa e libertadora. Nesse sentido, a ação educativa realizada pelo orientador pode possibilitar as transformações sociais discutidas neste trabalho.

Além disso, nosso estudo mostrou que, quando o orientador educacional dedica o seu tempo à elaboração e execução de propostas educacionais, que pretendem ampliar a conscientização (política), ele contribui para que os alunos tenham experiências formativas na escola. O acesso a esse tipo de experiência é decisivo na vida de um estudante, pois confere autonomia ao sujeito educando, oferecendo-lhe a possibilidade de fazer escolhas legítimas na cultura.

Esse estudo indica também que a apreensão dos sentidos atribuídos por um educador ao exercício de sua função demanda a consideração da sua história de vida. A análise do discurso do nosso entrevistado mostrou que o seu desenvolvimento profissional está intimamente interligado ao pessoal. Os saberes adquiridos pela experiência de vida, conquistada através de práticas sociais, se mostraram essenciais para a formação crítica do orientador-educador. Se desejarmos contribuir com o desenvolvimento de um profissional cuja prática na escola seja emancipatória,

precisamos ajudá-lo a resgatar as experiências formativas que recebeu ao longo de sua vida e/ou ajudá-lo a construir novas experiências.

Esperamos que a análise dos sentidos atribuídos por Frederico à sua atividade profissional, ao ser compartilhada por outros orientadores educacionais, contribua com a produção de novos sentidos e significados para a prática desse educador.

Entendemos que o trabalho da orientação educacional será válido apenas se revelar-se como prática emancipadora, isto é, como prática capaz de melhorar as condições de existência dos educandos e de todos os atores sociais presentes na escola. Quando o orientador educacional se transforma em um núcleo impulsionador de resistência, ele contribui com a formação de um sujeito crítico, reflexivo e sensível. Desejamos que o resultado deste trabalho contribua com o desenvolvimento de uma política de identidade (coletiva) que favoreça o exercício de práticas emancipadoras pelos orientadores educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In BOCK, Ana M., GONÇALVES, Maria da G. M., FURTADO, Odair (orgs). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2002.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. In: *Psicologia: Ciência e Profissão*. vol. 26, n.2, jun., p.222-245. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2006.
- ALVES, Kleide Márcia Barbosa. Acompanhamento da implementação da proposta de Orientação Educacional no sistema de ensino do Distrito Federal. In: *Série Documental/Relatos de Pesquisa*, nº 22. Brasília: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), 1995.
- BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Teoria Crítica e teorias educacionais: Uma análise do discurso sobre educação. *Educação e Sociedade*, v.21, n.73, p. 182-205. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, dez-2000.
- BAREMBLIT, G. *Compêndio de análise institucional e outras correntes*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, p. 39-64, 1998.
- BRASIL Lei nº 4.024/61. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Documenta*, Brasília, v. 143, p. 33-58, 1962.
- _____. Lei nº 5.692/71, de 11/08/71. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Documenta*. Brasília, v. 129, p. 400-416, 1971.
- _____. Decreto-Lei 72.846/73. Disponível em: Portal do Senado Federal, endereço eletrônico:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=72846&tipo_norma=DEC&data=19730926&link=s>, acesso em 20/10/2010.

_____. Lei nº 7.044, de 18/10/ 82. Altera dispositivos da Lei nº 5.691/71, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. *Documenta*. Brasília, v. 264, p. 156-158, 1982.

_____. Lei nº 4.073, de 30/1/41. Lei Orgânica do Ensino Industrial. In: TRIVIÑOS, A. N. S. et al. *Orientação educacional: legislação e ideologia*. Porto Alegre: Sagra, 1988.

_____. Lei nº 4.244, de 9/4/41. Lei Orgânica do Ensino Secundário. In: TRIVIÑOS, A. N. S. et al. *Orientação educacional: legislação e ideologia*. Porto Alegre: Sagra, 1988.

_____. Lei nº 5.540/68. Lei da Reforma Universitária. In: TRIVIÑOS, A. N. S. et al. *Orientação educacional: legislação e ideologia*. Porto Alegre: Sagra, 1988.

CAPES. Banco de teses *online*. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em 03/10/2010.

CARNAÚBA, Maria Érbia Cássia. Sobre a distinção entre teoria tradicional e teoria crítica em Max Horkheimer. *Kínesis*, v.2, n.3, p.195-204, Santa Maria: Universidade do estado de Santa Catarina (UDESC), 2010.

CIAMPA, Antônio da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

COLLARES, Solange Aparecida de O. Novas conquistas do pedagogo: a orientação educacional na área sócio-econômica. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSCO00000092006000100050&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 04/11/2010.

- CROCHÍK, Leon José. A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade. In *Psicologia USP*, p.31-46, São Paulo:Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, jan./mar. 2010.
- D'OLIVEIRA, Erika Pessanha. *Presença do ideário neoliberal nos sentidos e significados sobre trabalho em estudante da Educação de Jovens e Adultos: uma análise sócio-histórica*. São Paulo, 2007. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, cap. 3, p.93-137, 1996.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *La escuela a examen*. Madrid: Ediciones Pirâmide, cap. 1, 2 e 3, p.19 – 63, 2001.
- FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (1997-2002). *Série Estado do conhecimento nº10*, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. (2009). *Orientação educacional: ressignificando seu papel no cotidiano escolar*. Disponível em:<<http://www.asfoe.com.br/php/index.php/artigos/62-orientacao-educacional-ressignificando-seu-papel-no-cotidiano-escolar.html>> - Acesso em 24/07/2010.
- FREITAG, Bárbara e ROUANET, S.P (Orgs). *HABERMAS*. São Paulo: Ática, 1993.
- FREITAG, Bárbara. *A Teoria Crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Centauro, 2007.
- GIOVINAZZO JÚNIOR, Carlos. *A educação escolar segundo adolescentes: um estudo sobre a relação entre a escola e seus alunos*. São Paulo, 2003. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GRINSPUN, Mirian P. S. Zippun. *Orientação Educacional conflito de paradigmas e alternativas para a escola*. São Paulo: Cortez, 2006.

- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- JACKSON, PH. W. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, cap. 1, p. 43-77, 1996.
- KROTH, Lídia Maria. (2008) *Competências e atribuições do orientador educacional*. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1072>. Acesso em 20/07/2009.
- LANE, Sílvia T. M. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- LIMA, Aluísio Ferreira. Sofrimento de indeterminação e reconhecimento perverso: Um estudo da construção da personagem doente mental a partir do sintagma identidade-metamorfose-emancipação. São Paulo, 2009. Tese de Doutorado em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. *Educ. Soc.*, v.24, n.83. Campinas, 2003.
- _____. À guisa de introdução: Adorno e a experiência Formativa. In *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- MALAVOLTA, Letícia Zavitoski. *Sentido e significado de violência na escola para o aluno de 8ª série*. São Paulo, 2005. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MARGOTTO, Lilian Rose. Psicologia, educação e exclusão: algumas justificativas para o uso dos testes de aptidão na década de 1920. *Interações*, v. IX, nº 18, p. 153-174, 2004.
- MEDRANO, Eliziadra M. de Oliveira e VALENTIM, Lucy M. Soares. A indústria Cultural invade a escola brasileira. *Cad. CEDES*, v.21, n.54 Campinas: Centro de Estudos Educação & Sociedade, 2001.
- NOBRE, M. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

- NÓVOA, Antonio. Para uma análise das escolas. In: NÓVOA, A. (org) *Organizações escolares em análise*. Lisboa; Dom Quixote/Instituto Inovação Educacional, 1995.
- PASCOAL, Miriam, HONORATO, Eliane C. e ALBUQUERQUE, Fabiana A. de. O orientador educacional no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.47, p.101-120, 2008.
- REESE-SCHÄFER, Walter. *Compreender Habermas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- REGO, Tereza Cristina. *VYGÓTSKY. Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RIBEIRO, Wallace Carvalho. Teoria Crítica: contribuições para se pensar a educação ambiental. *Sinapse Ambiental*, v.4, n.2, Betim (MG): Curso Ciências Biológicas – Licenciatura e Bacharelado em Gestão Ambiental da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Unidade Betim, 2007.
- ROCHA, Décio & DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *ALEA: Estudos Neolatinos*, v.7, n.2, p.305-322. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, dez. 2005.
- SANTIS, Lúcia M. de Oliveira. Os rumos da educação e a contribuição da orientação educacional. *Revista de Orientação Educacional*.p.34-38, Porto Alegre: AOERGS (Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul), set. 2007.
- SASS, Odair. Educação e psicologia social: uma perspectiva crítica. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n.2. São Paulo: Fundação SEADE (Sistema estadual de Análise de Dados), 2000.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2007.
- SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas – Razão Comunicativa e Emancipação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

TONUS, Karla Paulino. A psicologia e a educação para a emancipação: contribuições do pensamento crítico. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*, ano IV, n.6, Garça (SP): Faculdade de Ciências da Saúde de Garça, 2006.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TRISOTTO, Rejane Maria de Almeida. Os sentidos e significados do sucesso escolar para uma professora da escola pública. São Paulo, 2008. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VIGOTSKI, Liev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXOS

ANEXO I - Transcrição das entrevistas realizadas com Frederico

I.a Transcrição da 1ª entrevista

Primeiramente, eu gostaria de saber como você se tornou orientador educacional.

Eu imaginei que você fosse me perguntar isso e fiquei pensando... Para mim foi muito inusitado. Eu não esperava, eu ainda estou num momento da minha vida que eu ainda estou construindo isso na minha cabeça. Estou há dez anos na escola, nove como orientador. É difícil, eu ainda me vejo como alguém que ainda 'tá, pelo menos até o ano passado, que estava passando pela função e que ia fazer uma outra coisa. Eu ainda estou num movimento de me aceitar enquanto orientador, de me entender como orientador, melhorar nessa atividade. Bem, eu trabalho há quase 18 anos em escola, comecei como professor na rede pública; antes da rede pública, eu era educador popular e em escola eu comecei a lecionar história, por conta da história religiosa, da experiência religiosa; eu dava aula de ensino religioso e filosofia. Ai fui trabalhar na escola que eu trabalho hoje, na escola X, para cuidar da parte social. Na época em que me convidaram para trabalhar na escola X, eu trabalhava no Y, trabalhava como professor de história e ensino religioso e era responsável pelo trabalho pastoral na escola. A minha carga horária maior era no Y, eu tive o convite da X para trabalhar duas vezes por semana lá, à tarde, para organizar uma atividade com os alunos de 8ª série na época.

O que você chama de projeto social?

Então, a escola não tinha claro também o que seria isso. A escola queria que eu apresentasse uma atividade, um projeto e, por conta da época do ano [em] que eu entrei, em agosto, não tinha muito o que fazer também. Eu usei mais minha experiência com a pastoral e militância política e coloquei os meninos em contato com os movimentos sociais. Os meninos do 9º ano (8ª série na época) e do ensino médio, a gente começou a usar da experiência dos movimentos sociais, fazer contato com os movimentos sociais, dialogar com eles sobre o desejo dos meninos de criar um projeto

de dentro da escola e foi mais ou menos daí para frente. Essa experiência de entrar em contato com os movimentos sociais, ela virou por si só um projeto. Apresentar os meninos aos movimentos sociais, as organizações da sociedade civil, as demandas dessas organizações, acabou virando um projeto. Lá no Butantã acabou aproximando a gente do movimento da infância, e aí veio a história do ECA, que aproximou os meninos das conferências sobre o direitos da criança. Eu fazia isso e tinha também um trabalho da comissão de formatura, eu acompanhava duas vezes por semana, à tarde. No final do ano, fui convidado a trabalhar, de manhã também, na escola e ser um assistente de orientação educacional, mas também com uma carga pequena. Eu conciliava a escola X em 99 e 2000 com o Y, mas no final de 2000 a escola exigiu de mim uma constância maior.

O que era esse trabalho de auxiliar de orientação?

Era apoiar a Ivete, que, no caso, era coordenadora pedagógica do FII, que acumulava o trabalho de orientação da 7ª série e 8ª série do fundamental II e a coordenação pedagógica. A ideia era auxiliar a Ivete no atendimento de família, aos pais, no atendimento dos alunos, na mediação com o professor. Para mim, foi um pouco assustador no começo, mesmo porque eu já entrei tendo que dar conta de coisas [a] que eu não estava habituado. A relação com alunos, tudo bem, mas a relação com o pai era mais complicada. Então, em 2000, eu comecei já acompanhando a Ivete nas entrevistas, a ideia já era de imediato me passar algumas famílias. Eu fui assumindo muito aos trancos e barrancos. Se hoje eu tivesse que avaliar, acho que fiz muita besteira, muita bobagem, mas acho que a escola já tinha uma experiência, um vínculo grande com essas famílias, eram famílias que confiavam muito na escola, e então elas davam um desconto para o tipo de atendimento que eu fazia. Mas foi isso: comecei em 2000 como auxiliar de orientação, mas já meio assumindo a função de orientador. Tinha uma necessidade da escola em formar. Quando eu aceitei essa função, 'tava claro para mim que eu estava em formação, mas que ao mesmo tempo eu tinha que entrar na história para valer. A escola precisava de orientador, a escola já tinha crescido muito, o trabalho da coordenadora era muito grande, ela já não dava conta.

Pelo que você está contando antes, na escola, o coordenador pedagógico assumia essa função de orientador.

Sim, com o crescimento da escola, houve essa redefinição de funções novas, nas outras séries existiam os orientadores, mas a ideia era ter um orientador educacional que atendesse a essa faixa, que cuidasse dessa demanda toda e aliviar um pouco o trabalho da coordenação pedagógica. Então, 2000 foi um ano mais difícil, mas a partir de 2001, eu me senti mais à vontade. A minha questão desde sempre foi o trabalho pedagógico, eu não sou pedagogo, tenho a formação em ciências sociais, por conta disso fui lecionar história. Nunca tive a pretensão de ser um orientador, então esse olhar da orientação, esse cuidado principalmente pensando na expectativa que a escola X tem em relação ao trabalho do orientador, foi difícil.

