

Volume

2

ISSN 0104-6551

Série Documental

RELATOS DE PESQUISA

2ª Edição

6

Ação Cultural e Educacional da Biblioteca
no Âmbito da Escola de 1º Grau

7

Metodologia da Alfabetização de Adultos:
um balanço da produção do conhecimento

8

O Visitante Inoportuno: o estudo da escola
num grupo tribal

9

Do Discurso da Greve à Ação do Nepe:
uma forma diferente de fazer/conceber
a universidade

10

Efeitos da Simulação Computadorizada
no Ensino da Atividade de Visita Domiciliar

11

A Prática Cotidiana dos Profissionais
da Educação em Escolas Públicas: a difícil
relação teoria-prática

12

Municipalização do Ensino: discurso oficial
e condições concretas de implantação

13

Avaliação das Experiências de Educação
de Jovens/Adultos de Santa Catarina

14

O Perfil Sociocultural de Alguns
Trabalhadores do Ensino de 2º Grau
Mediante seu Cotidiano

15

Descentralização, Política Municipal
de Educação e Participação no Município
de São Paulo

16

A Realidade da Preparação para o Trabalho
na 2ª Região Escolar São Leopoldo (RS)

17

Qualidade de Ensino:
velho tema, novo enfoque

A Prática Cotidiana dos Profissionais da Educação em Escolas Públicas: a difícil relação teoria/prática*

Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos
(Coordenadora)
Nelcy das Neves Ramos

INTRODUÇÃO

O movimento de constituição e evolução da categoria de orientadores educacionais tem sido amplamente discutido em diferentes instâncias do sistema educacional brasileiro. Este artigo retoma o tema e sintetiza uma pesquisa realizada entre março de 1990 e agosto de 1991.

O cotidiano desses profissionais da educação em escolas públicas foi o tema central da pesquisa, que se fundamentou, basicamente, em 15 depoimentos coletados entre ex-alunas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), (formadas após 1978 e que atuam nas redes municipal e estadual) e, ainda, em dois seminários, realizados com todo o grupo. O principal objetivo que mobilizou essa pesquisa, desde a elaboração do projeto, foi a possibilidade de entrarmos em contato com nossos ex-alunos a fim de apreendermos dimensões do seu cotidiano profissional que nos permitissem uma releitura de nossa instituição de ensino superior, comprometendo-nos com as respostas que esses ex-alunos nos trouxessem.

Há uma diferença de ritmo entre a sistematização do conhecimento, tarefa com a qual estamos em constante embate, e a ação imediata, a intervenção direta que essas profissionais estão compelidas a desencadear. Isto não pode ser lido de forma linear; existem alunos concretos nos bancos da faculdade, futuros pedagogos. É no movimento de resgate ou mesmo de dimensionar até onde chegamos com nossas tentativas de mudanças (iniciadas na década de 80) que apostamos ao investir neste contato direto com nossas ex-alunas.

Precisamos, para avançar, de entrar em contato com o trabalho já feito, de uma forma viva e direta, porque queríamos também que os sujeitos de nossa pesquisa tivessem a possibilidade de revisitar, conosco e a distância, a sua prática pedagógica.

Desde o início, estava claro que o movimento a ser feito deveria se dar em torno de nossa própria prática, como instância de formação, e a dos profissionais aí formados.

OS DADOS E SEUS POSSÍVEIS SIGNIFICADOS

Os depoimentos das orientadoras educacionais revelaram a existência de profissionais oriundos da mesma instância de formação, com posições diversas e contraditórias. Por outro lado, o inventário de tarefas desempenhadas pelos respondentes, extraídas de seus depoimentos, revelaram uma padronização de suas ações. Esse fato provoca uma opacidade em relação ao significado efetivo de sua prática profissional no interior da escola.

Uma das dimensões que se destacaram nos relatos é a confusão de papéis, vividas por esses profissionais, em relação, principalmente, à associação entre Orientador Educacional e Psicólogo Escolar. Sabe-se, realmente, que essa confusão é histórica. O curso de Orientação Educacional, em Belo Horizonte, é anterior ao de Pedagogia, e sua ênfase, como se pode constatar pela evolução histórica da área, sempre recaiu sobre a Psicologia. Em 1957, discutia-se, no Primeiro Simpósio Brasileiro de Orientação

* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 11, outubro de 1993, como artigo-síntese, exigência do contrato de financiamento de pesquisa n. 50/89, firmado entre o Inep e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cuja conclusão se deu em setembro de 1991. As autoras são professoras do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG.

