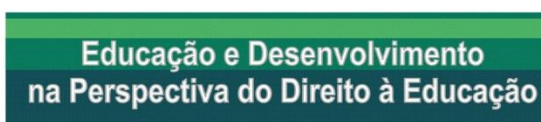




EPEPE
ENCONTRO DE PESQUISA
EDUCACIONAL
EM PERNAMBUCO



Educação, Currículo e Diversidade Cultural

ENCONTROS E DESENCONTOS DO TORNAR-SE/SER ORIENTADORA EDUCACIONAL: HISTÓRIAS DE VIDA E FRACASSO ESCOLAR

**Karla Alexandra Dantas Freitas Estrela –
Mestranda do Programa de Pós Graduação da UFPE**

Resumo

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a constituição da identidade de orientadoras educacionais, a partir de uma abordagem (auto)biográfica. O objetivo central foi analisar a constituição do se tornar e do ser orientadora educacional da rede pública municipal de ensino da cidade de Campina Grande – PB, tecendo relações entre essas histórias de vida e suas práticas orientadoras, principalmente quanto ao fracasso escolar. Nesse universo, atuam 44 profissionais. A amostra foi constituída por uma seleção gradual que procurou intencionalmente integrar casos extremos e uma variação máxima, tendo em vista: (a) orientadoras sem e com experiência docente; (b) de diferentes idades; (c) de diferentes regiões geográficas da cidade. A amostra resultou em 13 professoras, assim distribuídas: 7 orientadoras com experiência docente, com idade média de 46 anos, e 6 professoras sem experiência docente, com idade média de 36 anos. Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, em uma abordagem narrativa, que foram transcritas na íntegra. A análise dos dados foi realizada através de mapas de associação das ideias, em uma análise integrada de leituras horizontais e verticais. Verificou-se que o se tornar orientadora educacional decorre para um subgrupo da influência de orientadoras educacionais na história de vida escolar das entrevistadas ou, para outro subgrupo, da escolha entre as habilitações do curso de Pedagogia, mediante identificação com as disciplinas. Quanto ao investimento afetivo, esse movimento está relacionado às identificações ou mesmo às contraidentificações (contraposicionamentos) do que é ser (ou se propalava ser, no caso na formação profissional) orientador educacional, em uma abordagem crítica ou alternativa aos modelos impostos ou alvo de observações. Uma recorrência em todas as entrevistas é a expressão “com o aluno”, “corpo-a-corpo”, “contato com o aluno”, sinalizando para uma atividade que aloca nos estudantes o sentido do se tornar orientadora educacional. Apesar desse vínculo nos discursos sobre o tornar-se, nos discursos sobre o ser orientadora educacional, há uma tendência entre os sujeitos com menos idade, sem experiência docente e também entre os mais qualificados, na defesa de que o trabalho deve se centrar não apenas no alunado, mas também no corpo docente e nas famílias, sendo esses últimos os mais culpabilizados em sua atuação na vida escolar dos alunos, pelo fracasso escolar. Pode-se concluir na ocorrência de influências geracionais e de formação acadêmica no que respeita a defesa da amplitude do trabalho da orientação educacional por parte desses últimos sujeitos, apontando para a própria evolução histórica orientação educacional no Brasil, como também que por mais que os discursos se apresentem com ideias libertadoras, sempre surge um toque inclinado às concepções da teoria de carência cultural.

Palavras-chave: Orientadora Educacional, Identidade Profissional, Abordagem (Auto) biográfica, Fracasso Escolar.

1. INTRODUÇÃO

Perceber as relações que compreendem a história de vida de uma pessoa e sua escolha profissional consiste num método complexo, através do qual se pode entender diversos aspectos de sua atuação, desde as frustrações ou realizações até sua prática e o que ela reflete no ambiente em que atua.

Para tanto baseamo-nos em Bueno (1998), Catani (1997), Lira (2002), Rego (2003), Abrahão (2004) e Josso (2004) autores que utilizam as histórias de vida como embasamento para suas pesquisas sobre memória docente e processos formativos.

Os estudos com histórias de vida não são muito recentes no país. Pesquisas baseadas em autobiografias ganharam maior visibilidade nas três últimas décadas com a influência do método da história oral que, conforme Constantino (In: ABRAHÃO, 2004), durante alguns séculos foi desvalorizada pela concepção de que serviria apenas para reconstituir fatos históricos e, portanto, surgiam inúmeras discussões sobre sua confiabilidade.

