

**LILIAN APARECIDA CRUZ DUGNANI**

**OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA O  
ORIENTADOR PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DA  
PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-  
CULTURAL**

**PUC- CAMPINAS  
2011**

**LILIAN APARECIDA CRUZ DUGNANI**

**OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA O  
ORIENTADOR PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DA  
PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-  
CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia *Stricto Sensu* do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Trevisan de Souza

**PUC- CAMPINAS  
2011**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas – Processos Técnicos

t370.15  
D866s

Dugnani, Lilian Aparecida Cruz.

Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural / Lilian Aparecida Cruz Dugnani. - Campinas: PUC – Campinas, 2011.  
207p.

Orientadora: Vera Lúcia Trevisan de Souza.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui anexos e bibliografia.

1. Psicologia educacional. 2. Orientadores educacionais. 3. Psicopedagogia. 4. Responsabilidade dos empregadores na educação. I. Souza, Vera Lúcia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.15

LILIAN APARECIDA CRUZ DUGNANI

OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA O  
ORIENTADOR PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DA  
PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-  
CULTURAL

BANCA EXAMINADORA



---

Presidente Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Trevisan de Souza



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Souza Lobo Guzzo



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laurinda Ramalho de Almeida

À Célia Clemente da Cruz (*in memoriam*), pessoa que enxergou em mim o que não estava aparente, possibilitando o meu primeiro passo na estrada da Psicologia. Meu eterno agradecimento.

E à Patrício, João Pedro e Gabriel que trilharam comigo este caminho. Obrigada pelo amor e respeito incondicionais, traduzidos em palavras, silêncios, afastamentos e aproximações. Para vocês, todo meu amor.

## **AGRADECIMENTOS**

### **À minha orientadora Professora Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Trevisan de Souza:**

Pela generosidade e retidão com que me ensinou a lançar um olhar crítico sobre minhas certezas. Pela paciência com que promoveu meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. E, sobretudo pelo seu árduo e incansável trabalho na produção da bondade humana, por meio de uma crença inabalável no potencial do outro. Não há palavras que possam expressar minha admiração e gratidão destinadas para você.

### **Às professoras Dr.<sup>a</sup> Raquel Guzzo e Márcia Hespanhol Bernardo:**

Pelas inquietantes e preciosas considerações em banca de qualificação que possibilitaram o avanços deste trabalho.

### **À professora Dr.<sup>a</sup> Laurinda Ramalho de Almeida:**

Pelas contribuições de sua arguição tão valiosa que possibilitaram repensar questões desta pesquisa.

### **À professora Dr.<sup>a</sup> Elaine Teresinha Dal Mas Dias:**

Por me conduzir nos primeiros passos da Psicologia Escolar ainda nos tempos de graduação, à você todo meu respeito e admiração.

### **À amiga Ana Paula Petroni:**

Pela parceria e apoio nessa jornada. Pelo trabalho ombro a ombro, pela ajuda nos momentos difíceis, pela inesgotável paciência, por estar presente em todos os momentos deste caminho, desde o primeiro e-mail, trilhando-o ao meu lado e tornando-o mais prazeroso.

### **Aos amigos do Prosped:**

Paula Andrada, Lúcia, Magda, Áurea, Eveline, Ederson, Juliana, Ana Flávia e Jeferson, pelo apoio, respeito e parceria, características preponderantes neste grupo de trabalho, meus agradecimentos.

**Ao meu amado esposo Patrício:**

Causa e consequência desta jornada. Por me incentivar e apoiar, e por me acompanhar silenciosamente respeitando os meus caminhos.

**Aos meus filhos João Pedro e Gabriel:**

Forças motrizes de minha busca constante por desenvolvimento. Obrigada pelos seus sorrisos. Sobretudo, obrigada pela compreensão de minhas ausências, surpreendendo-me constantemente com suas precoces maturidades.

**À minha mãe: Izilda. E aos meus irmãos: Andréia e Carlos:**

Por me proporcionarem momentos de bom humor nas horas em que o desânimo batia à minha porta. Obrigada pelas incansáveis conversas ao telefone, por compreender minhas ausências e por estarem sempre ao meu lado, apoiando-me.

**À minha sogra Benedita e ao meu sogro Dorival**

Por me salvarem nas horas dos imprevistos, e por nunca se negarem a estenderem-me suas mãos. À vocês todo o meu carinho.

**Às minhas amigas Renata e Ivana:**

Pelas constantes ofertas de apoio, quando o lado prático da vida se sobrepunha a este trabalho. Obrigada por suas incansáveis e incontáveis ajudas.