Educacional promovido pelo MEC, em São Paulo, se a denominação do profissional seria Orientador Educacional ou Psicólogo Escolar.¹ Os primeiros registros de Psicologia foram, ainda, conferidos aos portadores de registro do Curso de Orientação Educacional.

- Eu tinha que ser psicólogo também. (...) Todo orientador tinha que ser psicólogo.
- Tem horas que eu me sinto uma psicóloga ou uma psiquiatra, sem ter o mínimo de fundamentação.

Esses fragmentos chegam a impressionar, pois, como profissionais, os orientadores lutam ferrenhamente para não serem confundidos com psicólogos e terem sua “identidade” profissional. A marca da luta corporativista pode ser percebida ao longo da história de suas associações de classe.

A velha questão entre o trabalho dos docentes e não-docentes permeia, também, suas falas.

- Se o professor deixar de comparecer à escola, os alunos ficam sem aula, mas o orientador e o supervisor não são notados.
- (...) as professoras acham que o orientador deveria ter mais disponibilidade ou tempo para atender mais às questões específicas de solicitação delas...

É de um entre-lugar que se manifestam os orientadores educacionais: reivindicam a condição de iguais, portanto de docentes, e, paradoxalmente, querem marcar uma diferença. Não se concretizando e nem se objetivando o seu fazer, esses profissionais caem num registro que estamos chamando de “onipotência do orientador educacional”. É da sua fragilidade como profissionais que não possuem um fazer específico que tentam retirar sua força, acabam por fazer uma abstração imensa de seu trabalho, onde tudo pode ser feito, e esse tudo reduz-se facilmente a nada, deixando uma imensa sensação de vazio.

- Olha, eu sei que o orientador pode fazer muita coisa na escola: ajuda todo o mundo. Desde os alunos até o auxiliar de serviço, o professor, qualquer coisa...

A idealização do seu papel acaba, muitas vezes, por fazer com que as orientadoras incorporem uma maternagem em relação aos alunos e aos demais profissionais da escola.

- A coisa funciona e a gente é muito querida por aqueles meninos, porque a gente acaba sendo um bocado mãe também...

Pode-se deduzir, através de alguns depoimentos, que parece existir uma relação de simetria entre a adesão à postura mais material e uma maior pulverização e dispersão do trabalho realizado. Isso faz com que, na maioria dos casos, suas atuações sejam pautadas pela improvisação, agravada pela permanente carência de pessoal.

- Não tem pessoal, não tem ninguém. Você faz de tudo, menos o que precisa fazer, porque não tem uma pessoa para rodar exercício.

Atravessando as dimensões discutidas anteriormente e assumindo características próprias, em cada caso, tem-se as relações de poder na escola.

- A Orientação Educacional fica na parte de cima do colégio e a diretoria e a coordenação de turno ficam na parte de baixo...
- Eu não sei se vocês concordam comigo, mas eu fiquei pensando que o especialista é muito autoritário...

A busca pela competência também impregna o discurso do orientador educacional.

Mas trata-se de uma competência bastante circunstancializada, receituária, normativa e, sobretudo, pronta.

A questão da competência parece estar, em vários depoimentos, atada àquela da indefinição de papéis e função do orientador no seu cotidiano, diferente das “certezas” que foram passadas.

- (...) a gente tá na escola fazendo outras coisas, além do trabalho de Orientação Educacional. Eu tenho consciência perfeita que não é o ideal...
- (...) quando a gente pergunta qual é o papel do orientador educacional, ninguém sabe

¹ Para aprofundar essa questão veja Soares (1986).

responder, a gente faz de tudo um pouquinho...

- (...) o trabalho, no princípio, foi muito difícil, porque nós passamos no concurso e a prefeitura não deu direção nenhuma no trabalho que a gente iria fazer...

O desempenho de certas tarefas menos nobres é visto como um peso pelo orientador, estando fora de sua competência. Frequentemente, essas tarefas demandam um tempo considerável, o que pode deixar transparecer que seria somente o orientador aquele que dispõe de tempo para realizá-las.

- Tem dias que estão faltando elementos na escola e eu passo o dia no mimeógrafo...
- Outra coisa é tomar conta da cantina na hora da merenda...

Quando essas tarefas começam a fazer parte do trabalho do orientador, algumas procuram extrair delas algo mais do que a simples rotina, tentando captar elementos que ajudem na compreensão dos problemas da escola.

- Então eu faço isso: vou para a sala e fico mimeografando o dia inteiro. Eu acho que aí também é o momento de ver as matrizes, os conteúdos, como é que estão sendo, aproveito e faço sugestões, uma crítica construtiva.
- Se, por exemplo, está faltando um elemento para ajudar na cantina (...) eu fico sim. E é um momento que as crianças conversam comigo; eu posso conhecê-las, observá-las; porque não é sempre que eu estou na sala de aula.