Que tipo de expectativa que é essa?

Acho que dessa formação pessoal de qualidade, desse perfil de estudo, ser alguém que estuda constantemente, que permanece estudando. Eu, pelo menos, tinha essa questão, hoje eu entendo que isso permanece, mas acho que também tinha um pouco de insegurança da minha parte, principalmente por não ter uma formação pedagógica. Era difícil eu dar conta de alguma coisa, eu tinha que correr muito atrás, e não dava tempo de estudar tanto, tinha que conversar com as pessoas e incorporar isso no discurso.

Que tipo de coisa?

A questão mesmo dos conteúdos, de entender as sequências, pensar em 7ª série e 8ª série, os sentidos dessas sequências, quais eram os objetivos, entender inclusive essa organização, plano de estudo, esses documentos que a escola tem e que não faz parte da realidade em outras escolas, a gente não trabalhava dessa forma. A escola X, inclusive, exigiu de mim uma mudança mesmo de mentalidade, de cultura. Eu vinha de uma crença de um professor autônomo, mais autônomo, e senhor da aula dele, e na escola eu aprendi a trabalhar diferente. O professor tem um grau de autonomia, mas que passa por esse contato com a coordenação, com essa negociação, com esse estudo, com esse planejamento, e entender e aceitar isso foi difícil. Era uma outra escola, no sentido de formação. Trabalhar como orientador, tendo que dar conta

disso, ter que cobrar dos professores, sem acreditar nisso de imediato, foi difícil. Eu tive que fazer mesmo uma imersão e por muitas vezes eu quis sair da escola, principalmente porque eu imaginava a orientação educacional mais como uma função de apoio e de atendimento aos alunos, não aos professores, e não aos pais. Não como uma atividade de confiança da própria escola, de uma atividade ligada à direção da escola. Nas experiências que eu tive convivendo com orientadores, principalmente em colégios católicos, o orientador educacional, pelo menos das escolas em que eu trabalhei, tinha uma função muito clara, muitos deles eram psicólogos. Essa minha formação nas ciências sociais, eu me imaginava fazendo outras coisas, não só lecionando ou trabalhando com ONG. Foi um processo de formação dentro da escola, de convencimento sobre a função, de aceitação das minhas obrigações.

Me conta um pouco desse processo de convencimento. O que a escola espera do orientador? Por exemplo, no caso do atendimento aos pais?

Então, sem ter muita reflexão a respeito disso, eu tive de assumir esse papel. Naquele primeiro momento, o que eu entendia ser importante era acolher as famílias, nas suas dúvidas, nas questões e reclamações e dar conta disso. Eu estava lá para fazer isso, para acolher essas famílias, muito menos em dizer para os pais o que eles tinham que fazer como pais ou o que a escola tinha como expectativa da relação deles como pais com os filhos, ou o que os filhos tinham que fazer pedagogicamente. Em um primeiro momento, foi muito isso. Eu ficava lá como relações públicas da escola, alguém que estava lá para receber reclamação, receber pedido de ajuda, e no começo era difícil, porque não estava muito claro para mim o que eu deveria fazer; por mais que eu tivesse orientação, eu estava muito livre. Tinha uma dificuldade da escola em acompanhar o meu trabalho; no primeiro momento, era muito pesado para mim, porque era quase um atendimento de consultório de uma coisa terapêutica [para] que eu não tinha nem formação, nem experiência para fazer, mas depois de alguns anos elaborando isso, que eu entendi que era quase isso que eu estava fazendo sem ter ferramenta para isso e nem formação, mas porque o espaço de orientador possibilitava isso. Essa relação dentro da escola, que vinha da relação com os outros orientadores, então eu 'tava nesse papel, tinha dificuldade, resistia e me encantava

essa relação com as famílias, de entender um pouco mais o universo dos meninos, de ter um pouco mais de elementos para interpretar as coisas que aconteciam na escola, deles com a gente, deles entre eles. Mais do que o ambiente pedagógico, esse ambiente emocional, psicológico, essas outras coisas que estão envolvidas nessa dinâmica de escola. Então, por conta própria, fui lendo coisas, fui buscando, mas tinha por parte da escola que eu desse conta mais do ambiente pedagógico. Que as conversas com as famílias fossem conversas mais curtas, que não fossem conversas tão extensas, que as conversas tivessem um padrão, que a gente entrasse para conversar com um roteiro praticamente de conversa. Não que isso tenha sido exigido de mim em algum momento dessa forma, mas todas as reuniões que a gente fez, de todas as possibilidades de melhorar a produção, isso sempre apareceu.

A questão do tempo?

É, de otimizar o tempo, de não deixar muito espaço para essas questões que não fossem as pedagógicas. Promover de alguma forma essa cultura na escola, que os pais procurassem a gente simplesmente para elucidar alguma questão pedagógica ou organizacional do menino. As outras questões todas não eram vistas como importantes – as de cunho mais emocional – ou tinham de estar em segundo plano.

Você acha que a escola tinha uma demanda do trabalho do orientador ser mais voltado para uma atuação pedagógica?

Sim. E até porque eu não tinha essa formação; num primeiro momento, eu até questioneei por eu ter essa função na escola, se não era mais uma função para o psicólogo. Tinha esse discurso interno: “Nós, escola, vemos como papel do orientador aqui dentro, o trabalho pedagógico, a relação com o pedagógico, as outras coisas entram nesse contexto, mas o nosso profissional de orientação educacional é um *cara* que cuida do pedagógico, as outras coisas são apêndices. Você tem que lidar com isso para fazer o trabalho pedagógico fluir.” Eu confesso que à medida que eu fui aprendendo isso, eu fui resistindo também a isso.

De que maneira?

Fazendo do meu jeito, ficando em mais horas de conversa, marcando mais entrevistas que as previstas, mantendo contatos mais frequentes com as famílias. Fazendo entrevista, conversando com aluno, fazendo ligações telefônicas periódicas, quinzenais; dependendo do aluno, do que ele 'tava vivendo na escola, conversando com algum especialista, concluindo e desenvolvendo uma percepção que a produção dele estava afetada por outras questões, essas de fundo emocional. Eu ficava em função disso, trabalhando e entendendo que esse era o meu papel. Muitas vezes eu fui questionado.

Você 'tá dizendo que o papel que você exercia não era aquele que a escola queria que você exercesse?

Exato, era o papel que eu achava que deveria desempenhar e, na experiência, na lida, eu estava constatando que aquilo era o melhor.

Melhor em que sentido?

Melhor na relação do menino com a dificuldade dele, com a escola, de olhar para a escola de um outro jeito, de se sentir mais acolhido, de poder oferecer aos professores e à coordenação da escola um outro olhar, não só o olhar da sala de aula, um outro lugar. Essas experiências também fora da sala no projeto social, comissão de formatura. As minhas falas em reunião tinham essa característica, e com o tempo eu comecei a ser cada vez mais questionado. Não que eu tenha deixado de acreditar nisso ou fazer desse jeito, mas também encontrei a minha forma de trabalhar. Nunca fui orientador, nunca tinha estudado para ser, não era pedagogo, não era psicólogo, eu tinha que criar um jeito e eu fui criando um jeito de agir, um jeito de ser relacionando essas coisas todas. Bem ou mal, de todas as questões que a escola possa ter colocado, o meu trabalho de orientador atendeu às necessidades da escola e me deu uma identidade como orientador. Eu não sei se eu sou um orientador no padrão, se é que *tem* um padrão, mas eu sei que isso foi a duras penas. Eu também tive que abrir mão, à medida que a escola teve esse modelo de três salas por série, uma média de 25 e 29 alunos por sala, era muita gente. Eu nunca trabalhei a minha carga horária, sempre trabalhei a mais por dois motivos: primeiro, por não dar conta do horário, por mais que a escola exigisse de mim; e segundo, por me achar incompetente, por achar que,

por não ser um orientador clássico, por não ter as formações x, y z , por não fazer do jeito que a escola esperava de mim, que eu atendesse as famílias, as coisas para mim eram mais demoradas, elas tinham mais repercussão. Elas tinham idas e vindas. Eu cuidava mais, e isso sempre me onerou. Sempre trabalhei mais que as minhas 30 ou 32 horas, a ponto de ter estresse, estafa, crise de labirintite em épocas específicas também, mas principalmente por sofrer questionamentos, da parte da minha coordenação pedagógica, de que eu não estava fazendo adequadamente.

Que tipo de coisa? Você pode especificar? A que tipo de cobrança você se refere?

Cobrança de atendimento. Eu sempre entendi, a escola queria que eu atendesse em um tempo mais curto, fosse mais objetivo. O que eu dizia para a escola e continuo dizendo é que esses atendimentos são um grande filtro que a gente tem. É a proteção para o trabalho do professor, para o trabalho da escola. É um trabalho difícil, que poderia ser dimensionado de outro jeito, com mais orientadores, com mais auxiliares, com uma equipe maior, que onera a escola, mas que é um trabalho importante, porque você consegue antecipar problemas, você consegue resolver os problemas de forma muito mais rápida. Você consegue resolver as coisas com mais agilidade e segurança, atenção. As famílias precisam disso, não é porque são clientes e estão pagando, mas porque são pessoas que apostam no projeto da escola, querem dialogar. Em alguns momentos uma certa... – como é que eu posso dizer? – uma certa truculência até da escola de não aceitar questões legítimas da família. Em algum momento, a gente senta todo mundo, e tudo bem, em reunião pedagógica, em reunião de trabalho, a gente identifica a família que exagera, a gente identifica a família que atrapalha a dinâmica da escola, que solicita a escola demais, aparece mais, cobra demais, não tem uma medida de confiança, enfim, não usa das possibilidades que a escola oferece, mas acho que *tem* muita gente que tem muito a contribuir, muita família que a gente vai cortando, a gente vai criando uma estrutura de isolamento. Para o trabalho acontecer num tempo X, do jeito que a gente imagina, a gente vai isolando, a gente cria um cordão de segurança, e quem faz essa linha de

segurança é a orientação educacional. A orientação educacional atua nesse sentido, para que minimamente isso aconteça...

Você pode explicar melhor esse cordão de segurança?

Você tem um número de reuniões muito reduzido. Tudo bem, isso tem a ver com a estrutura da escola, mas eu, daí, eu 'tô falando da minha vivência em outros lugares, da minha experiência e do que eu acredito. As famílias têm pouco espaço na escola, os espaços são esses de evento. As famílias são chamadas para esses grandes espaços de evento, e para outras situações elas são pouco solicitadas. Para uma escola como a X, eu fui aprendendo a aceitar isso, essa condição da relação com os pais. Eu confesso que, hoje, eu já não sei trabalhar diferente. O que era uma questão lá atrás, eu não questiono mais. Eu acho que eu já incorporei, não sei se fui vencido pelo cansaço ou se aprendi a trabalhar melhor. É uma crise que eu ainda preciso...

Você acha que, pelo fato de ter cedido, isso garantiu o seu lugar na escola?

Sim, você sempre cede, a gente cede muito. Eu acho que durante muito tempo o grande culpado fui eu mesmo, porque, apesar da escola, em muitos momentos, não [pude] ter clareza do que ela está[va] exigindo. A gente tem projetos, modelos, certezas, né? Mas acho que em escola a gente aprende a relativizar isso o tempo todo. De um ano para o outro você já está relativizando, está revendo, mudando, aprimorando. Então, apesar disso, apesar da escola, em alguns momentos, não ter clareza do que ela estava me solicitando, e eu precisasse ficar me explicando o tempo todo, ficar retomando o tempo todo, ela estava fazendo o papel dela como instituição.

Qual é esse papel? Fale dessas cobranças!

Dela, instituição, ter clareza do meu trabalho, das avaliações, das devolutivas. Eu acho que eu nunca fui, nunca consegui, sempre tive uma crise com isso. Acho que tudo que eu fiz de errado, de relatório, de conversa de reunião, nunca consegui convencer a escola desses meus argumentos, dessa minha experiência, o quanto eu estava vivendo tinha...

Uma das divergências com a escola você coloca ser o vínculo com as famílias, o tipo de atendimento. Em que outras situações aparecem os conflitos?

Com a função do orientador?

Sim, daquilo que você acredita com aquilo que de certa forma é exigido na instituição.

Acho que a relação com os professores. Acho que é uma relação, acho que é pelo tipo de coordenação que a gente tem no fundamental II, acho que é muito específica. É uma relação muito tutelada, muito controlada.

Com os professores?

Sobre os professores. A gente que está na orientação, a gente vira braço da coordenação. Você vira operador do sistema, *cara!* É terrível! Não que você não tenha que fazer isso. Não é isso, acho que você tem aí um contrato de trabalho, você tem um contrato do dia a dia. Agora é isso, o número de demandas que a gente tem, o tipo de demandas não são simples, são sofisticadas.

Que tipo de demanda?