Ao longo dos tempos muito se discutiu sobre a procedência de métodos para documentação da história, dentre elas a escrita, mas a mentalidade atual que considera o fato da oralidade ter surgido bem antes da escrita e da pictografia e que, acima de qualquer outro método, revela emoções, valores e comportamentos do interlocutor, reaviva uma nova forma de pensar uma pesquisa historiográfica, baseada talvez no único recurso que oferece a informação enriquecida com muitos quesitos que anteriormente ficavam implícitos nos dados estatísticos, quesitos que podem fazer uma diferença considerável na interpretação desses dados.

A história oral de vida valoriza o indivíduo, o ato narrador, sua experiência como resultado de vida. Essa experiência é o ponto crucial da narrativa, com suas contradições; o aspecto individual e subjetivo é o mais importante; interessa, portanto a experiência vivencial de determinada pessoa [...] O historiador que lida com oralidade precisa saber ler silêncios, ficar alerta quando encontra falha de memória, supondo que tal lapso pode denunciar um fato cultural importante. (CONSTANTINO, 2004, p. 64)

Esta pesquisa surge da insegurança inicial de uma orientadora educacional prestes a ingressar no mercado de trabalho e, consciente das dificuldades que enfrentaria, necessita de

um contato direto com profissionais atuantes em busca de respostas e informações que pudessem ajudar nas primeiras experiências.

Considerando o fracasso escolar como a grande problemática educacional dos dias atuais, procura entender como as orientadoras atuantes percebem, enquanto educadoras, essa situação e como vêm agindo em sua prevenção e/ou combate.

Diante dessa necessidade surgiu a proposta de buscar compreender essa atuação a partir dos relatos das histórias de vida escolar dessas profissionais, o que resultou num estudo de cunho mais amplo do que o esperado.

Pois englobou, não só a concepção de fracasso escolar que elas construíram ao longo da vida e que reflete em sua atuação, mas as relações tecidas entre suas memórias estudantis e a influência que as experiências vividas neste âmbito tiveram na sua formação e escolha profissional, bem como em sua prática.

O objetivo central desta pesquisa, portanto, foi analisar a constituição do se tornar e do ser orientadora educacional da rede pública municipal de ensino da cidade de Campina Grande - PB, a partir de uma abordagem (auto) biográfica, tecendo relações entre essas histórias de vida e suas práticas orientadoras, principalmente quanto ao fracasso escolar.

Dessa forma, podemos classificar este estudo em três tópicos centrais: histórias de vida, orientação educacional e fracasso escolar que no decorrer do estudo transparecem vínculos satisfatoriamente coesos.

Nesta pesquisa, primeiramente, vamos discorrer brevemente sobre a temática Fracasso Escolar, baseados em autores como Patto (1996), Collares e Moysés (1996), Lira (2002) e Albertini (2007), relatando como surgiu a preocupação com os problemas de aprendizagem e o contexto no qual surgiu a expressão fracasso escolar, tecendo uma discussão sobre como vem sendo discutida essa problemática ao longo dos anos.

Então, partiremos para uma explanação do que vem a ser Orientação Educacional.

Esta pesquisa não é mais um estudo que tenta encontrar culpados para a realidade de fracasso escolar, mas um trabalho que evidencia como as concepções que se constroem ao longo da vida sobre si mesmo com suas limitações e capacidades e a influência de fatos e pessoas nesse processo pode refletir em nossas escolhas e ações pessoais e, neste caso, profissionais.

2. FRACASSO ESCOLAR E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

2.1. Fracasso escolar: uma leitura compreensiva

As oportunidades de ocupar uma vaga na escola vêm aumentando. Contudo, conforme Souza (1997), mais oportunidades de escolarização não implica numa boa qualidade na educação. De acordo com pesquisas analisadas pela autora apenas três entre 100 alunos chegam à 8ª série sem casos de repetência.

Neste capítulo iremos tratar dos vários aspectos tanto de ordem intra como extraescolares, que convergem para o fracasso escolar, baseados em Dornelles (in: SCOZ et al, 1990).

O fracasso escolar é, de acordo com Machado e Souza (1997), o resultado de uma não aprendizagem e/ou dificuldades de escolarizar-se, bem como de crianças agressivas, desatentas, difíceis de se concentrar. E o mais preocupante é que a maioria das pesquisas revela que esses alunos protagonistas de fracasso são advindos das camadas mais marginalizadas da sociedade. Essas crianças geralmente são encaminhadas, pelo professor que já desistiu delas - ou nem tentou ajudá-las, tendo em vista que os docentes, algumas vezes, são os grandes rotuladores de seus alunos - ou outros profissionais da escola, para atendimento psicológico. Atendimento este que, se feito indevidamente, pode resultar em estigmatização deste aluno acarretando um veredicto final, e o que é pior, negativo, daquele estudante.