A difícil relação teoria e prática começa a surgir nos desafios dos problemas, no cotidiano das escolas. É então que os orientadores percebem que devem conquistar a competência no seu próprio fazer.

A importância da resolução dos problemas na escola gera no orientador uma crença de que lhe falta, ainda, um saber escolar, milagroso, que o faça competente para enfrentar os desafios de sua prática.

Em vários depoimentos, a reciclagem formal, acadêmica, afigura-se como uma luz no fim do túnel.

- Eu acho que faz muita falta pro orientador uma bibliografia de coisa prática que a gente não tem (...) E os cursos também...

- A questão da reciclagem... eu me sinto com necessidade de reciclar. (...) Então, eu acho que a universidade pode fazer alguma coisa nesse sentido.

A carga crítica desenvolvida no curso de Pedagogia é percebida por algum orientador como fundamental no seu trabalho, pois lhe possibilita analisar melhor seu cotidiano.

- Mas eu acho que, desde a época que eu fiz o curso, uma coisa ficou para mim e que foi fundamental: foi aprender a analisar as coisas de uma forma crítica...

Porém, a maioria dos depoimentos apresentam críticas ao curso por certa superficialidade nos conteúdos, sensação de vazio, predominância de um tipo de enfoque, excesso de teoria, falsa relação teoria e prática...

À GUIA DE CONCLUSÕES (?)

Como enfrentar, enquanto instância formadora, as questões apontadas nos depoimentos desses orientadores educacionais?

Ao privilegiarmos nossa prática social como fonte de teoria, constatamos que, na escola, acontecem atividades fora de sala de aula necessárias à transmissão do saber. O processo pedagógico não é a soma de atividades produzindo o seu todo. Mas são essas atividades que, articuladas, constituem a totalidade do fazer pedagógico.

A divisão do fazer pedagógico na escola, em tarefas de concepção e execução, caracterizado pelos chamados “especialistas em educação” (habilitados pelo curso de Pedagogia), tem contribuído para a fragmentação do fenômeno educativo.

Como lidar com o enfrentamento dos dados dessa pesquisa, se o sentimento das pesquisadoras não é tão diferente daquele dos profissionais inseridos nas práticas cotidianas em escolas de 1º e 2º graus?

A tentativa de defender uma prática de dimensões mais pedagógicas, no trabalho do

especialista, requer um ir e vir dos docentes universitários às escolas de 1º e 2º graus, para tentarem captar o que de fato está ali ocorrendo.

Mas como neutralizar, sem uma proposta pedagógica concreta, uma teoria de ênfase psicologizante que impregna a prática dos orientadores? Como esperar que as contradições se resolvam em nível da prática, se nossos ex-alunos aprendem o discurso crítico mas não o operacionalizam em ações?

Do ponto de vista da própria agência formadora, vê-se a necessidade de enfrentar as fragilidades teóricas do curso de Pedagogia,

(...) não só pelo pouco rigor com que tem sido elaborado seu objeto invadido com freqüência pelo senso comum, como também pelo seu apego a uma ciência positivista e funcionalista que isola os elementos, os hierarquiza artificialmente ou os absolutiza em detrimento de outros.

Finalmente, é importante ressaltar que, na análise dessa problemática, não se está buscando um “protagonista” da escola, não se está afirmando a exclusividade do professor e nem a homogeneização das tarefas que envolvem o processo de instrução/educação escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEDRAN, Maria Ignez Saad. A formação do educador na proposta da Faculdade de

Educação da UFMG. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 3, p. 74-77, jun. 1986.

CAMPOS, Rogério Cunha. Especialistas em educação: ideologia e cotidiano. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 2, p. 19-27, dez. 1985.

PIMENTA, Selma Garrido. Orientador educacional ou pedagogo: da importância do fazer pedagógico para a democratização do ensino. *Ande*, São Paulo, n. 9, p. 29-39, 1985.

SENA, Maria das Graças de Castro. *Orientação educacional no cotidiano das primeiras séries do 1º grau*. São Paulo: Loyola, 1985.

SOARES, Maria Aparecida Paiva Santos. *Encontros e congressos brasileiros de orientação educacional*. Belo Horizonte, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

_____. Encontros e congressos brasileiros de orientação educacional: uma instância educativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 6, p. 20-27, dez. 1987.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Questões fundamentais na proposta de formação de orientadores educacionais da FAE/UFMG. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 7, p. 32-37, jul. 1988.