Produção de documento, revisão de conteúdos, prazos, relatórios, os próprios documentos para a coordenação da orientação educacional. Os momentos que isso..., não *tem* um momento da produção desses materiais dentro da dinâmica da escola. Aí *tem* uma questão institucional, de remuneração. Desse lugar eu não tenho nem o que dizer, eu só tenho, eu só reproduzo. Quando você tem que reproduzir uma coisa que você não domina. Eu sempre tentei evitar isso, eu sempre criava, eu mesmo criava os meus artifícios de sobrevivência com os professores. Ajudar os professores a dar conta dessas tarefas, flexibilizar, relativizar, não respeitar prazos com a coordenação. Se eu percebo que *tem* um professor nosso, quer dizer, meu, é difícil falar “meu” assim, mas da escola. Um professor que eu tenho que acompanhar, que eu tenho que controlar, que auxiliar, que dar retaguarda, que mediar o trabalho. Se eu percebo que ele está desorganizado por algum motivo, profissional ou não, eu dou retaguarda para esse *cara*. E isso nunca me foi pedido pela escola, essa é uma relação que eu constituí no meu trabalho para poder trabalhar em equipe, para poder principalmente dar conta daquilo que esperam de mim. Então, em alguns momentos, boicotar a coordenação, boicotar a instituição, por ver que a coisa não era possível. Tentar postergar isso de

algum jeito, tentar proteger o professor, proteger a dificuldade dele. E ter jogo de cintura para lidar com isso no dia a dia. Porque é essa também, eu saí de uma condição de professor para virar orientador, não comecei orientador. Eu me identifico muito com todas as questões que os professores têm, todas as dificuldades que eles têm. Eu preciso deles para dar conta do meu trabalho também, então chega uma hora [em] que você precisa falar “Cabou, *meu*, *resolve* o que você tem para fazer aí, se não quem dança sou eu”. Mas de poder ter essa parceria, de poder trabalhar junto, de poder ajudar, de poder assumir, mesmo, de *quebrar galho*, fazer favor. Entendeu? Não que eles não possam ter isso com a coordenação pedagógica, mas parece que a gente ocupa um espaço meio de limbo. Você não é nem coordenação, nem chefe, mas ao mesmo tempo você não é do grupo dos professores. É confiar desconfiando da gente: para que eles confiem, a gente não joga o jogo da coordenação pedagógica o tempo todo. Não fazer aquele discurso da coordenação pedagógica o tempo todo, de flexibilizar esse discurso, de relativizar, de, na coxia, quer dizer – como é que fala o nome? – os bastidores, né? Você faz diferente, mas não sei se é possível dizer isso, com o máximo de responsabilidade com a instituição. Você não está sabotando a instituição, você está boicotando algumas coisas, mas você não está sabotando o trabalho da instituição. Eu não sei, inclusive, se essas palavras são sinônimos, mas na minha cabeça eu construí *elas* [sic]. Uma coisa é você boicotar, outra coisa é você sabotar, entendeu? Acho, inclusive, que faz parte da minha relação de trabalho. E também faz parte dessa coisa militante, da minha experiência em outros lugares. De trabalho com categoria profissional. Enfim, de saber, de acreditar também que na instituição, em alguns momentos, você tem de boicotar a instituição, que em alguns momentos você tem que ter corpo cooperativo, tanto de professor quanto de coordenador, seja quem quer que seja para fazer as coisas acontecerem, mudarem. Essas pequenas mudancinhas no dia a dia são pequenas *seguradas* que você dá para as coisas, mas é muito difícil. No limbo, porque não fica claro quando você está fazendo isso. O professor, às vezes não fica claro para ele o quanto você está fazendo isso de verdade ou é jogo de cena, estratégia também para bater e assoprar. Sabe aquela *coisa*?

Essa visão que você acha que os professores podem ter da relação com o teu trabalho como orientador acontece da parte da coordenação?

Como assim?

De não saber. Você usou uma expressão – “no limbo” –, esse lugar que parece que ofusca, de ter pouca clareza. Você acha que essa é uma marca do teu trabalho?

Eu acho que, quando comecei o trabalho como orientador, tinha um descrédito. O orientador como? O orientador não é nada. Foi bem difícil, na prática, para mim, eu até não estava *dando muita bola*, eu não tinha muita expectativa em ser um orientador. Para mim, era uma grande aventura. Se ficasse ou não na escola, para mim... Só depois que a coisa foi ficando mesmo mais séria, mas eu lembro, na equipe, alguns professores difíceis que tinham uma resistência com a coordenação pedagógica do fundamental, e, no caso, quando eu entrei como orientador, eu entrei como braço direito. Eu entrei como *pitbull* da coordenação, entendeu? E eu *tomava sarrafada* de todo lado, de graça, até porque, por ingenuidade, eu simplesmente reproduzia o discurso sem ter refletido *ele* [sic], porque eu não tinha a cultura da escola, não tinha a experiência do trabalho pedagógico. Eu trabalhei meio ano, à tarde, não me relacionando com professor para dar conta de outras obrigações, de outros projetos e, quando eu fui trabalhar com professor, eu já entrei tendo que assumir essa função e o discurso da coordenação. Quando eu falo que foi difícil, nos três primeiros meses, eu *tomei lambada*, mas *rapidinho eu já saquei qual que era* e eu já comecei a fazer do meu jeito. 'Pera aí, eu tenho que sobreviver, os *caras* vão me engolir aqui, né? Comecei já a fazer do meu jeito, a jogar o jogo dos professores, a apoiar, a dizer para os professores “olha, *bicho*, isso não vai dar, isso eu vou ter que falar lá na coordenação, porque não vou ter como *segurar sua bronca* agora, não”.

Me dá um exemplo de uma situação dessas?

Uma exigência do trabalho do professor, que é corrigir prova e entregar prova. Então, por muito tempo, na escola, a gente tinha professores que não entregavam a prova para o aluno. Num belo dia, o professor não entregava, não entregava, e o professor perdeu, ele perdeu todas as provas de uma sala, *tinha* lá uma cobrança de família, e eu ia *esticando a corda* com esse professor: “Professor, você tem que

devolver, você não devolve”. Aí, depois, eu fui entender, eu aprendi a lidar com isso de um outro jeito, não está de todo errado essa cobrança que a escola faz. O professor não corrigia a prova, ele dava a nota meio pelo humor dele, pela imagem que ele tinha dos alunos. Enfim, ele não entregava e perdeu as provas. Ele queria criar uma situação... eu falei: “ai, *velho*, você já extrapolou todos os limites, eu já *estiquei a corda com você* o máximo que eu pude para *te* dar a chance de você devolver, agora você está querendo me envolver em um negócio muito mais sério.”

O que ele propôs: mentir?

Mentir, inventar história e queria me envolver nisso. Aí *tinha* duas coisas: *tinha* essa obrigação nossa com a escola e *tinha* a minha situação como é que *vai* ficar. E aí foi um professor que ainda *teve* uma aposta da escola porque era um bom professor, mas no ano seguinte ele foi mandado embora. Acho que esse é o exemplo mais dantesco, logo no começo de orientação que eu *me enforquei*. Eu também fui aprendendo a equilibrar p’ra mim esse apoio, essa relativização com o professor. Do mesmo jeito que com aluno e com família a gente vai aprendendo, chega uma hora [em] que você *se enforca*, você se enrola, você acha que virou amigo, você virou parceiro, e não é nada disso, *tem* alguém *te* usando. Família usa a gente, o aluno, por mais novo que ele seja, criança ou adolescente, você tem alunos que manipulam demais e colocam a gente em situações difíceis. E os professores... Eu não tinha formação para isso, você vai descobrindo no dia a dia, e uma das coisas que me deu sobrevida na escola foi esse jogo de cintura, mas principalmente de ter outras experiências, de já ter sido professor, de ter trabalhado em outros lugares.

Fala um pouco da tua formação, para eu entender como ela te ajudou nesse jogo de cintura na escola.

Eu, já adolescente, comecei a militar em partido – no caso, o PT – e quase ao mesmo tempo na igreja, sou católico, nasci na Zona Leste. Na Zona Leste, nos anos ‘80, no bairro onde eu morava, a escola não era lugar nenhum. Então, a gente construía e constituía os valores da gente dentro de casa ou nas relações no bairro, na rua. A relação familiar já não dava mais conta do que eu queria viver. Então, fui buscar na rua; na rua eu podia ter descambado para a marginalidade mesmo, feito um monte de

bobagem, como muitos dos meus amigos da época ou para viver uma coisa mais potente, mais interessante, que foi o que de certa forma aconteceu: foi a militância política e a experiência religiosa. De militante, tanto da igreja quando do partido, levar a molecada para jogar bola e, depois de jogar bola, fazer um sarau; depois do sarau, ir ler alguma coisa. Motivar os moleques para produzir panfleto. A escola não era espaço de aprender nada, era o espaço de viver o marasmo, a mesmice, o cansaço. O encanto que a gente podia ter tido na escola, a gente foi ter na rua na militância com essas coisas. Fazer jornal, panfletar, participar de debate e discussão. Então, isso me empurrou para um tipo de vivência, que me empurrou, depois, lá na frente, para a universidade. Fui fazer ciências sociais por conta dessa experiência toda. Na fase da adolescência até a vida adulta, eu tive muito forte a militância em partido político e dentro da igreja, dentro dos movimentos de pastoral: pastoral do menor, pastoral carcerária, pastoral operária, pastoral da juventude. Competências que a escola me ajudou a desenvolver, de método, de documento, estudar. Eu não estudava na escola, mas eu estudava para participar de um debate na pastoral carcerária, na pastoral do menor. Antes de ir para a faculdade, eu fui trabalhar como educador de rua, eu trabalhei na região da Sé como educador de rua. Esse trabalho de educação popular também me obrigou a estudar, buscar formação, fazer curso, e só depois eu fui parar na universidade. Essa vivência toda como militante, de forma geral, com as causas políticas todas mais variadas, com o sindicato, com as representações. Então, ser representante, viver esse papel de representante em vários lugares, ter de representar, lidar com conflito, com vontade, com desejo, fazer parte de grupos que às vezes eram dissonantes, enfim, isso me deu um repertório, eu acho, que eu agreguei ao meu trabalho também, mais que a formação pedagógica.

A faculdade que você fez foi ciências sociais?

Sim, depois eu fiz três anos de direito no Mackenzie e depois eu abandonei. Enquanto eu 'tava trabalhando como orientador educacional, eu estava buscando retomar o meu caminho de origem, que era militância política, trabalhar com ONG. Eu fui fazer direito para tentar, quem sabe, me formar como advogado e atuar com assessoria jurídica. Mas eu já tinha incorporado a escola como ofício, como trabalho,

como salário. Aí tudo que eu tentei fazer e fiz: assessoria, ajudei a produzir documento, fui ajudar a construir coisas e tal, mas nada me remunerava como a escola me remunerava.

Você acha que de alguma maneira o fato de ser bem remunerado contribuiu para você ter permanecido na escola?

Sim, não era só a remuneração, mas isso contribuiu. Tinha um ambiente, que, bem ou mal, com a escola eu conseguia militar e envolver a escola nessa militância. Muito dessa militância que eu fiz dentro da escola, com a escola.

Que tipo de militância você fazia?

Participação dos meninos na vida política do Butantã. O Fórum da Criança e do Adolescente no Butantã [FOCA] foi uma briga minha. Eu vinha da experiência da Zona Leste: os fóruns de direito, de discussão dos direitos mais variados, já existiam desde 88, 87. Eles são precursores das discussões que deram origem à Constituição de 88, os fóruns de criança e adolescente, o fórum nacional da criança e do adolescente e toda organização municipal e regional, foi o que desembocou no Estatuto da Criança e do Adolescente em 92. Na Constituição, em 88, já foi um caminho para a gente constituir o Estatuto, que veio em 92. Então, eu tinha essa experiência que veio desses fóruns, da experiência da democracia participativa, que é elemento da constituição. O Brasil é um país democrático, mas com essa característica de democracia representativa e participativa. Esses fóruns, conselhos, essa *coisa* toda. Quando eu fui trabalhar no Butantã, na escola, e pensando nesse engajamento dos meninos com a comunidade, com os projetos, eu não conseguia imaginar os meninos só visitando – como acabou virando na escola depois de um tempo – visitar uma creche, visitar um asilo. Eu imaginava que a gente tinha mesmo uma formação política para oferecer para os meninos e um ambiente político para apresentar aos meninos na região onde a gente mora muito significativo. Isso que eu aprendi, morando no meu bairro, que todo bairro tem uma organização civil, que a gente precisa se apropriar disso. Isso [em] que eu acreditava e [em] que eu acredito, que a gente, enquanto escola, conseguisse imprimir nos meninos. E aí a gente fez o Fórum da Criança e do Adolescente do Butantã. A gente fez a primeira, logo em 2000, eu estava meio na orientação, sondei no bairro,

não consegui nenhuma parceria com ninguém para fazer essa conferência. A gente fez a primeira conferência dos direitos da criança e do adolescente regional do Butantã e depois dessa conferência veio um monte de gente atrás de mim querendo meu fígado: “Como é que esse cara faz uma conferência, em uma escola particular?” A gente juntou 300 moleques, mandamos delegação para o municipal, e aí eu falei: “Eu tentei acessar a prefeitura, subprefeitura, ninguém me deu pista de vocês”. Enfim, isso foi bom, pois aí aproximou todo mundo que estava desorganizado. Aí *tem* – como é que fala? –, tem um nome, um departamento da USP, acho que o COGEAE, não, o COGEAE é da PUC, vou lembrar depois, o departamento da USP que é da administração da vida do aluno com a comunidade, alguma coisa assim, que aproxima o aluno, o estagiário, da comunidade, mais o conselho tutelar do Butantã, a liga solidária, o Gracinha, não a escola, mas o Centro Educacional Gracinha e a Escola X, a gente criou o (*interrupção, pesquisadora reconfigura gravador*). Então, todas essas instituições, a USP, a escola X, a gente criou o Fórum Regional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Butantã, que é o FOCA, que existe até hoje e que, a partir dele, as conferências regionais foram feitas, as eleições dos conselhos tutelares com mais qualidade, a gente organizou debate, a fiscalização das eleições, a discussão sobre saúde, sobre creche. E, de 2000 para cá, os alunos da escola X foram participando disso. Hoje a gente tem o grêmio ágora, o Z e mais um grupo de alunos, que participam do FOCA; inclusive, semana que vem, dia 10, a reunião mensal do FOCA vai ser lá na Vila, e eu mesmo me afastei um pouco. Isso foi resultado do trabalho [em] que a escola se envolveu, a escola é sempre lembrada no Butantã por conta de tudo isso, e que a própria escola não tem a dimensão do que isso significa, do que isso significou, e dos espaços de formação política e dos debates e discussão que a gente fez na escola com o arejamento de gente que foi, que passou pela escola e [de] que nem a escola se dá conta, a direção, a coordenação. E eu entendo, quer dizer, o que a escola faz é garantir espaço para isso acontecer, mas a atenção da escola se volta para outras coisas. Então, às vezes, eu me sentia – com todo respeito! – com tudo isso, preterido, que esse trabalho não tinha sentido. Era pouco importante.

A escola deixava passar essa sensação?