A patologização do alunado é um dos fatores intraescolares mais discutidos atualmente. Collares e Moysés (1996), afirmam que a presença de um profissional de saúde na escola acarreta a patologização que acaba por tornar os professores em “traidores” de alunos, rastreadores de distúrbios, o que implicará não só na vida escolar do aluno, mas no desenvolvimento de sua autoestima e de sua personalidade.

Um agravante dessa situação é a “perversidade dupla” que esse processo de patologização assume: “rotula de doentes crianças normais [...] desaloja desses espaços aquelas crianças que deveriam ser seus legítimos ocupantes” (COLLARES e MOYSÉS, 1996, epígrafe).

Um fator preocupante é a quantidade de crianças em fase de alfabetização que são encaminhadas para os atendimentos psicológicos.

A escola acaba criando uma expectativa tão grande em relação à aprendizagem dessa criança que qualquer falha apresentada, faz o professor ir diretamente encaminhando o aluno, sem lembrar que ele é uma criança aprendendo a lidar dentro da escola, conhecendo uma realidade alheia ao seu cotidiano, até então, pois mesmo passando pela pré-escola (quando passa), a alfabetização é a fase em que a criança começa a ser mais responsabilizada por sua aprendizagem, mas isso não pode ser tão duramente imposto.

O encaminhamento de crianças que se encontram no início do processo de alfabetização pode caracterizar a existência de um conjunto de expectativas escolares em relação ao aluno ingressante. Assim, qualquer aluno que desvie desse padrão pré-estabelecido pela escola passa a ser visto como um “problema potencial” necessitando de um atendimento “preventivo”. E nesse caso a escola acaba por apresentar um pré-diagnóstico das dificuldades escolares. (SOUZA, 1997, p.22)

Quando bem sucedido o encaminhamento, os profissionais acabam por se preocupar muito mais em orientar pais e crianças ou jovens, e se esquecem de como é importante orientar os responsáveis pela integração dessa criança na escola: professores e profissionais técnicos.

Não podemos generalizar, mas pesquisas, como a desenvolvida por Marília Pinto de Carvalho (2001), comprovam dados estarrecedores de que a maioria dos alunos que fracassam, são meninos, pobres e negros e que isto está muito ligado à visão que os professores têm sobre eles. A visão preconceituosa advinda das teorias racistas que há umas décadas dominava os discursos sobre educação. Mas essa constatação transparece que tanto essas teorias como a da carência cultural ainda persistem no cotidiano escolar como tentativa de justificar as dificuldades em compreender as diferenças sociais e culturais.

Essa estigmatização acontece quando o docente insiste em aplicar vários métodos para, então “diagnosticar” que se uma criança não aprende ele tem algum distúrbio. Como transparece um discurso de uma professora entrevistada por Collares e Moysés, que acabara de aderir o método Emilia Ferreiro.

Mas, este método que agora eu aplico, eu tenho certeza que ele é ótimo. Se a criança não conseguir aprender com ele, olha, sinceramente [...] ela tem um problema mental. Ela só pode ser deficiente. (1996, p. 127)

A professora do relato acima peca por autossuficiência, a aplicação deste ou daquele método pode não garantir resultados satisfatórios, pois o problema não está na aplicação de métodos, mas em como acontece essa aplicação, bem como a desconsideração dos fatores culturais e sociais de quem é atendido.

É essa autossuficiência que leva outra professora entrevistada por Collares e Moysés a afirmar que “Aluno que não aprende comigo, é má vontade” (citado por COLLARES e MOYSÉS, 1996, p. 165).

A rotulação associada aos alunos que fracassam, agravam-se ainda mais quando direcionadas ao aluno repetente, o que provoca uma inibição que pode provocar a evasão.

Talvez a inibição que ocorra desses alunos multirepetentes na escola está no estigma de que alunos que já foram reprovados não tem o direito de errar, pois cada erro seu acaba como uma confirmação de sua incapacidade.

Por incrível que pareça, por muito tempo, a repetência, apesar de ser um dos grandes problemas no sistema escolar, foi considerada como solução internado sistema escolar, conforme Torres (2000). Pois o aluno reprovado terá uma nova chance de rever suas dificuldades, usando o mesmo material, passando pelo mesmo método, muitas vezes com o mesmo professor.

Conforme esta mesma autora, os agentes escolares tendem a perceber a repetência como um problema externo, gerado na família e alimentado pelo próprio estudante.

A repetência é baseada em uma série de premissas erradas: que o estudante que não aprendeu, ou não aprendeu suficiente, aprenderá se tomar exatamente o mesmo caminho pela segunda vez - caminho que o fez fracassar a primeira vez. (TORRES, 2000, p. 13)

Ora, será que ninguém se pergunta como se sente um aluno, que passa anos a fio na mesma sala, com a mesma professora, a mesma metodologia e o mesmo livro didático? E, pior, a cada ano com uma turma mais jovem que ele.