**À Eliane, Elaine e Amélia:**

Por cuidarem dos processos que ninguém vê, mas sem os quais não se inicia ou finaliza esta jornada. Obrigada pela gentileza, pelas ligações e por tirar minhas constantes e recorrentes dúvidas.

**Ao CNPq:** pelo apoio financeiro, que possibilitou dedicação exclusiva à esta pesquisa.

*“Eu não espero pelo dia em que todos os homens concordem.*

*Apenas sei de diversas harmonias possíveis sem juízo final”*

(Fora de Ordem- Caetano Veloso)

## Resumo

DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz. *Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: uma análise da perspectiva da Psicologia Histórico-cultural*. 2011. 207 pp. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas, 2011.

A presente pesquisa tem por objetivo investigar os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico a partir da observação das relações que estabelece com os agentes que constituem o contexto escolar. Adota como referencial teórico-metodológico a Psicologia Histórico-cultural, sobretudo os conceitos de Vigotski e alguns de seus leitores. Como procedimentos de coleta de dados foram utilizadas gravações em áudio de duas entrevistas semiestruturadas, e de dois encontros de intervenções realizados com a equipe gestora da escola. Os resultados revelam que a configuração do trabalho como missão, pelo orientador pedagógico, inviabiliza o estabelecimento de parcerias com os diversos atores escolares, e o conduz à priorização da resolução de problemas “emergenciais” em detrimento de ações planejadas que poderiam promover transformações da realidade escolar, principalmente a formação continuada de professores. Conclui-se que ao tentar tomar para si a responsabilidade pela resolução de todas as demandas e diante da impossibilidade de atendê-las o orientador pedagógico configura sua função como solitária, e impossível de ser realizada, sentindo-se enganado e abandonado pelos demais agentes escolares. Tal modo de agir resulta no sofrimento e constante adoecimento deste profissional, o que reafirma a importância do trabalho do psicólogo na escola, como mais um dos agentes promotores de ações que possibilitem o estabelecimento de relações mais saudáveis e que resultem no desenvolvimento e bem estar dos sujeitos, sobretudo dos alunos, objetivo maior da educação escolar.

**Palavras chave: Orientador pedagógico, sentidos do trabalho, Psicologia Histórico-cultural, Psicologia escolar.**

## **Abstract**

DUGNANI, Lilian Cruz Aparecida. *The senses of work for the Pedagogical Advisor: an analysis from the perspective of Cultural-Historical Psychology*. 2011. pp. 207. Dissertation (Master in Psychology as Profession and Science) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2011.

This research aims to investigate the senses of work for the pedagogical advisor from the observation of establishing relationships with agents who represent the school environment. It adopts as a theoretical-methodological referential the Cultural-Historical Psychology, especially the concepts of Vigotski and some of his readers. Audio recordings of two interviews, and three meetings of interventions carried out with the management team at school were used as data collection procedures. The results show that the configuration of the work as a mission by the advisor avoids the establishment of partnerships with various actors school, and leads to the prioritization of "emergency" problems solving instead of planned actions that could promote changes in school reality, especially continuing education of teachers. It is concluded that trying to take upon itself the responsibility for the resolution of all claims and facing the impossibility in responding them, the pedagogical advisor sets up his role as lonely and impossible to be done, feeling cheated and abandoned by the other school stakeholders. This way of acting results in constant pain and sickness of this professional, which reaffirms the importance of the work of the psychologist at school, as a promoter of actions that enable the establishment of healthier relationships that result in the development and welfare of subjects, especially the students, ultimate goal of school education.

**Keywords: Pedagogical advisor, meanings of work, Cultural-Historical Psychology, school Psychology.**

# Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
• Objetivo Geral: .....	21
• Objetivos Específicos: .....	21
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>23</b>
2.1 O caráter histórico do trabalho e o processo de hominização: algumas considerações da perspectiva da psicologia histórico-cultural. ....	23
2.1.2 Consciência e alienação: produtos e produtoras da atribuição de significados e configuração de sentidos do trabalho. ....	31
2.2 A profissão do Orientador Pedagógico: complexidade e desafios. ....	37
2.2.1.2 A legislação que rege a atuação do orientador pedagógico.....	47
2.3 Psicologia e Educação no Brasil: parcerias (não) firmadas e relações tensionadas. ..	56
2.3.1 Breve histórico da relação entre psicologia escolar e educação.....	56
<b>3. MÉTODO E PROCEDIMENTOS .....</b>	<b>61</b>
3.1 O método da pesquisa: o materialismo histórico e dialético. ....	61
3.2 O contexto da pesquisa: o entorno em que se situa a escola. ....	66
3.2.1 Caracterização da população atendida pela escola.....	67
3.2.2 A escola: espaço físico e recursos humanos.....	69
3.3 Caracterizando o sujeito. ....	73
3.4 Delineamento da pesquisa. ....	74