Uma fala muito dura sobre o trabalho que eu fazia era no projeto social, e a orientação [era] que eu tinha que cada vez mais ser orientador. É engraçado, porque eu não separava as duas coisas. No começo, eu, até ser orientador, era um desafio, porque como é que eu ia aprender o *pedagoguês*? Se eu dava conta das outras coisas, as outras coisas agregavam, eu entendia isso. Ainda mais sendo a escola uma escola progressista! Eu tinha que ser mais orientador e menos todo o resto que eu era. Todas as outras coisas que eu fazia, eram, dentro do contexto da escola, elas eram menos importantes. Inclusive, no meu registro em carteira, eu não queria que me passassem para orientador educacional, eu queria ficar como coordenador de projetos sociais; passou para orientador educacional, mas que a escola, se tivesse que demitir alguém, demitiria, por exemplo, o coordenador de projetos sociais, não demitiria o orientador. Foi uma fala muito tosca, num momento tosco.

A escola dissociava o trabalho do orientador com o dos projetos?

Totalmente, eu acho que eu fui esse modelo de orientador. Eu acho que hoje eu incorporei esse modelo. Hoje, eu sou mais esse orientador educacional que a escola queria do que aquilo que eu já fui em algum momento. Hoje, 2010. Até porque agora eu não estou mais no fundamental, estou no ensino médio. Eu, obrigatoriamente, não preciso mais dar conta disso tudo. Ir para o ensino médio me afastou disso.

Você acha que foi um movimento da escola te levar para o ensino médio para te afastar dos projetos sociais?

Acho que não, eu até, de certa forma, pedi. Eu pedia para mudar de segmento. Nem sei mais se a gente ainda usa essa palavra: “segmento”. Porque eu estava esgotado, com essas tentativas, com esses êxitos. Claro que eu não disse isso abertamente, eu simplesmente dizia que a motivação era essa, mas que eu não me sentia mais desejando fazer aquele trabalho no fundamental. Eu tinha um problema com aquela coordenação, uma coordenação difícil, e o papel que a gente tem como orientador fica difícil por conta do trabalho que se tenta.

Mas porque você acha se pode ser diferente no ensino médio?

Porque eu já tinha notícias [de] que era diferente. Claro, *têm* as dificuldades dessa coordenação, a coordenação do ensino médio tem umas características que também me assusta[m], me incomoda[m] um pouco. Nem tanto ao céu, nem tanto à terra, mas é um tipo de coordenação personalista, que resolve. É incrível!

Personalista em que sentido?

Do coordenador.

Quando você fala em personalista, você está fazendo oposição ao institucional?

É. Eu acho que é claro o boicote, não há a sabotagem. E, de certa forma, até me identifico um pouco com essa coordenação. Ela tem claro o que pode e o que não pode ser boicotado, o que pode ser boicotado, e não vai sabotar o projeto. Tem uma relação com o professor muito mais próxima da que eu acreditei. Tem uma coisa de improviso que eu mesmo, uma das coisas que eu aprendi é deixar de fazer no improviso, então essa experiência no fundamental foi importante, foi um *puta* aprendizado, e hoje isto está incorporado. Hoje, não que eu não improvise, mas eu improviso muito menos. Também incorporei essa *coisa* do planejamento, que eu também não levava tão a sério. A coordenação do ensino médio lida muito com o improviso, dá muito conta, mas é um ritmo dessa coordenação. Todo mundo que se afeta com isso, se prejudica, descompassa. *Tem* que ter jogo de cintura para lidar também. Eu tenho mais jogo de cintura para lidar com isso. Eu administro, não que eu não tenha administrado tudo, mas isso me cansou demais. Tudo o que eu tive que administrar nos últimos dez anos me extenuou em excesso e eu estava precisando, mesmo, até para permanecer na escola, eu estava precisando mudar um pouco. Então, esse ano para mim, está sendo *uma não de...*, eu estou me sentindo um pouco no estaleiro. Trabalho, faço o que eu tenho que fazer, mas burocraticamente, sem muito engajamento, estou cumprindo minhas funções. Coisa que eu nunca fiz na escola, sempre trabalhei mais, sempre. E, no ensino médio, isso dá para acontecer por conta da necessidade dos alunos. Os alunos são mais autônomos, mesmo, eles dão mais conta da vida deles. As famílias, você tem ainda; eu fiz um levantamento para a direção da escola agora: de fevereiro para cá, eu fiz 92 atendimentos. Não é pouca coisa.

Quantos alunos você atende no ensino médio?

São, agora a conta. São os segundos anos e terceiro. Segundos, são duas salas, então são 60 alunos e no terceiro mais sessenta. O segundo ano, excepcionalmente esse ano, são duas salas, uma média de 30 por sala. No terceiro ano do Ensino médio, *tem* uma média de 20, 23 por sala. No primeiro ano, é um outro orientador, o Y2. São quatro salas com uma média de 20 e poucos alunos.

E no terceiro ano?

São três salas, uma sala com 24, e duas, com 23. Então, 150 alunos, sei lá.

E o que você identifica de mudança de demanda dos alunos do fundamental II para o ensino Médio?

Então, eu 'tô pegando um segundo momento do ensino médio. *Tem* o primeiro ano, que é adaptação; em especial, esse segundo é um segundo ano especial. Foi muito difícil não ano passado, deu muito problema, a equipe toda reclama. *Teve* um número grande de reprovações, alunos que saíram porque foram reprovados ou convidados a sair da escola. O entendimento é que os *caras* não estavam adaptados ao projeto. Houve uma remontagem das salas, redistribuindo os alunos bons, os médios, os com dificuldade para equilibrar essas duas salas e para mudar, mesmo, a dinâmica de trabalho. A gente começou o ano com uma reunião de pais superdura, foi uma reunião tensa que a coordenação fez, mas que foi superbom [sic], deu o tom. A gente trabalhou os três primeiros meses com os *caras* na rédea curta.

A reunião de pais foi dura em que sentido?

Dos pais não aceitarem esse discurso de que a gente endureceu, de que a gente não ia tolerar, de que as questões educacionais iam ser vistas com muita intolerância. Porque é cultural na escola ser muito tolerante, se conversa muito, enfim, mas que o projeto estava sendo perdido. Isso interessava a eles diretamente, aos pais, aos meninos, eles não estavam se dando conta disso. Muito questionamento, não é que foi uma reunião dura, foi uma reunião tensa. Não foi uma reunião agressiva, de pais agredindo a escola, da escola agredindo pais. Foi tensa, ao ponto de algumas famílias dizerem “eu não estou reconhecendo a escola X”, “ a escola X, com esse discurso?!”.

É, mas aí a escola devolveu dizendo “É, mas a gente não reconhece esses alunos como alunos que foram formados na escola X, esse é um problema nosso, que depende da nossa ação, que a gente entende que a gente tem de agir desse jeito e depende de vocês pais, também”.

Nessa situação, o que vocês não reconhecem nos alunos que vocês formaram?

O boicote ao professor, desrespeito, desrespeito com os valores mínimos de convivência. Você tem um grupo de adolescentes que tem dificuldade de se relacionar, mas não vou dizer *bullying*, mas até pode ser *bullying*, mas de um grupo grande de alunos ter descompromisso grande com esses valores de civilidade de solidariedade.

Você atribui ao que esse descompromisso?

Isso é desse grupo, esse grupo no fundamental já era difícil. Acho que, como escola, a gente não respondeu a isso adequadamente no fundamental. A gente foi apostando no amadurecimento deles, nas intervenções. No primeiro ano, com a entrada de outros alunos de outras escolas, isso só intensificou. Um grupo interessante, porque *tem* uma quantidade grande de bons alunos, alunos muito interessantes, pensando no aspecto moral, político. Molecada interessante que tem essa *cara* da escola, mas que não conseguia ter espaço. Eles eram engolidos por essa dinâmica de desrespeito, de pouco caso, de pouco estudo, de desorganização e de sabotagem. Aí não era boicote, era sabotagem, dinâmica de sabotar a aula, problema com professor. Cheguei esse ano no ensino médio, de ouvir dizer, eu já peguei as coisas acontecendo. Eu só ajudei a controlar esse grupo. Então, muito atendimento individual, conversa com os pais, combinados muito firmes. Tinha um histórico da coordenação do ensino médio fazer combinados, e esses combinados não ficarem registrados, se perder[em]. Então, a gente foi formalizar tudo isso, documentou e cobrou da família. “Olha, seu tempo está acabando, o que você combinou com a gente não é isso, você vai ter de pensar o que você vai fazer”. Tudo isso deu uma outra medida, atividades coletivas com o grupo, com grupos pequenos. Uma segunda reunião de pais com famílias e alunos sobre o trabalho de campo em Itacarambi. Uma reunião com famílias de alunos que não estão indo bem e que estavam com discurso de pouco caso. Teve toda uma dinâmica de conversa em dupla de pai e filho, de texto

que a gente leu junto, de pegar as notas parciais de todos eles e conversar em grupo. O formato da reunião foi muito legal e deu muito resultado. Foi com os alunos, mas com um grupo reduzido. São sessenta famílias de 2º ano, foram vinte famílias que foram convidadas a participar dessa reunião. A gente não convidou nem as famílias dos alunos excelentes nem dos alunos que têm dificuldade, nem dos alunos que são os que sabotam. A gente pegou uma massa crítica que tem condição de ir melhor na escola e não vai e que estava muito *blasé*. Isso deu um ganho *legal* para a dinâmica de aula, a viagem para Itacarambi foi muito *legal*. O envolvimento dos meninos foi muito *legal*. Agora, a gente está em uma outra batida. Nesse sentido, isso me fez ficar. Fiz o trabalho de orientador, acompanhei e tal, agora eu estou só manejando, está muito tranquilo, sem grandes novidades. Diferente do que seria se eu estivesse no fundamental, [em] que eu teria que cuidar da comissão de formatura, do projeto social de uma expectativa, inclusive, de conclusão de segmento no 9º ano, que é muito grande e onera o orientador, muito cansativo, você é muito solicitado.

Quando você fala em projeto social, qual é exatamente esse trabalho?

Agora? Ele foi se descaracterizando. No começo, não era nem esse nome, mas a gente tinha que dar um nome, e o que era mais palatável para a escola, para as famílias, tinha menos uma *cara* de esquerdinha, era isso: um projeto social.

Se você pudesse atribuir um outro nome, qual você atribuiria?

Já pensei em tantos, sei lá, acho que nenhum muito representativo. Formação política, ação política. Tudo isso remetia a alguma forma a política partidária, as pessoas achavam que [era] isso. Engraçado, né? Mas tratam as coisas como militância. Muitas vezes eu tive que ouvir “você não está numa ONG, você não está num partido, você está dentro de uma escola, a gente não faz militância dentro de uma escola.” Eu falava: “tudo bem, eles não vão fazer militância dentro da escola, eles vão fazer fora”. O que era, no começo, uma experiência política, de vivência política para os meninos, com todas as dificuldades e limitações que um adolescente possa ter, mas de se emocionar, se sensibilizar, de se encantar com gente que está fazendo coisas diferentes de ir para o *shopping*, ir para o clube, de treinar. De ir buscando alternativa para a vida. Isso não *tem* mágica: se encanta, vai continuar encantando. Não é para

todo mundo, não é todo mundo que se envolve com isso, depende da família. Mas foi perdendo força, a gente tinha que ter um horário fixo, a gente tinha que respeitar a recuperação, as demandas da escola. Aquilo que a escola tem que oferecer, que é exigido dela, a recuperação.

O projeto social entrava em conflito com a organização da escola?

Sim, porque o aluno, num primeiro momento, quando eu entrei, não tinha recuperação à tarde. Uma das coisas que eu apresentei como importante, era um lugar diferente para o mau aluno. A gente olha para o mau aluno, no senso comum: “Quem é esse cara?” Tendo esses espaços, à tarde, essas atividades, essas situações são muito ricas para esses *caras*, e que dão elementos para pensar a condição de estudante dele, pessoal e humana. Isso foi perdendo, porque tinha que ficar na escola, esse *cara* que ia mal não podia mais participar do projeto social porque ele tinha que estar na recuperação. Mesmo que eu pensasse numa atividade diferente, para não sobrecarregar a terça-feira ou a quinta-feira, a própria família já tinha comprado o discurso que a gente mesmo vendia como orientador, e tinha que vender e tinha que ser: que o *cara* tinha que estar nessa recuperação. Às vezes a alternativa de fazer uma atividade em casa, de fazer um TP, porque, enfim, são coisas que a escola tem que oferecer, mas, de verdade, não tem qualidade. A própria recuperação no ensino médio: o *cara* que precisa mesmo do apoio da escola para reverter a situação, não vai conseguir seguindo a recuperação do jeito que a gente faz, tem que ser uma outra coisa. Mas, tendo um grupo grande de alunos, é assim: no final fica com a família, o tutor, o professor particular. E [com] tudo isso, nesse contexto, o projeto social, esse tipo de trabalho perde força e foi virando mesmo, visita *em* [sic] creche, visita *em* [sic] asilo. Não que isso não seja *bacana*, não que eu não tentasse dar uma outra conotação para isso: estudar documento, saber de política pública em relação ao idoso. Mas fica tudo escolarizado, vai perdendo o sentido. Hoje está mais ou menos nesse formato. Nenhuma crítica, mas é o que a Y3 está tentando fazer. Ela assumiu isso esse ano. Então, eles estão fazendo um grupo de leitura, que é *legal*. Começou agora uma preparação para o segundo semestre, eles irão fazer a leitura de livro, ou em asilo ou em hospital. Só que deixou de ser aquilo que a gente imaginava lá atrás, e que a gente

também já está perdendo força, porque é uma outra coisa que a escola não entende. Não dá para ficar com esses moleques muito tempo conversando sobre o sexo dos anjos à tarde, você tem que colocar o *cara* imediatamente para fazer coisa. É isso que o *cara* quer fazer, é isso que mobiliza: tem que equilibrar minimamente isso. A gente como orientador educacional, tendo que priorizar as manhãs, tendo carga horária também quarta à tarde, que também era outra coisa. Tenho que priorizar meu horário de trabalho de manhã, não à tarde. “À tarde, manda o estagiário ir no seu lugar, manda o estagiário acompanhar o aluno, manda *ele* [sic] fazer a reunião”. Mas não é isso, não é assim que tem que ser, que funcionaria. Então, foi assim: foi perdendo, eu fui *desencanando*, Catarina. Eu *desencanei*, quer saber? Fui perdendo e tal, e virei orientador (risada). Nesse sentido, muito louco. *Me* desviei totalmente do que eu queria fazer, do que eu queria ser quando eu era criança, e agora essa *coisa* de adulto. ‘Tô sofrendo menos, sofri tudo o que eu tinha que sofrer. Já tomei Rivotril, já fiz terapia, já bati a cabeça na parede, tudo o que você possa imaginar eu já fiz. Já briguei com a namorada, já fiz *merda*, já *enchi a lata*, eu ‘tava bebendo p’ra caramba. Nesses últimos anos eu bebi muito, eu estava bebendo muito, muito. Não sei se isso te interessa.