Assim, é importante que se perceba o cotidiano desse estudante que, sendo aluno também é ser social e, assim, tem uma história de vida por trás de suas vitórias e fracassos. Faz-se preponderante que a escola e todos os seus agentes, procurem entender a realidade de vida dessa criança e principalmente o dia a dia dela na escola.

Essa observação pode e vai revelar muitas situações que explicarão fatores que levam esse aluno a fracassar.

A convivência diárias com as crianças possibilita uma certa percepção do seu potencial e de suas realizações e por outro lado está a escola e o professor, com a autoridade que possui e a legitimidade do saber, dizendo o contrário. (SOUZA, 1997, p. 24)

Todas estas questões precisam ser pensadas, pois como se espera que um aluno progrida se a qualidade de oportunidades para que esse progresso aconteça continua a mesma com o passar dos anos, oportunidades estas que não deram certo com ele, sua multirepetência comprova claramente.

Isso acaba rotulando as crianças desde cedo como “o lento”, “o desligado” “o desinteressado”.

É interessante perceber como em muitas pesquisas feitas com professores a cerca de fracasso escolar mostram resultados em que eles não culpam sua prática como suposta causadora do fracasso, sempre os culpados são o desinteresse dos pais, os alunos, o sistema.

É certo que os professores são tão responsáveis, mas não são os únicos. Talvez o sistema educacional seja o maior responsável nesse âmbito.

Na experiência (utópica) dos ciclos, a situação ainda é mais complicada, pois são mascaradas essas realidades de fracasso. Os alunos não vivenciam a reprovação, mas passam de série em série, empurrados muitas vezes, até chegarem numa 2ª série (1º ciclo final) sem ao menos conhecer as letras, e então ser retido, até está apto a passar para o segundo ciclo.

Para o governo é muito cômodo não transparecer esses índices de fracasso que se escondem na angústia dos professores que, em sala de aula, tentam resgatar o que não foi feito por seus alunos, ou sendo mais um que pensa que ano que vem o próximo professor conseguirá.

Assim, os estudantes vão “ascendendo” na educação de qualidade proposta pelo governo, até não aguentarem mais tentar se enquadrar num molde que não lhes cabe e então evadirem.

Muito se fala do fracasso escolar como realidade de escolas públicas, das classes populares menos favorecidas, mas é válido salientar que as grandes empresas escolares. Escolas particulares também vivenciam esse fracasso através de números que se escondem com bons resultados nos vestibulares.

A diferença é que as crianças que estão nas grandes escolas, têm melhores condições de serem acompanhadas em suas dificuldades, e sua realidade não é tão oposta ao que a escola espera dela.

No que se refere aos aspectos extraescolares podemos pontuar que é viável enxergar quem é o aluno fora da escola, como ele age, quais são suas habilidades e limitações, pois muito provavelmente o fracasso exista porque o aluno não aprende o que a escola quer, ou seja, o aluno não está dentro dos padrões que a escola espera, mas ele possui habilidades inúmeras que muitas vezes a escola desconsidera o que na verdade, deveria ser aproveitado para que o aprendizado dessa criança aconteça. “É possível que a criança vá mal na escola porque é isso que se espera dela” (JACOBSON e ROSENTHAL, 1969 citado por SOUZA, 1997, p.22).

É o que chamamos de Efeito Pigmalião, explanado por Patto (1993) quando conclui, a partir dos resultados de um experimento sobre interação professor-aluno, que “a expectativa de uma pessoa sobre o comportamento de outra pode funcionar como uma profecia autorealizadora”. (p. 287)

Outro fator preponderante a ser observado são os relatos dos pais de crianças multirepetentes. Muitos afirmam não entender as queixas das professoras tendo em vista que

em casa a criança, muitas vezes, não apresentam tais comportamentos. Elas, que na escola se recusam a realizar atividades de leitura e escrita, por exemplo, acabam sendo os leitores de cartas em casa e grandes negociadores onde trabalham. A pesquisa de Souza (1997), revela curiosos depoimentos sobre isso.

Analisemos a situação de crianças que chegam à escola com fome e não vivenciam uma realidade estruturada para se desenvolver satisfatoriamente em seu eixo social, afetivo e cognitivo, que na maioria das vezes não tem uma família estruturada, vivenciando situações de violência diariamente em casa ou na rua. Será que a escola é prioridade na vida dela?

Ora, é preciso considerar que uma criança que vive dificuldades de se relacionar ou mesmo de aprender transparece os conflitos internos, seja em casa com a família, seja em sua inserção mal sucedida na escola, fruto, provavelmente, de preconceitos, violência ou indiferença.

Agora pensemos porque crianças que, muito pelo contrário, usufruem das melhores condições para viver, que se alimentam muito bem, têm uma família estruturada, estudam em locais que oferecem os melhores recursos e mesmo assim também não conseguem “avançar” como costumam dizer alguns educadores.

Evidenciar que as situações de fracasso também existem nas classes sociais mais privilegiadas desmistifica a crença comum entre os educadores de que

As crianças que vivem em situação de pobreza desconhecem o que é a escola e sua importância, não sabem as finalidades da leitura e da escrita, têm pais analfabetos ou semianalfabetos e por isso em grande parte desinteressados do aprendizado de seus filhos. Esse conjunto de fatores seria um empecilho a mais em seu processo de escolarização (SOUZA, 1997, p. 142).

Não pretendemos com essa comparação, justificar que os mais pobres têm mais dificuldades para aprender, não corroboramos com a teoria da carência cultural, mas é evidente que alguns fatores colaboram com o sucesso ou não de uma aprendizagem, mas nada anula esse processo. Ninguém é isento de inteligência e, conseqüentemente, incapaz de aprender.

Portanto, podemos afirmar que todos os alunos aprendem, mas a questão é o que a escola espera que ele aprenda. Como o sistema possibilita essas situações de aprendizagem e como são aproveitadas essas habilidades dos alunos em sala para melhor favorecer a aprendizagem do que a escola propõe a eles.

O que não se pode é naturalizar que eles não aprendem. Naturalizar nos faz perdidos sobre o que fazer sobre essa situação. E a solução não é continuar acreditando nas teorias que buscam justificar o não aprendizado desses alunos a partir de sua condição social, mas mudar

a proposta de ensino, adaptando-se aos interesses deles e considerando quem este aluno é e como age além dos muros da escola.

2.2. Orientação Educacional

A Orientação Educacional é um dos setores em educação que ainda se encontra em vias de constituição, inclusive no discurso dos próprios profissionais. Nesse sentido é mais fácil listar o que não é Orientação Educacional e o que não deve ser feito pelo profissional de Orientação Educacional, pois seu perfil foi bem definido apenas na época em que estava associada à Psicologia, quando os próprios profissionais da área, pensavam que a Orientação era uma “caixa-preta” que detectava todos os problemas existentes na escola, sob um viés psicologizante, e tinha o poder de resolvê-los, como afirma Grinspun (2002). Além disso, de acordo com Muribeca (1999), a Orientação sempre esteve ligada aos fatores econômicos, políticos e socioculturais, refletindo os períodos históricos vivenciados no país.

Os profissionais de Orientação Educacional, junto aos de Supervisão Educacional, muitas vezes foram condenados, pois aos olhos dos demais agentes escolares, sua função era única e exclusivamente proporcionar a divisão do trabalho dentro da escola, por serem profissionais ditos “superiores” aos professores, pois, supostamente, detinham o “poder” de mandar e desmandar no andamento das atividades escolares. Ao mesmo tempo, era para os orientadores educacionais que todos recorriam quando surgia um problema no ambiente escolar, pelo qual ninguém queria se responsabilizar.

O orientador era visto como pivô e solução dos problemas escolares. O trabalho de Orientação parecia sempre voltado ao psicológico do aluno, responsável pela adequação deste à escola. E o orientador educacional era responsável por resolver os problemas entre os alunos e professores, os conflitos familiares e sociais do aluno, entre outras coisas.

Ser orientador educacional, ao longo dos anos, significou redefinir-se enquanto profissional para adequar-se às novas concepções que surgiam sobre suas competências. Atualmente diz-se que a principal competência de um orientador educacional é acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos mediando e propondo métodos para que essa formação social e cognitiva aconteça satisfatoriamente.

Surge, então, a inquietação sobre porque ainda há uma discrepância acerca da identidade profissional dos orientadores educacionais, além de discussões sobre a necessidade (ou não) da prática desses profissionais nas escolas.

Para o profissional de orientação educacional, criar raízes em seu ambiente de trabalho, conhecer a realidade de seus alunos, das famílias, da comunidade e dos colegas profissionais é imprescindível para realizar seu trabalho produtivamente. Sem esse vínculo torna-se quase que inerte a ação orientadora que acaba se baseando em fatos isolados e não num conjunto de acontecimentos que regem uma situação problema entre os alunos ou o próprio relacionamento pais-escola-comunidade.

Na rede municipal de ensino de Campina Grande, os profissionais da equipe pedagógica precisam se dividir para atuar em diversas escolas ao mesmo tempo o que implica na qualidade do trabalho.