Sim, claro.

Mas, é. (*F. se emociona, chora*).

Do ano passado para esse melhorei, diminuí bem, ‘tô bebendo menos.

Está mais tranquilo hoje? Deu uma acalmada?

Acho que isso, a culpa não é da escola, a culpa é minha.

Você acha que a culpa é sua, mesmo?

Eu acho que a escola tem bastante culpa, mas eu podia ter ido embora. Eu podia ter ido fazer outras coisas. Parênteses: eu lembro de ter dito isso para você em alguns momentos, quando você estava lá também: “Eu vou embora. Você vai viajar? Você vai para a França? Quando você voltar, você não me vê mais!” Eu tinha essas certezas, era um trabalho que estava me potencializando para outros lugares. Isso não aconteceu, eu juro que tentei, para fazer coordenação em ONG, *puta*, trabalhar 40, 50

horas semanais para caramba, para ganhar, não dá mais! Por muito tempo eu virei arrimo de família, estou comprando com a Y5 (namorada), mas a Y5 está estudando, eu que pago tudo. É nosso, ela me ajuda, é claro, mas não dá, sou eu. E brigando com tudo isso, tentando de todo jeito, tal, tal, tal . Fui coordenar a campanha do Giba, a gente foi para o PSOL. Coordenei a campanha dele para deputado estadual, queriam que a gente beijasse o capeta na boca. Campanha é isso. Então, tudo isso você fala, *puta!*

Tua decepção não foi só com a escola?

Foi com tudo. Desde essa época de mensalão, de olhar para os momentos sociais de outro jeito, ficar mais crítico com relação a isso. Enfim, tudo, com militância política. Eu acho que eu perdi mesmo o encanto. Eu continuo acreditando, mas sem o mesmo encanto, não me onero mais do jeito que eu me onerava. Não me onero mais na escola do jeito que eu me onerava, eu achava que eu estava fazendo diferença, achava mesmo. Porque eu não era do *pedagoguês*, eu achava que eu estava agregando outras coisas, então é esse casamento. Ficou uma relação... – como é que a gente fala? – pró-forma. A gente se cumprimenta todo o dia, toma café junto, só que o tesão está em outros lugares.

Em que lugares que 'tá?

Está na minha família. Está com a Renata (namorada), com o Diego (afilhado). Resolvi que eu vou ser pai mesmo, montar casa. Que eram coisas que eu fui postergando, não estava no meu universo. Eu pensei em ser padre. Eu tinha uma conta que, se até os 40 anos – coisa de maluco! –, se até os 40 anos eu não casasse, eu ia voltar para o seminário. Estava tudo até dentro do contexto: “Vou embora, vou largar tudo isso aí, vou largar essa *bosta* toda, não quero saber de mais nada”. Só que a vida foi pregando peças, namoro há 10 anos com a Renata. A Renata foi minha aluna, no colégio H. Quando a gente começou a namorar, ela não era mais minha aluna. A Renata é minha companheira, no sentido literal da palavra. Parceira. Então, não dá mais para..., mas até que eu fico pensando.

Você ainda pensa em voltar para o seminário?

Penso, não é uma coisa que eu tirei da frente, mas eu acho que... pensei em ser anglicano, porque os anglicanos podem casar, né?

Essa não seria uma solução?

Então, já pensei. Tem a possibilidade de ser diácono. O diácono é uma instância anterior à de padre. Você tem os diáconos provisórios, que são os seminaristas: ficam 7 anos estudando. Antes de se ordenar padre, o cara vai estagiar. O diácono é o estagiário. Seria, não é isso só, claro. Ele vai para uma paróquia e, depois de um ano ou dois, ele se ordena padre. Hoje, a gente tem a figura do diácono permanente, que é o *cara* que nunca vai ser um padre, mas ele vai ter as funções religiosas: vai celebrar casamento, batizado, assessoria religiosa. Ele é o *cara* que vai dar formação religiosa para a comunidade. Ele vai atuar como um padre, sem ser. Ele é quase padre, mas, para ser diácono, você precisa estar casado há dez anos. Eu namoro há dez. Dá para assumir uma paróquia, ser responsável por uma paróquia. Ainda mais com o evento da diminuição de padres, apesar [de] que agora deu um *boomzinho* de novo, mas são uns padres *bestas*, esses padres alegria de viver, vou te contar, padre Marcelo e essa tropa! Então fico projetando essas coisas para o futuro, estou investindo na Renata. Ela vai terminar o Direito, quer fazer mestrado, e eu banco, ajudo. Para ela investir na carreira.

Você está com quantos anos, Fred?

Vou fazer 40, *cara*!

Você vai fazer 40?

Estou chegando *no* [sic] momento derradeiro que eu tinha, eu vou casar, então. No ano que vem, eu caso. Eu caso como um cristão deve casar: na igreja, aquela *coisa* toda, e tal. Mas enfim, a escola, hoje, é meu trabalho

I.bTranscrição da 2ª entrevista

Gostaria de saber de você, depois do que a gente conversou, se você ficou com algo na cabeça, se pensou em alguma coisa.

Pensei, pensei, pensei muito. Pensei no rumo que a minha vida tomou. A conversa foi quase terapêutica. Por incrível que pareça, eu saí da conversa com você até um pouco tranquilo, porque, de certa forma, essas paradas para retomar o que eu já vivi, para retomar o que eu administro na minha vida profissionalmente, hoje, eu não faço isso com frequência. Parar, ficar pensando muito a respeito disso, até por história de vida, eu sempre adotei o modelo “liga no automático”, e vai vivendo, vai fazendo. “Tenta garantir só o pulo do gato, a mudança depois. Aproveita o que você está vivendo, absorve e depois você faz a mudança”. Essa é a história da escola ***, a história da orientação educacional, do exercício de função, da profissão. Eu tenho uma crise com isso, nunca, quando eu vou preencher o negócio de profissão eu penso “sou professores, educador, orientador educacional? Sou sociólogo frustrado?” Não sei, mas acho que eu, a primeira coisa foi que eu, agora, escolhi fazer o que eu estou fazendo. A orientação educacional, depois de dez anos, onze anos, mal resolvidos, sofrendo com isso, brigando com isso. Incomodado, tendo que aceitar isso para sobreviver. Porque a mudança que eu queria, ela não acontecia, eu fui virando, eu fui me tornando orientador educacional; depois dessa conversa, eu parei para pensar e lidar com isso com mais naturalidade, mais tranquilidade. Foi o que me dominou no dia seguinte, de olhar a escola de um outro jeito. A escola foi, depois de muito tempo, olhada com motivo de desconforto para mim. Apesar de ser também motivo de muita realização. Eu sei que eu fiz muita coisa *legal* na escola, eu sei que eu colaborei com um monte de coisa, né? Mas ela foi motivo de desconforto, que foi aquilo que eu tinha dito. Eu tive que deixar de ser o que eu era, e a coisa foi sendo processual. Situações mais drásticas como aquela da Silmara (diretora) falar que, se tivesse que me mandar embora, mandaria, porque o trabalho que eu fazia não era tão importante, o projeto social. E que a escola faria essa seleção naturalmente. Essas frustrações, essas decepções, enfim, acho que agora eu começo a elaborar essas coisas. Acho que foi *legal* esse papo que a gente teve para me ajudar a olhar isso. Olhar, inclusive, de certa

medida, o olhar que a escola teve por mim. A chance que está me dando de estar no ensino médio, de apostar, de confiar. Começar a olhar de outro jeito, então, *tem* o olhar da bronca, da raiva, da frustração, dessa violência, de algum momento eu me sentir violentado, mas também de parar e olhar e falar “bem, o que é que eu faço com tudo isso?”. Pego isso tudo que eu vivi, que eu sofri e tive que transformar e uso isso a meu favor. Fico só me lamentando? Então, acho que agora estou na fase de olhar isso a meu favor, de começar a olhar isso de outro jeito.

Engraçado, no início da nossa primeira conversa, você falou que via a orientação educacional como uma função passageira. É isso mesmo ou você acredita que ainda vai para um outro lugar?

Então, hoje eu acho que estou escolhendo ser orientador educacional. Eu preciso entender ainda se é por falta de opção, porque eu tentei já por várias vezes deixar de ser orientador educacional. Acho que é também, de alguma forma, acho que isso me empurrou para essa situação, mas acho que agora de um jeito mais tranquilo. A relação... *tem* esse momento do ensino médio, o ensino médio, para mim, está mais interessante, está mais provocador, mais provocativo. Eu estou olhando para as situações de orientação educacional, para os desafios e para o trabalho, de um outro jeito, com menos tensão e menos desespero, menos incômodo. Tem a ver com a relação que eu tenho, a relação que o Antônio (coordenador pedagógico) tem com a coordenação do ensino médio, apesar de eu estar muito incomodado. A coordenação dele é uma coordenação, é *bacana*, dá uma tranquilidade para a equipe trabalhar, ela não é uma coisa que desorganiza. A coordenação da outra unidade da escola é assustadora, está sempre *te* tirando do seu eixo, é sempre em tom de crítica, o profissional passa por uma cobrança permanente, como se a relação fosse infantilizada. Como se a chefia fosse uma coisa de desconfiança, de controle o tempo todo. Isso fragiliza os professores, fragiliza o projeto, pois as pessoas vão indo embora. No ensino mesmo, ela (a coordenação) é de outro tipo, a coisa é mais leve. Mas *tem*, também, *tem* um negócio do imprevisto, que é uma desgraça.

Quando você comentou do seu início na escola, você disse ter ficado com a impressão da escola não ter clareza da função desse educador, o orientador

educacional. Você acha que hoje a escola tem mais clareza? Qual a expectativa da escola em relação a essa função? Do teu trabalho?

Então, quando eu comecei, 'tava claríssimo isso, que era uma coisa ... – como eu posso dizer? – que estava em construção, em experimento, porque de um ano para o outro sempre tinha uma conversa da mudança da função do orientador, das coisas que o orientador tinha que fazer. Teve uma época que a ideia era que o orientador acompanhasse o fundamental II inteiro, mudando a série e acompanhando as turmas. Num outro momento, precisaria de orientador para a faixa etária específica: então, no meu caso seria 8º e 9º; no caso da Vilma (outra orientadora), seria 6º e 7º. Em um outro momento, se definiu que o orientador tinha que fazer um papel mais pedagógico, mas a gente não tinha clareza do que era isso. Esse papel pedagógico era o entendimento do currículo? das sequências? do planejamento? O entendimento, a compreensão, o domínio disso ou a interferência direta nas escolhas que tinham que ser feitas, nas mudanças. Também não ficava claro. Então a gente batia a cabeça. A coordenação pedagógica e a orientação educacional fazendo as mesmas coisas. A gente era cobrado de coisas que, no meu entendimento, eram de coordenação pedagógica. Enfim, esse conflito o tempo todo. Eu acho que, agora, a *coisa* está mais assentada.

Como ficou?

No ensino médio, a gente está passando por isso, com essas mudanças todas [de] que você participou, inclusive. Estamos em um momento, de novo, de conformar a equipe de orientação. A gente passou por uma transição e está nessa experiência, mesmo. Eu faço parte dessa experiência para conformar uma equipe nova dentro dessa expectativa que a escola tem.

Qual é essa expectativa?

Coordenação pedagógica com equipe de orientadores, que atua nesse controle da rotina escolar, nesse controle da relação com a família, nessas comunicações todas que são feitas, nesse apoio aos professores, no acompanhamento do projeto pedagógico, mas no acompanhamento, não na definição do projeto, não nas escolhas que são feitas. Isso, para mim, nunca tinha ficado claro; muito pelo contrário: era

sempre a espada na minha cabeça, porque *não é a minha*. Não é o que eu quero, não é o que eu queria. Durante esse período no fundamental, foi sempre uma das coisas que em certa medida sempre me perseguiu. Sem muita clareza, era sempre uma conversa que não ficava muito clara, o quanto a gente tinha que incorporar o pedagógico, o quanto a gente tinha que ser do pedagógico. Tinha essa conversa “o orientador também tem que cuidar do pedagógico”. O que é cuidar do pedagógico? Saber o que os meninos estão apreendendo? Ok, eu sei. Conhecer as sequências? Ok, conheço. Então, o que que era isso? Que tipo de liberdade eu tenho para interferir? Eu sou consultado para alguma coisa? Ou não sou? Eu não sou consultado, mas tenho que participar da gestão disso. Enfim, nunca ficou muito claro. Aí que eu acho que era o tanto de acerto, de experiência e de uma certa expectativa também, porque as pessoas, o projeto fica, mas as pessoas passam. Está na época também das coordenações passarem. A Ivete está para se aposentar, ou já deve estar aposentada, mas está para sair. O próprio Antonio, a Silmara fala disso. Ele também, cada vez mais, fala disso de sair. Então, eu acho que, cada vez mais, está claro. Uma coordenação pedagógica ou uma coordenação pedagógica que se apoia em coordenações de área, que é uma coisa que está acontecendo mais na escola. No fundamental, a gente tem a coordenação da parte de língua, no ano passado tinha a coordenação de humanas.

Você 'tá dizendo que a coordenação está menos centralizada?