A escassez de profissionais para atender o número de escolas, ocasiona uma sobrecarga aos profissionais e comprometem a qualidade de suas práticas, o que, por sua vez, provoca insatisfações nos ambientes de trabalho, pela incompreensão dos demais agentes escolares que não concebem a presença de um orientador educacional, supervisor escolar, assistente social ou psicólogo em apenas um ou dois dias na semana, insuficientes para atender a todas as necessidades.

Considerando o processo do se tornar e do ser orientador educacional, englobando todas as mudanças ocorridas sobre suas atribuições ao longo das décadas, das difíceis condições de atuação nas escolas municipais de Campina Grande, e do então papel do orientador enquanto profissional, torna-se viável identificar aspectos chaves da vida escolar desses profissionais que contribuíram para escolha profissional.

Buscamos as memórias mais remotas que evidenciassem a existência ou não de uma relação com um profissional de orientação educacional e como essa presença/ausência despertou o desejo por exercer tal profissão, tentando perceber as concepções que eles construíram ao longo do tempo sobre suas dificuldades e limitações e como entendiam a função do orientador educacional em sua vida escolar. Procuramos também compreender como se deu o processo do se tornar orientador educacional e, principalmente, perceber qual a concepção de fracasso escolar que eles construíram enquanto profissionais e conhecer suas práticas de enfrentamento em sua prática orientadora.

Fez-se relevante, também, buscar uma relação entre o trabalho do orientador educacional e o fracasso escolar, que, apesar de tão pesquisado, ainda é tão cheio de rótulos e teorias formadas. Apesar da existência de muitas pesquisas e estudos sobre o assunto que, incansavelmente, tentam desmistificá-lo.

Atualmente a atuação dos orientadores educacionais nas escolas refere-se à mediação das relações interpessoais dentro da escola e no planejamento e desenvolvimento de atividades e projetos objetivando um desenvolvimento mais satisfatório dos alunos.

É nesse sentido que alertamos para a importância de seu trabalho como prevenção e/ou combate ao fracasso escolar.

O Orientador educacional será um dos principais responsáveis pela permanência do aluno na escola, assistindo seu desenvolvimento nas relações sociais e em seu processo de aprendizagem.

Mas isso não quer dizer, de maneira alguma, que apenas o trabalho de orientação educacional será a solução para todos os problemas. A OE só funcionará em equipe, é necessária a parceria com todos os agentes escolares para que o aluno sinta-se atuante e fundamental nesse contexto.

Supervisores, assistentes sociais, psicólogos, gestores, funcionários, família, comunidade, enfim todos os que direta e indiretamente são responsáveis e, espera-se, interessados, para o bom desempenho escolar desse aluno.

A Orientação educacional, enquanto prática transformadora, busca o trabalho conjunto, em que todos os profissionais têm uma contribuição a oferecer em sua especificidade de ação. (MILET, 1996, p. 47 In: ALVES E GARCIA, 1996)

É imprescindível que o orientador educacional participe de todas as reuniões, pois nelas, fundamentalmente, são discutidas questões que implicam e práticas e busca de meios para o melhor rendimento dos estudantes.

No entanto, as reais condições de atuação oferecidas não contribuem para que essa função seja de fato exercida. Não há sequer espaço, na maioria das escolas, para que estes profissionais atendam adequadamente as crianças e jovens.

Porém, não podemos nos amparar nas dificuldades para não agir. Existem diversas formas de um orientador intervir a favor do bem estar do aluno na escola. Mas, como já foi dito, tudo dependerá do engajamento de todos os envolvidos.

Infelizmente, a visão que a escola ainda tem de seus alunos, seu caráter elitista e seletivo, não permitem que os alunos das classes subalternas exponham os aprendizados que constroem fora da escola, geralmente vistos como desqualificado.

A escola, enquanto possibilidade, surge a partir das próprias contradições que lhe são inerentes e que não consegue encobrir. Ao mesmo tempo em que deve ser direito de todos, a escola precisa atender ao modelo econômico do regime capitalista. O que significa que deve ser proclamada “para todos” e a sua viabilização deve dar-se somente para alguns. (MILLET, 1996, p. 53 In: ALVES & GARCIA, 1996)

Milet (1996) prossegue afirmando que uma escola de verdade é aquela onde os educadores, esquecendo-se de legitimar as desigualdades, busquem resgatar a vida de seus alunos construindo, pois, uma escola comprometida com os interesses da maioria.

Assim, o orientador educacional deve assumir também sua função política e, convivendo com os conflitos refletidos no dia a dia escolar, descobrir o que permeia as dificuldades enfrentadas na escola objetivando transformá-la junto à comunidade, constituindo o espaço escolar, em um ambiente de transformação e luta social.