Sim, está menos centralizada.

Está saindo de um modelo mais centralizado para um mais...

É, como a gente pode dizer... qual é a nomenclatura? (Risadas) Acho que a tendência da escola é essa.

E quais são as expectativas dos alunos em relação ao teu trabalho ? O que o aluno dessa escola espera do orientador?

Difícil dizer. Nunca parei para pensar nisso. Eu consigo falar mais das famílias. Elas falam muito de uma ruptura. Essa é a expressão que eu tenho ouvido ultimamente, que é muito abrupta a mudança do 9º ano para o ensino médio, que a dinâmica é outra, que o formato é outro. Inclusive o atendimento às famílias é outro,

que o suporte às famílias e aos alunos é outro. Terceiro ano, não, mas as famílias de 1º e 2º ano, mais de 2º, pois de 1º eu não acompanho. As famílias de 2º ano que eu estou acompanhando passaram um pouco por aqueles conflitos da mudança da saída da Lúcia. Então, o que eu acompanho é que *tinha* uma outra relação no fundamental e que no ensino médio a coisa era mais distante. Claro, os meninos são maiores, *tem* um ritmo que eles têm que incorporar, que é outro, mas *tem* uma fala de um certo distanciamento.

Mas você acha que esse distanciamento é intencional? Que os alunos crescem e que é para deixar a família...

Acho que é um pouco pela coordenação do Antonio. Essa é minha leitura que eu estou fazendo e que tenho discutido com ele, com o Fernando (orientador educacional) e tenho discordado um pouco, mas não de forma... a gente não está cindido. Até porque eu é que estou chegando e que preciso entender. Mas acho que tem a ver com a coordenação dele: por muito tempo ele foi coordenador e orientador, depois é que foi formando a equipe de orientação. Ele tem a medida da conversa com os pais, ele usa determinadas estratégias para extrair das famílias. A gente faz isso, orientador faz isso de forma geral. Mas algumas estratégias de discurso, você nivela todo mundo igual. Dependendo de uma *dica* de um, uma *dica* de outro, você vai acertando na conversa aquilo que a família quer ouvir. Não sei se estou sendo claro.

Fala mais sobre isso, parece ser importante.

Falo de uma estratégia, você não dá conta de tudo. Você tem que ter uma estratégia de sobrevivência, de orientação e coordenação. Acho que ele incorporou isso fortemente e isso imprime uma marca que é: no ensino médio, o moleque precisa andar de um jeito, não é mais autônomo, é mais solitário. Para resolver as coisas, a expectativa é que na sala de aula as coisas se resolvam mais.

Isso que você estava falando foi uma marca impressa na instituição do trabalho desse coordenador?

Acho que sim, porque ele não dava conta, não tinha uma equipe para dar conta. Acho que de um tempo para cá isso foi mudando, com a tua passagem, com a

da Lúcia. Mas ainda *tem* essa marca dele. Quando eu cheguei *no* [sic] ensino médio, o Fernando estava nessa *batida* com ele. Um pouco do que a gente conversou, junto com a percepção da Silmara, é que isso tinha que mudar. Literalmente a gente tinha que puxar para a gente, porque o Antônio e o Fernando, que assumiu isso (orientação do ensino médio) no ano passado, a orientação dele na escola era muito recente. Ele trabalhou 2 ou 3 anos como auxiliar direto da Suzana e foi direto fazer a orientação educacional no ensino médio. Então, claro, essa foi a primeira experiência dele como orientador, de fato, e num segmento que ele não conhecia.

Não entendi o que precisava mudar.

Precisava mudar, então, o Antônio fazia as entrevistas junto com o Fernando. O Antônio ainda administrava ou controlava a maior parte.

Mas da relação com as famílias, o que você achava que precisava mudar?

Precisava ser mais... voltar para um modelo mais personalizado. Estou falando com aquela família, daquele aluno que tem um determinado problema, uma determinada questão. E não ter um discurso praticamente linear para todo mundo. É o que era. Acho que por conta da administração que se fazia do ensino médio, o que eu entendi é isso. E que em algum momento, com a vinda de outros orientadores, isso foi, de alguma forma, mudando, mas ainda era muito forte. A gente está em um momento agora lá, de definitivamente imprimir, de resgatar com todas as nuances de ensino médio. É o atendimento à família, o conhecimento da necessidade daquele aluno, é acompanhar as dificuldades que o aluno tem na relação com a escola. É saber de quem você está falando de verdade.

E por que você acha que surgiu essa demanda?

Acho que tem uma mudança na escola, mudança no público. Tem a ver com uma realidade que a escola, cada vez mais, tem que afirmar. Que é uma discussão que a gente estava fazendo recentemente. Da sobrevivência do projeto, de ser uma tendência dos sistemas educacionais assumirem, principalmente a escola, os sistemas apostilados. Escolas como a *** ou ###, têm, não que repensar, mas, muito pelo contrário, esclarecer melhor o que fazem, para exatamente marcarem a diferença

naquilo que fazem. E, entre outras coisas, essa relação mais próxima, mais personalizada com o aluno é uma das diferenças, é uma das marcas. O tipo de acompanhamento que se faz, o tipo de retorno, o tipo de preocupação.

Mas esse acompanhamento mais próximo é uma demanda das famílias? Você falou de um público que mudou.

(...)Pensando nas famílias, porque com elas eu estou em contato direto, são famílias [de] que eu já fui orientador e voltei a ser. A família joga com isso, essa história de um orientador para o outro. A família às vezes quer ter controle na escola sobre o que o filho está vivendo, então usa um pouco essa história da relação, da proximidade com a gente. Mas, enfim, isso é do contato imediato com as famílias. Agora, *tem* uma fala da escola mesmo.

Da escola? Quando você fala da escola você fala...

Da direção, do que está sendo discutido nesse ambiente educacional pedagógico. Discussão de escolas que têm projeto. Elas trouxeram isso para gente, em uma reunião que *teve* há 20 dias, uma reunião de direção. Acho que a tendência é essa, mesmo, não só dentro da escola, mas de ter o processo mais distribuído, não ficar apenas na mão de uma pessoa. De ter coordenações que se responsabilizem pelo processo, mas que não cuidem do processo. Elas administram o processo, o processo está diluído em outras coordenações. Isso me chama mais a atenção, me interessa mais, me tranquiliza, inclusive. Essa é minha experiência e daí vem *acoisa* do sindicato, partido político. De todas as brigas que a gente fazia era para horizontalizar, tratar as coisas mais na horizontal, você ter mais responsabilidade compartilhada, isso estar melhor [sic] dividido, ter mais gente se responsabilizando, no caso da escola, pelo ambiente pedagógico. Você tem mais qualidade, você tem mais discussão, você foca as discussões. Por exemplo, em uma reunião pedagógica não fica[m] aquelas discussões intermináveis, onde o tempo todo você precisa trazer uma coisa nova para discutir. Você pode focar, pois *tem* gente, nas áreas diferentes, [que] está pensando, está fazendo propostas que somam para todos os professores, que pensam nas áreas diferentes e que não fica[m] só para o coordenador ter de inventar.

Está mais descentralizado?

Sim, isso tem chamado a atenção. O que a gente *tinha* lá com a parte de português, com a Alícia, que está coordenando agora. Acho que teve agora um problema com a coordenação do Douglas, porque ele saiu, mas há – claro – as questões administrativas que vão voltar a acontecer. E no ensino médio está *legal*, pois há o Paulo que, coordena Humanas, e o João, que coordena Naturais. E a gente tem semanalmente uma reunião com o Antônio, os coordenadores, os orientadores e o Antônio. Acho que isso fica bem melhor. Acho que é isso.

Como é que você se vê, isto é, cada orientador se apropria da função de um jeito diferente. Como você se define como orientador? O Fred orientador, como ele é?

Engraçado, eu não me levo a sério e acho que eu sou um *checodisgraçado* (ri).

Um *checho*?

Um 1, 7, 1, porque nesses dez anos eu resisti a me transformar no orientador. Eu ia mais pelo instinto, eu vou mais pelo instinto. Eu vou mais pelo afetivo, pelas minhas características, pelas coisas [de] que eu gosto, pelas coisas que eu valorizo, pela minha formação política, religiosa. Isso sempre falou primeiro, de alguma forma. Todo esse ambiente pedagógico educacional, ele vinha depois que eu tinha que arrumar lugar. Então, claro, essa distância foi diminuindo. No começo era isso. Tanto que eu brigava muito com a Ivete, eu nem sabia porque eu estava brigando direito, porque lá tinha uma discussão do construtivismo na sala de aula, das avaliações. E eu não estava nem aí para isso. Eu buscava identificar o construtivismo com a pedagogia inaciana, jesuíta ou com os salesianos. Eu tentava aproximar das experiências de congregações religiosas que eu tinha.

Me fala mais dessas experiências!

A minha formação religiosa é mais humanista que religiosa. Através da minha formação humanista a minha religiosidade se realiza. É isso que eu acredito, que a minha relação com Deus ou com alguma divindade, ela passa pelo humano. O encanto do humano, a poesia, a sensibilidade. As dádivas de Deus, as possibilidades que Deus oferta para a gente. Isso tem mais a ver com a espontaneidade, com a realização das coisas que com o engessamento, que é o que as religiões fazem. Todas as regras, os

dogmas, aquela *coisa* toda. Nos colégios católicos, com todas as diferenças e problemas. *Tinha* um padre amigo nosso, meu e do Antônio, que é o coordenador da pastoral carcerária, o padre Chico. Ele falava “se você quer afastar alguém de Deus, você matricula esse alguém em um colégio católico” (risos). Aí, definitivamente, a pessoa vai romper com a divindade espiritual. E eu tive chance de viver outras coisas. Vivi isso também, me frustrei muito com essa experiência religiosa de colégio, ela era mais empresarial do que espiritual. Ela era mais de negócios, de educacional do que de espiritual. E não tinha que ser, mesmo, era uma escola. Mas, a partir de alguns colégios católicos, eu fui viver, eu fui entender o que se fazia dentro do colégio – a partir desses carismas religiosos, jesuítas, por exemplo. A pedagogia de Santo Inácio que – engraçado! –, ela é muito construtivista ou o construtivismo é muito inaciano.

Fala mais um pouquinho.

Tem essas particularidades todas, mesmo, de como você aprende, do entendimento do aprendizado que a gente tem com as coisas, de como se assimila o mundo, a relação com as pessoas, como é que é a produção do saber, a valorização do saber e do conhecimento, e não de conteúdos. O exercício humano, a questão da formação moral, o que também é muito caro nesse ambiente construtivista. O investimento num olhar crítico, o entendimento do mundo de uma forma mais plena. Enfim, essa formação humanista, essa formação para o mundo.

Você acha que essa formação que você tem, que você trouxe para dentro da escola, isso te ajudou na sua função de orientador? E queria aproveitar para te perguntar sobre o projeto social [de] que você falou no outro encontro. Você acha que isso produziu alguma coisa nos jovens que você orientou? Foi possível uma transmissão?

Tanto, que esse ano eu estou um pouco no automático no ensino médio, mas no ano que vem eu quero *enfiar o pé na jaca* no ensino médio. Este ano, com a história da eleição a gente ia fazer alguma coisa, mas não deu, íamos fazer um debate arroz com feijão, mas no ano que vem eu quero retomar tudo isso, que é a referência que os alunos têm de mim. Então, por exemplo, quem eu encontro na história dos trinta anos? Todo mundo vinha falar comigo, não das minhas conversas de notas,

vinha falar das coisas que a gente fez, das atividades que a gente organizou, de toda a experiência com asilo, com creche. O quanto aquilo para eles até hoje é significativo, importante. Que às vezes, para alguns deles, a única experiência que eles tiveram foi essa que a escola ofereceu, que aí, depois, eles não tiveram mais, que isso foi o que favoreceu a escolha profissional, favoreceu a escolha política. Esse foi o meu trabalho de orientador educacional, e aí em certa medida eu tranquilizei. De certa medida eu ouvia isso, os alunos falavam, mas nunca parava para calcular, fazer o rescaldo disso. Nesse tempo, da passagem do ano passado, de sair do fundamental para ir para o ensino médio. De vários ex-alunos, que vão para a escola por vários motivos, pessoas que estão fazendo tutoria. Molecada que a gente fica pilhando para ser tutor de aluno. Esse momento das festas dos 30 anos, isso foi muito significativo. Foi isso que eu agreguei, ou foi isso que eu tive como marca no meu trabalho como orientador educacional. O resto vinha como complemento.

Então para o ano que vem você já está pensando outras coisas?

Já.

Porque da última vez que a gente conversou você comentou “agora vou só ficar administrando, acabou...”.

Engraçado, o tempo é o senhor da História, não tem jeito.

O que você está imaginando para o ano que vem?

Com a minha ida para a escola, a gente retomou o Fórum da Criança e do Adolescente, lá do Butantã, que é o FOCA, que está completando dez anos agora. Tem a semana do ECA, que é a semana do Estatuto da Criança e do Adolescente. Então, isso já acontece lá no bairro, é muito *legal*, está dentro da USP, 'tá nas entidades, *tem* jornal, *tem* notícia, a coisa acontece. E isso se gestou dentro da escola***. Isso está vivo, isso continua, isso tem vida própria agora. Os moleques da Escola *** participam, os moleques do grêmio participam do FOCA, dos grupos de discussão, a gente recebe *mail*, e eu estava acompanhando de longe. E aí dá uma dorzinha, você fala “pô, parece que é filho bastardo, que você põe no mundo, e depois você não olha mais”. Então, isso eu estou retomando, e a gente criou o grupo de formação que dentro da escola a

gente fazia com os alunos da escola, que é, a partir do Estatuto da Criança, discutir direitos humanos, direitos sociais, direitos políticos, discutir política de forma geral. Os meninos faziam as oficinas do ECA, eles iam para a comunidade. Eu fiz, representando a escola, engraçado, eu fiz formação com o pessoal do NAE, com os diretores e coordenadores falando do ECA!

O que é o NAE?