3. Metodologia

Relatos não esgotam os fatos em si, a visão do sujeito sempre é apenas um ponto dentre muitos na realidade que incluem pessoas, momento histórico, vivências familiares. Mas, nossa intenção, nesta pesquisa, não era constatar se os relatos seriam verdadeiros, mas perceber o que essas vivências representaram para os sujeitos da pesquisa e como elas influenciaram no seu ser profissional cotidianamente.

Para Bruner, o estudo de autobiografias pode significar um recurso metodológico valioso para investigações [...] o exame de narrativas sobre processos individuais [...] pode ser extremamente interessante por expressar um conjunto de significados construídos culturalmente pelo sujeito que traz as marcas dos traços históricos e culturais internalizados pela pessoa numa determinada época ou sociedade. (REGO, 2003, p. 79)

De acordo com Rego (2003), nesse processo de compreensão da fala do outro, o ouvinte é tão ativo quanto o locutor “ele (receptor) concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta [...]” (BAKTHIN, 1992, p. 290, citado por REGO, 2003, p. 82).

A rede municipal de ensino de Campina Grande-PB integra 152 escolas, divididas em 39 núcleos, constituídos, cada um, por um conjunto de três a cinco escolas de uma mesma região da cidade. Devido à insuficiência de profissionais técnicos em educação (Supervisores Escolares, Orientadores, Assistentes Sociais e Psicólogos Educacionais), esses núcleos foram criados, objetivando atender à demanda de um conjunto de escolas. Desses núcleos, 10 localizam-se na zona rural e 29 na zona urbana.

A amostra foi constituída por uma seleção gradual que procurou intencionalmente integrar casos extremos, em uma variação máxima, seguindo as orientações de Flick (2004). Nesse sentido, procuramos intencionalmente constituir uma amostra de sujeitos de: (a) diferentes faixas etárias; (b) distribuídos em todas as regiões geográficas da cidade; (c) com e sem experiência docente.

Este último critério foi imposto, dada à hipótese de que os orientadores educacionais com experiência docente teriam mais sensibilidade para lidar com os professores.

De um universo de 70 profissionais Orientadoras Educacionais atuantes em todas as escolas municipais da zona urbana, foram selecionadas 13, o que corresponde a 18% do universo. Participaram da pesquisa: sete orientadoras com experiência docente, com idade média de 46 anos, e seis orientadoras sem experiência docente, com idade média de 36 anos. Todas as entrevistadas são do gênero feminino, desse modo, preferimos a utilização do feminino genérico ao longo da apresentação dos resultados.

Para realização da entrevista mantivemos um contato informal com os sujeitos convidados para explanação do objetivo do estudo e informação do que seria tratado no decorrer da conversa, possibilitando assim que as entrevistadas se preparassem para falar sobre o assunto, bem como para autorização da gravação do relato em áudio.

O instrumento de coleta de dados foi a entrevista narrativa e semiestruturada que é um dos instrumentos mais adequados para a pesquisa de cunho autobiográfico. Moura, Ferreira e Paine (1998), afirmam que o contato face a face contribui para um melhor esclarecimento de informações que podem não ficar muito claras com outros instrumentos de pesquisa.

As entrevistas foram gravadas em áudio com o consentimento das participantes.

Transcritos os relatos fizemos, inicialmente, um conjunto de leituras horizontais e verticais das entrevistas para chegarmos a uma impregnação do seu conteúdo. Levantamos daí categorias de análise que emergiram do discurso dos sujeitos (FRANCO, 2005).

A seguir construímos mapas de associação das ideias, seguindo o modelo proposto por Spink (1999). Essa técnica de análise objetiva subsidiar a análise e dar visibilidade aos resultados, mas não se constitui numa técnica fechada, pois o próprio processo de análise pode redefinir as categorias.

4. RESULTADOS

Para a análise dos dados deste estudo foram levantadas as seguintes categorias gerais que guiaram a construção dos mapas de associação de ideias: (a) tornar-se orientadora educacional; (b) ser orientadora educacional; (c) concepções construídas sobre fracasso escolar, (d) práticas de enfrentamento e (e) investimento afetivo.

Esse trabalho foi feito através de mapas de associação das ideias, em uma análise integrada de leituras horizontais e verticais.

Verificou-se que o se tornar orientadora educacional decorre, para um subgrupo, da influência de orientadoras educacionais na história de vida escolar das entrevistadas ou, para outro subgrupo, da escolha entre as habilitações do curso de Pedagogia, mediante identificação com as disciplinas.

Quanto ao investimento afetivo, esse movimento está relacionado às identificações ou mesmo às contraidentificações (contraposicionamentos) do que é ser (ou se propalava ser, no caso na formação profissional) orientador educacional, em uma abordagem crítica ou alternativa aos modelos impostos ou alvo de observações.