Era na época da Marta [Suplicy, ex-prefeita]. Era o Núcleo de Atendimento Educacional, era uma secretaria da educação. São as delegacias, tinham esses nomes, hoje eu não sei qual é o nome, acho que no estado é DECO. Na prefeitura, acho que mudou o nome, com a Marta era uma coisa, e agora é outra. Eu estava retomando a leitura do Direito e a introdução geral ao direito, são as teorias gerais do Estado, *tem* um livro muito legal do [Dalmo de Abreu] Dallari, que é superpedagógico, superdidático, fala das composições, das instituições – Senado, Câmara dos Deputados, as autarquias todas –, da legislação, daquilo que é fundamental para o entendimento de cidadania. Enfim, eu 'tava lendo aquilo e falei, enfim, isso dá elementos para a gente incorporar no discurso da gente. Esses moleques precisam conhecer isso, precisam pensar nisso. Então, de pensar e retomar o grupo de formação política. De resgatar a formação política dos moleques. Estou falando do livro, mas, *em via* [sic] de regra, é isso, é resgatar a formação política, não partidária. É isso, de entender o papel que se tem, de acreditar na participação nos diversos segmentos da sociedade, de democracia participativa. Retomar isso, tentar articular um pouco com a formação profissional, então apresentar para os *caras* essas carreiras que são mais, que exigem uma certa politização, as carreiras públicas, vamos dizer. Mesmo a questão do direito ou do serviço social.

Faz parte do teu trabalho discutir essas coisas de escolha profissional?

Então, agora no ensino médio, sim. Então, a gente foi *no* [sic] Fórum FAAP, não sei se quando eu vim aqui conversar com você eu já tinha ido *no* [sic] Fórum FAAP com os moleques.

Não me lembro.

Você que acompanhou o grupo? Então, muito *legal*, mas muito elitista. Negocinho muito na estratosfera. E daí eu já sai meio *emputecido*, pensando um monte de coisas. Eu 'tô pensando, mas já sai motivado. As coisas estão tomando uma outra característica.

Estou te achando mais animado, projetando outras coisas. O que aconteceu?

Para mim, a escola está mais leve. Então eu estou podendo! Não imaginava que eu iria dizer um negócio desses... Eu estava imaginando que agora eu ia fazer um trabalho padrão, mas, por enquanto, pelo menos, a orientação do ensino médio 'tá não é que está mais leve no sentido de não *ter* trabalho, trabalho *tem* –, mas 'tá mais leve, não *tem*... o clima não é de desconfiança, o clima é de segurança. A Sâmia (diretora) está segura, essa é a sensação que ela comunica, essa é o que ela deixa escapar. Antes, ela estava preocupada, não sabia se ia dar certo, ela está segura, ela nem aparece lá. Ela está preocupada com outras coisas, *tem* a questão da pós-graduação, *tem* os projetos EAD, o César Coll está aí ou está chegando para fazer uma formação de ensino à distância. Eu sei que essa é a preocupação das meninas da escola, das donas. Acho que ela está focada em outras coisas e acho que ela está segura no que está sendo feito. Pelo menos na parte que me cabe, o clima está diferente.

Esse ambiente, o clima, está favorecendo?

Está favorecendo. No fundamental, acho que estão batendo a cabeça com a saída da Berenice (orientadora educacional). Mas a tendência..., a gente vinha com aquela loucura e as coisas estavam se estabilizando. Quem não estava estabilizado eram os orientadores lá, a equipe, a coisa estava estabilizada (risos). No ensino médio, a coisa está funcionando bem, 'tá caminhando bem. Eu não me vejo, o clima comigo não é de insegurança, muito pelo contrário: é de segurança com o que eu estou fazendo, com o meu trabalho, com confiança. Então, está me sobrando tempo para pensar outras coisas.

Que outras coisas você está pensando?

De resgatar o que eu sei fazer, de resgatar essa marca na minha atuação. Eu não sou o orientador de ficar vendo notinha, de ficar, enfim, só isso. Até a assessoria para a Juliana, a gente conversou muito essa semana. Ela é a estagiária, que ela precisa fazer? *cair a ficha* com um monte de coisas, ela é muito crua. Até eu poder olhar para ela, dar retaguarda, ajudar, orientar *ela* [sic] melhor, porque também falta isso. Quem caiu lá no ensino médio como estagiário ficou meio acéfalo, não sabia para quem se reportar, o que fazer, não tinha rotina. Lá no fundamental, bem ou mal, eu fiz com a Berenice, eu fiz com o Tomaz.

Essa parte da formação de orientadores?

É, da formação de futuros orientadores. Isso eu estou achando *legal*, porque eu consigo tratar daquilo que é *legal*, daquilo que é difícil para mim. Falar não do ideal da atividade, da função, mas falar daquilo que é difícil, daquilo que é possível. Eu não consigo falar hoje dessa função falando das coisas *legais*, mas daquilo que é possível. Consigo falar da minha experiência, das minhas frustrações, em certos momentos, até de dizer “cuida disso, que eu não sou de cuidar, eu não sou de tratar disso”.

Você pode me dar um exemplo de uma coisa legal [de] que você não soube cuidar, que foi difícil?

Acho que estudar. A parte pedagógica, a parte desses fundamentos.

Você acha que isso é importante?

Super! Eu fui renegando isso. Eu fui não aceitando, eu não queria. Eu queria num certo momento ser mandado embora por justa causa, sei lá (risos). Mais até que está, eu nunca fiz nada para ser mandado embora, então eu não iria ser mandado embora. A única coisa foi negar fortemente esse vínculo com o pedagógico, essa coisa que eu não tinha e não queria ter. Apesar de me considerar educador, de gostar de dar aula, mas eu tinha uma coisa meio anárquica, rebelde, sei lá como eu posso definir isso, é uma coisa que eu preciso elaborar também. Mas eu não queria.

Mas hoje você olha para isso e diz que isso é importante. Para a sua estagiária você fala “cuida disso!”.

Cuida disso! Essa semana a gente estava lá com aquele “construtivismo na sala de aula”. Eu estava escolhendo um capítulo para ela ler, marcando coisas para ela ler, para depois [eu] retomar com ela. Depois ela vai ler o Hadji. Então, eu odiava, eu não sabia nem o nome dos *caras*. Não dava tesão, eu não curtia. Eu não achava importante, entendeu? Eu não achava. A gente perdia tanto tempo com isso, e o mais importante a gente deixava *passar batido*.

Queria te perguntar uma coisa. Na primeira vez que a gente conversou, você utilizou uma expressão que a escola, na sua infância, não era lugar nenhum. Você contou da sua passagem para a rua, da militância. Você acha que a escola hoje é algum lugar?

Então, lá atrás, independentemente da minha relação difícil com a escola. Na realidade, o problema não era a escola, era a função que eu tinha que cumprir. A gente, como qualquer trabalhador da educação, a gente tem problemas com o padrão, problemas com a organização do trabalho. Então, tive, tenho e vou continuar a ter. Mas já há muito tempo eu entendia a escola como muito lugar. Eu, trabalhando em escola, eu fui resgatando, quando eu dei aula no colégio +++ , foi a primeira escola pública [em] que eu dei aula. O *##*, escola da Zona Leste no ##*, no *##*, no ***# (Colégio religioso). No ***#, onde a gente tinha um grupo de jovens que o Antônio coordenava. Essas escolas todas e a escola *** só afirmaram para mim que a escola é muito lugar.

É lugar do quê?

Desse chavão clássico: de mudança, de aprendizado, de amizade, de construção de relação. Por exemplo, para esses *caras*; para mim não é lugar nenhum porque eu não tenho nem amigo da escola. Da época que eu estudei eu não tenho relação nenhuma com quem eu estudei, não me faz falta, não tenho nenhum tipo de desejo, porque não era nada mesmo. Já nas outras escolas, os encontros dos ex-alunos e agora na escola***, essa festa dos 30 anos, *pô*, como foi importante para esses *caras*. Tudo bem, você tinha lá um monte de reclamações de um monte de coisas, mas você tinha um fio condutor, tudo passava pela escola, pelas experiências que esses *carastiveram*, o que esses *caras* fizeram. Muitas experiências aconteciam na escola e

em função da escola. A minha vida não aconteceu em função da escola, não, mesmo. Eu briguei muito, por muito tempo, para entender a importância que tinha [de] eu me formar, me capacitar, cuidar na minha formação intelectual, foi *foda*, foi difícil! Eu tinha muito essa coisa da prática, da militância. Na militância, a gente estudava junto, as coisas que a gente ouvia, os relatos, essa história de ouvir os relatos de presos políticos, de sindicalistas, de ter essa formação marxista, não precisava de livro. Eu não tinha apego a livros, à cultura que vinha pela erudição. Eu não tinha apego. A minha formação vinha da rua, da minha relação com as pessoas, vinha da proximidade que eu tinha com elas, dos espaços que a gente ocupava juntos. Isso, para mim, era muito forte. Via de regra, todo mundo com quem eu trabalho, a escola sempre teve um papel muito importante, e para mim não tinha. Foi trabalhando na escola que isso foi mudando. E, assim, pode ser que eu saia da escola *** daqui a um tempo, pode ser que eu me aposente na escola ***. Quero fazer outras coisas, ainda, quero passar por outras coisas.

O que você gostaria de passar?

De trabalhar com política, de trabalhar com formação política.

Você não acha que trabalha com formação política na escola?

Trabalho. Mas falo em trabalhar com comunidades, é que hoje para ...eu ia falar para o padrão de vida... para as coisas que eu agreguei na minha vida, para eu bancar tudo isso , não dá para abrir mão desse trabalho que eu tenho hoje, mesmo que seja em uma outra escola. E é essa questão: eu não quero fazer isso em uma outra escola. Tinha a história da escola #8#*, eu fico pensando nisso, seria mesmo para ter salário, para imaginar a minha saída para outro lugar. Mas, se for para sair, é para fazer outra coisa. Como projeto eu não tenho, eu posso sair, ir para outra escola, fazer o que estou fazendo hoje para sobreviver e ter salário. Eu fico nessas idas e vindas todas, por tudo o que eu passei, por tudo o que eu tive que superar, tudo o que eu tive que elaborar, para de alguma forma estar hoje dentro da escola, fazendo o que eu faço, com mais tranquilidade, inclusive. Eu não quero mais sair da X para ir para outra escola. Descobrir um outro universo de escola? Eu não estou nem um pouco a fim. E

eu não estou diminuindo a importância de escola com isso. Eu 'tô dizendo que eu, com 40 anos, que eu vou fazer agora em novembro, eu não quero mais.

Falando disso, dos 40 anos que você vai fazer agora em novembro e aquela história que você contou de ser diácono?

Então, isso aí é uma possibilidade. Ela é uma possibilidade que tem umas exigências. Uma delas é de eu estar casado e ter pelo menos dez anos casado para ser consagrado diácono.

Por que essa vontade de ser diácono? O que te encanta nesse trabalho?

Tem o que eu fui procurar em escola quando eu desisti de ser padre, de ser religioso. *Tem* o formar pessoas, *tem* o lidar com pessoas, *tem* o lidar com humores, com problemas, lidar com os problemas dos outros, ajudar as pessoas a *pensarem* [sic] em soluções para os seus problemas, capacitar as pessoas para enfrentar a vida, a partir de outras referências. As referências espirituais não são as únicas, porque, para você poder atingir essas referências espirituais, você precisa antes fazer todo um trabalho com o racional, com o afetivo, com o intelectual, com o cultural, enfim. Você precisa dar elemento para as pessoas se assentarem, se organizarem, para, daí, pensarem em outras coisas. Então, isso sempre me encantou; quando eu desisti dessa vida religiosa, a única opção que estava na minha frente ou era a militância política, que é até hoje, só que não pagava as minhas contas e a educação.

Esse trabalho que você descreve do diácono não pode ser um trabalho da educação?

É que aí falta para mim o aspecto espiritual. *Tem* um elemento que falta. Eu me sinto... acho que eu na escola com tudo o que eu faço, essa história da militância política, da formação política, ela ainda se realiza de algum jeito. Agora, o ambiente espiritual, não. Aí falta, seria mais por isso.

Entendo.

Acabou? É isso? Acho que estou um pouco prolixo, que não estou sendo claro.

Está, sim. Curioso, da última vez que a gente conversou te achei mais frustrado com o trabalho de orientador!

É porque isso tudo é o racional. De novo, eu estava ainda começando essa história do ensino médio. Não estava querendo alimentar nenhum tipo de expectativa. Saindo um pouco dessa experiência, desse aprendizado que, para mim, foi pesado. Como é que eu posso dizer? Dessa imposição que a vida me fez. Eu tinha um projeto, queria fazer outras coisas, não consegui, fui ficando, fui aceitando essa condição de orientador educacional, porque *tinha* uma questão financeira, *tinha* também, de certa forma, uma possibilidade de realizar outras coisas, *tinha* o projeto social. Só que aí que está: tudo o que eu gostava mais de fazer, que era da minha característica, tinha que cada vez mais ser sublimado, sublimado, sublimado. Perdia importância, e nesses dez anos eu fui vendo a minha identidade mesmo ser violentada. E, por conta de ter que sobreviver, eu fui levando. Em alguns momentos, eu estava mais a fim, em outros menos, e sempre com essa expectativa de ..., nos últimos cinco anos pedindo muito para a escola para alguma coisa acontecer. Eu ficava alimentando essa possibilidade, e aí nos dois últimos anos eu me decidi: vou embora, vou pedir demissão.

Você chegou a pedir demissão?

Cheguei a pedir demissão. Então, teve essa negociação de ficar até o fim com o 9º ano, de preparar a Berenice ou quem fosse. E aí, no final de 2008, a Sâmia me perguntou “se você realmente não quiser fazer outra coisa na escola, no final de 2009 você sai. Eu posso começar a preparar alguém.” Então, a conversa era essa. E eu com muita dor e raiva, porque a vontade que eu tinha era de pular no pescoço dela e enforçar ela! “Não, vou embora, vou sair”; “Ah tá bom, que pena!”. Comecei 2009 sem nenhum tipo de esperança. *Fodeu*, vou ter que ir embora mesmo. E aí no meio do ano fui falar com ela. Falei: “E aí? *Tem* alguma coisa nova? Se não *tem*, vou embora”. Foi quando ela falou do ensino médio. E aí esse começo era novidade. Era o que eu queria, isto é, mudar. Não sei bem se para o ensino médio, mas dentro das possibilidades da escola, era a única possibilidade que *tinha*. Eu não tinha muita expectativa. O começo de ano, desse ano, foi difícil. Teve que *chutar muito a canela* nos moleques, *tinha* também essa relação com os moleques que eu tinha que resgatar.