Uma recorrência em todas as entrevistas é a expressão “com o aluno”, “corpo-a-corpo”, “contato com o aluno”, sinalizando para uma atividade que aloca nos estudantes o sentido do se tornar orientadora educacional.

Apesar desse vínculo nos discursos sobre o tornar-se, nos discursos sobre o ser orientadora educacional, há uma tendência entre os sujeitos com menos idade, sem experiência docente e também entre os mais qualificados, na defesa de que o trabalho deve se centrar não apenas no alunado, mas também no corpo docente e nas famílias, sendo esses últimos os mais culpabilizados em sua atuação na vida escolar dos alunos, pelo fracasso escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indiscutivelmente uma pesquisa baseada em histórias de vida é uma manancial para quem deseja entender os vários ângulos que um contexto histórico pode ter e as dimensões que pode tomar tanto no âmbito social como na vida pessoal de alguém.

Diante de todas as constatações podemos concluir que há uma evolução no que diz respeito à formação e a constituição da identidade profissional. Os Orientadores educacionais com formação mais recente vêm iniciando suas práticas estabelecendo melhor compreensão sobre sua identidade, impondo e exigindo seu espaço para atuar em suas reais atribuições o que vem levantando grandes discussões e insatisfações em seu ambiente de trabalho.

Durante os discursos muitas transpareceram que a presença ou mesmo a ausência do profissional de orientação contribuiu para sua escolha profissional e reflete em sua prática, seja pela identificação, admiração pelo trabalho e postura desse profissional ou por uma contra identificação advinda de uma relação de omissão e indiferença deste orientador (a) para com o entrevistado, enquanto aluno.

Aos que não tiveram relação com profissionais de orientação educacional enquanto estudantes descobriu-se que os fatores afetivos contaram muito no momento da escolha profissional. Quando deparados às atribuições do Orientador educacional (ao longo das décadas o que ocasionou algumas divergências nos discursos sobre suas funções), todos alegaram que escolheram tal habilitação por está mais associada com o trabalho junto ao aluno, o que já pressupõem uma provável relação delicada com o corpo docente, relatada na maioria das vezes dos relatos analisados.

Os discursos das entrevistadas ilustram, como já mencionado, as concepções constituídas ao longo das décadas e passagem de períodos da orientação educacional enquanto profissão, revelando um novo período implementador que se inicia com profissionais dispostos a se posicionar contra o que vier questionar a viabilidade da ação orientadora nos diversos níveis e instituições de ensino.

Por mais que os discursos se apresentem com ideias libertadoras, sempre surge um toque inclinado às concepções da teoria de carência cultural evidenciando rótulos que persistem ao longo dos anos sobre as crianças das classes populares na escola, através da incansável culpabilização que é jogado de um para outro, ora na família, ora no professor, passando pelo sistema e ainda baseando-se, mesmo que minimamente nos alunos, como se a busca constante de um culpado fosse o caminho para a solução, quando na verdade o fracasso escolar em si nem existe se considerarmos que a problemática não é que a criança não aprende, a criança não aprendem significativamente o que a escola quer que ela aprenda, mas ninguém é isento de absorção de conhecimento. Portanto, não existe um culpado, existe um erro global de como está acontecendo esse processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALBERTINI, Paulo et al. **Reich e o movimento da higiene mental**. In: Psicologia em estudo. V.12. Nº2. Maringá maio/ago. 2007.

(http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000200021&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CATANI, Denice Bárbara e outros. **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, M. Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

DORNELLES, Beatriz Vargas. As várias faces do caleidoscópio. In: **Pátio**: revista pedagógica. Ano 3. Nº 11. Porto Alegre: Artmed, novembro, 1999 / Janeiro, 2000, p. 24-8.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **O que é análise de conteúdo**, 1986.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Bookman, 2004.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A prática dos Orientadores Educacionais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

LIRA, A . A . D. **Desconstruindo o discurso da professora incompetente: notas sobre a produção acadêmica brasileira**, 2002.

MACHADO, Adriana Marcondes & SOUZA, Marilene Proença Rebello de. (orgs). **Psicologia escolar: Em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

MOURA, Lucia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina; PAINE, Patrícia Ann. **Manual de Elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de janeiro: EdUERJ, 1998.

MURIBECA, Maria Lúcia. **Orientação educacional: a contextualização de um caminhar.** João Pessoa: UFPB/ Ed Universitária, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

_____. **Introdução à psicologia escolar.** 2ª Ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SPINK, Mary Jane. **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano.** Cortez: São Paulo, 2000.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In: **Pátio:** revista pedagógica. Ano 3. Nº 11. Porto Alegre: Artmed, novembro, 1999 / Janeiro, 2000, p. 8-14.