Eu estava meio perdido, sem saber por onde ir, eu não tinha aquele Fred que eu podia oferecer, o do projeto social, eu tinha só o orientador.

Quando você fala de orientador?

É, dessa função mais educacional, de discutir nota, desse *porre* todo (fala pausada). E quando a gente discutiu, essa conversa fez *eu* [sic] mexer muito com isso. Era uma coisa que eu *'tava envelopada*. Por mais que eu falasse disso de um jeito meio aleatório, solto, desorganizado, aquele dia a sensação que eu tive é [sic] essa: que aquele dia eu fui fazer um rescaldo desses dez anos da minha vida, dessa minha experiência na escola. E não tem jeito, tem uma carga afetiva grande com a escola, é amor e ódio. É muito louco, é muito louco: eu gosto para caramba da escola e eu [a] odeio também. Não é de escola, de escola eu aprendi a gostar, faz parte do meu trabalho. *Tem* muita coisa *bacana* que a escola me possibilitou, me fez entender. Tenho gratidão, é *foda*, porque para mim essas coisas são muito significativas. Esse sentimento de gratidão, que tem a ver com a minha formação cristã. E é engraçado: do mesmo jeito que eu odeio, eu não quero trair a escola, não quero trair as pessoas, as famílias dos alunos! E daquela vez que eu vim aqui, da própria história que eu fiz. Depois eu fiquei pensando, eu tenho uma história nesse negócio. Independente[mente] se eu entendi bem o que eu *'tava* fazendo ou não, eu fiz história nessa *merda*. Tem um pedaço meu aqui. (emociona-se) Engraçado, eu acho que eu tinha ganhado expectativas mesmo, expectativas políticas, de transformar, de fazer, de realizar! Esse espírito esquerdinha falido e, de certa forma, na escola eu realizei essas coisas. Pode ser que em uma intensidade menor, mas eu acho que nem eu sei da intensidade disso. Ninguém sabe, nenhum educador, nem a Sâmia, nem você, que para cada uma dessas famílias que a gente se relacionou, com cada um desses moleques que a gente trabalhou, a gente escreveu coisas juntos. São dez anos que eu vivi nesse lugar, soa dez gerações, sei lá, de moleques que eu passei. *Tem* gente na faculdade, *tem* gente também já com filho. Eu mesmo, não tenho meu filho, e já *tem* ex-aluno da escola que tem. As profissões, as carreiras, enfim. Aquela conversa foi meio, como eu *te* falei, terapêutica. Quer dizer, eu entrei em contato com um monte de coisas [com] que eu não estava entrando, não olhava, não valorizava, não

'tava preocupado. Eu 'tava cansado, desiludido. Até porque eu forcei a minha ida para o ensino médio. Acho que teve um pouco isso, quer dizer, precisei forçar. Foi necessário eu falar o tempo todo que eu não estava contente para alguém, para a Sâmia entender que a coisa estava difícil para mim. Quer dizer, não *tem* esse olhar, isso é que incomoda.

Uma falta de sensibilidade?

É, uma falta de sensibilidade. Que é o que aconteceu um pouco com a Berenice. “Quer, quer; não quer, tchau!”. Como assim? A figura dá o sangue, trabalha *p’ra cacete*, contribui *p’ra caramba*. Como assim? Não é assim. Então, isso é *foda*. Tem esse tanto que não é só a escola ***, são as relações de trabalho, da imposição da vontade do patrão, do chefe, do dono. Por mais que cada um tenha um tanto de sensibilidade, de compreensão e entendimento, o negócio tem que se realizar. É uma empresa, é um negócio em última instância. É um nome a zelar, é uma marca, é uma bandeira. É isso que eu fico pensando, se de alguma forma eu for chefe, eu sou chefe, eu vou orientar ou coordenar pessoas, eu quero fazer diferente. Eu sei que dá para fazer diferente. Eu sei que você precisa ser duro, em alguns momentos impor, mesmo, o que você quer, mas acho que *tem* limite para as coisas. Acho que isso não é ser ingênuo. Eu sei que dá para fazer e eu tenho experiência com isso. Então, aquela conversa da gente era tudo isso ao mesmo tempo. E essa coisa da identidade que eu, em algum momento, eu me desfigurei. Sendo que o entendimento que eu fazia de carreira, de profissão, era o contrário. A gente agregava a nossa identidade às coisas, e a minha sensação é que a minha identidade tinha sido desconfigurada. Quer dizer, que minha contribuição tinha sido pouco valorizada, quer dizer, eu cumpria um papel. Era uma coisa de engrenagem praticamente. Sai[o] eu, entra outro no lugar.

Ainda que você não sinta que tenha sido reconhecido. Você acha que esse trabalho ajudou a formar a sua identidade ou a deformá-la?

Eu acho até que eu fui reconhecido. Sem ouvir ou ter a consideração que eu acho que a gente tem que ter, que eu acho que incomoda mais, mas de algum jeito eu acho que eu fui e tenho sido reconhecido. Pode ser que de uma forma lenta, atrasada, sei lá, eu 'tou olhando isso, estou pensando, estou entendendo isso inclusive em umas

atitudes do dia a dia. Lá atrás eu tive que sofrer na carne para não ser engolido, destruído, para fazer a minha, para colaborar do jeito que eu sei colaborar, para fazer do jeito que eu sei fazer. Enfim, para agir com o mínimo de coerência. Para eu ser o *cara* que eu sou e falar do jeito que eu sei falar, fazer as coisas do jeito que eu acredito, eu tive que brigar ou eu tive que contornar, tive que sabotar. Eu falei disso daquela vez. Sabotei muitas vezes, e não tenho nenhum peso na consciência. Hoje eu entendo que a sabotagem não era para inviabilizar o projeto, não estava sabotando para me vingar de ninguém. Esse entendimento eu tenho, era para valorizar o próprio projeto, para valorizar as relações que as pessoas tinham lá dentro. Exatamente por identificar que aquilo que se estava pedindo, no ritmo que se queria, ia contra o que a gente tem de bom senso, ou de ético, ou de moralmente aceito, ou de dentro do projeto pedagógico o que a gente imagina como sendo escola, como instituição. Sabotei mesmo e agora, depois que eu fui embora, eu fiquei pensando, eu sabotei mesmo (risada). Então, fiquei pensando nisso tudo. Sabotei e foi *legal*, porque eu sabotei para o bem, não sabotei para o mal. Por tudo isso eu falei, *pô*, é um pedaço da minha vida. Confesso que naquela conversa toda eu estava meio chateado, mas depois eu fiquei pensando e fiquei feliz. Eu fui identificando coisas [em] que eu não tinha parado para pensar. É isso.

Que bom que a conversa ajudou.

É, terapia é bom. Não tinha essa intenção, mas gerou exatamente isso, entrar em contato com essas coisas todas. Obrigado, foi bem *legal*!

Obrigada eu, Fredão! Valeu!

Não sei se valeu, mas para mim ajudou. *Te devo honorários.*

Que é isso! A ideia era essa, esse tipo de pesquisa com entrevista beneficia os dois participantes: o que fala e o que escuta.

ANEXO II - Os pré-indicadores

II.a. Os temas recorrentes levantados através das leituras flutuantes

SOBRECARGA INDEFINIÇÃO ESPAÇO-LIMBO CONTROLE BRAÇO-DIREITO-PITBULL NÃO-SER PRECARIIDADE INSEGURANÇA MANIPULAÇÃO DISCURSO-PRONTO MUDANÇA FOCO-PEDAGÓGICO RELAÇÕES-PÚBLICAS CONVENCIMENTO CONTROLE APÊNDICE OTIMIZAÇÃO-DO-TEMPO OPERADOR-DO-SISTEMA JOGO-DE-CENA ISOLAMENTO REPRODUÇÃO FLEXIBILIDADE FORMAÇÃO-PESSOAL REMUNERAÇÃO CONFLITO CONSCIÊNCIA MEDIAÇÃO RESISTÊNCIA BOICOTE PROXIMIDADE PROJETO-SOCIAL MILITÂNCIA CONSCIÊNCIA ESTRATÉGIA OLHAR-INOVADOR EXPERIÊNCIA-DE-VIDA SENSIBILIZAÇÃO ENCANTAMENTO INTERPRETAÇÃO ACOLHIMENTO CUIDADO PASSAGEM RESISTÊNCIA IDENTIDADE RECONHECIMENTO AJUDAR DESCRÉDITO QUESTIONAMENTO AUTO-QUESTIONAMENTO CEDER ESPIRITUALIDADE CONSTRUÇÃO DIFERENCIAÇÃO IDENTIFICAÇÃO ESGOTAMENTO DESENCANTAMENTO CULPA CRISE VIOLÊNCIA FRUSTRAÇÃO AGENTE-DA-HISTÓRIA AUTO-RECONHECIMENTO 40-ANOS

II.b. Os pré-indicadores associados aos conteúdos temáticos

SOBRECARGA: entendimento da origem da função vinculada à sobrecarga do trabalho do coordenador

INDEFINIÇÃO: pouca clareza por parte da escola sobre as atribuições do orientador

ESPAÇO-LIMBO: inexistência de um lugar/saber sobre o exercício de sua atividade

CONTROLE: demanda para atuar como BRAÇO-DIREITO /PITBULL da coordenação

NÃO - SER: orientador não é chefe, não é professor

PRECARIIDADE: atuação e supervisão sem contorno

INSEGURANÇA: sensação de isolamento e inexperiência

MANIPULAÇÃO: sentimento de ser manipulado por todos os atores (coordenação, professores, famílias e alunos).

DISCURSO PRONTO: incorporação e repetição de um discurso sem compreendê-lo

MUDANÇA: exigência por parte da escola de mudança de cultura e mentalidade

FOCO PEDAGÓGICO: atribuição do OE é definida como pedagógica, o resto (esfera psicológica, emocional, política) é tido como apêndice pela instituição.

RELAÇÕES PÚBLICAS: recebedor de reclamações, de pedidos de ajuda e “resolvedor de problemas.”

CONVENCIMENTO: convencimento institucional sobre a natureza da função

CONTROLE: exigência de controle e cobrança sobre o trabalho dos professores

APÊNDICE: lugar preterido na instituição

OTIMIZAÇÃO DO TEMPO: Atender as famílias de modo padronizado, rapidamente, com foco e objetivos pedagógicos pré-definidos.

OPERADOR DO SISTEMA: melhorar a produção.

JOGO DE CENA: necessidade de incorporar diversos personagens.

ISOLAMENTO: cordão de isolamento para diminuir interferência da família na escola.

REPRODUÇÃO: reprodutor de discursos, ações, modelos.

FLEXIBILIDADE: criação de estratégias de sobrevivência para não ser engolido

FORMAÇÃO PESSOAL: exigência da escola por uma formação acadêmica.

REMUNERAÇÃO: fator de permanência na escola

CONFLITO: sobre o que acredita e as expectativas institucionais

CONSCIÊNCIA: do controle que está assujeitado e que assujeita os outros

MEDIAÇÃO: articulação dos sujeitos, possibilidade de criar espaços de diálogos.

RESISTENCIA: às demandas da escola, vontade de fazer diferente.

BOICOTE: transgressão das orientações visando o bem da instituição

PROXIMIDADE: criação de novas formas de atuação profissional

MILITÂNCIA: incorporação da trajetória de vida na atividade de orientação

PROJETO SOCIAL: tradução das preocupações políticas na atividade profissional

CONSCIÊNCIA: da possibilidade de transformação através do trabalho

ESTRATÉGIA: para poder fazer o que acredita

OLHAR INOVADOR: sobre determinações que interferem na produção do aluno

EXPERIÊNCIA DE VIDA: política e religiosa contribuem para a construção de um lugar autêntico

SENSIBILIZAÇÃO: atividade possibilita a vivência de experiências significativas para os alunos

ENCANTAMENTO: sobre o universo dos alunos, das suas famílias da relação destes com a escola

INTERPRETAÇÃO: lugar do orientador possibilita novas interpretações sobre a escola

ACOLHIMENTO/CAUIDADO: atuação cuidadosa junto às famílias e alunos

PASSAGEM: vivência da função como atividade passageira

RESISTÊNCIA: em se tornar orientador, figura institucionalizada.

IDENTIDADE: do não ser ao o ser-orientador

RECONHECIMENTO: da trajetória de vida na construção do ser orientador

AJUDAR: as pessoas a pensar sobre seus problemas, capacitar para o enfrentamento da vida.

DESCRÉDITO: em relação a função do orientador , por parte da escola e de si mesmo .

QUESTIONAMENTO: da escola sobre a sua atuação

AUTO-QUESTIONAMENTO: vontade de fazer diferente

CEDER: as exigências da escola, aceitar condições impostas pela instituição.

ESPIRITUALIDADE: ausência no trabalho e na vida

CONSTRUÇÃO: de um lugar autêntico, singular, não-padrão.

DIFERENCIAÇÃO: do papel da instituição e do papel do trabalhador

IDENTIFICAÇÃO: com a classe-professor.

ESGOTAMENTO: resultado do conflito com as demandas da instituição

DESENCANTO: com as demandas da instituição

CULPA: por não ser pedagogo

CRISE: sobre a sua identidade profissional

VIOLÊNCIA: da instituição sobre suas convicções

FRUSTRAÇÃO: com o trabalho e a política

AGENTE DA HISTÓRIA: da sua própria e dos que passaram pela escola

AUTO-RECONHECIMENTO: saber sobre o poder transformador de sua ação

40 ANOS: retomada, revisão, casamento, novos sonhos e projetos