3.4.1 Procedimentos .....	78
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS. ....</b>	<b>82</b>
4.1 A Formação inicial e a escolha do trabalho: pulando de galho em galho x busca de estabilidade. ....	86
4.1.1 Formação inicial e a escolha da profissão: estradas paralelas que nunca se cruzaram. ....	86
4.1.2 A formação inicial e a escolha do trabalho: linhas que se cruzam. ....	93
4.1.3 Pulando de Galho em Galho x Busca de Estabilidade: a formação continuada dentro e fora da escola. ....	102
4.1.4 Pulando de galho em galho x a busca de estabilidade: no estabelecimento dos objetivos da orientação pedagógica. ....	111
4.1.5 No atendimento aos pais e alunos: .....	116
4.1.6 Na formação continuada de professores. ....	118
4.3.7 No atendimento das demandas da Secretaria .....	124
4.3.8 Buscando caminhos. ....	128
4.4 Pulando de galho em galho x busca de estabilidade: nos estabelecimentos de parcerias dentro e fora da escola. ....	130
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>156</b>
Anexo I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	156
Anexo II - Roteiro da Primeira Entrevista com orientador pedagógico .....	157

Anexo III - Roteiro da Segunda Entrevista com Orientador Pedagógico.....	158
Anexo IV - Quadro de Categorias .....	159

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo está integrado às ações do grupo de Pesquisa *Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas*, da linha de Pesquisa *Prevenção e Intervenção Psicológica*, do programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Procura contribuir para a discussão sobre a configuração dos sentidos do trabalho pelo sujeito e suas implicações na aproximação ou afastamento do profissional da atividade exercida. Assume-se como foco a busca da compreensão das necessidades, dos motivos e das vontades que movem a ação e o pensamento do orientador pedagógico, os quais sustentam e promovem os sentidos atribuídos ao trabalho.

O interesse por temas ligados à Psicologia Escolar e Educacional me acompanha desde a Graduação, quando por ocasião da realização de estágio, (em uma instituição de educação infantil da PMSP<sup>1</sup>), passei a compreender a escola como um importante campo de mediações que constituem o sujeito em um largo período de vida; um microcosmo no qual as questões sociais podem ser reproduzidas ou transformadas, a depender das inter-relações estabelecidas entre os atores envolvidos. (Souza, 2005; Patto, 2010; Placco, 2002)

Por que então se elege nesse estudo o orientador pedagógico<sup>2</sup> como sujeito central de uma pesquisa em Psicologia? Uma justificativa para essa escolha é o fato de concordar com estudiosos da Psicologia Escolar e Educacional, que apontam o orientador pedagógico como o principal articulador das formações continuadas de professores que se desenvolvem na escola. (Placco, Almeida e Souza, 2011).

---

<sup>1</sup> Prefeitura Municipal de São Paulo

<sup>2</sup> Há uma dispersão semântica envolvendo o profissional responsável pelas mediações entre secretarias de educação, diretores, vice-diretores, professores, alunos e formação continuada de professores no interior das unidades escolares. Para essa pesquisa optou-se por denominar qualquer uma dessas funções com a terminologia de orientador pedagógico, visto ser esta a denominação atribuída à esse profissional na rede de ensino da cidade na qual se realizou a pesquisa.

No entanto, ainda que se acredite que a formação continuada possibilite transformações nos processos de ensino e aprendizagem, pesquisas demonstram que o O.P.<sup>3</sup> não prioriza a formação continuada de professores como foco de suas ações. Por que isso acontece?

Parece-nos que esse processo de formar professores na escola envolve contradições que necessitam ser articuladas pelo O.P.: por um lado, cabe ao orientador pedagógico favorecer a constante reflexão dos docentes sobre suas práticas, auxiliando-os na construção de um trabalho que atenda às demandas da unidade escolar. Por outro, da perspectiva da Secretaria da Educação, o trabalho do orientador deve vincular-se aos projetos por ela oferecidos e direcionados às escolas, sendo o O.P. o responsável por repassá-los aos professores de sua escola. (Placco, Almeida e Souza, 2011).

A articulação dessas duas dimensões acaba por gerar diversos conflitos, pois de um lado os professores acusam a Secretaria de autoritarismo, e de outro, na maioria das vezes, quando convidados pelo orientador a refletir sobre as propostas se recusam, limitando-se a criticá-las. (Placco e Souza, 2010).

Há ainda um segundo desdobramento da articulação, incumbida ao orientador pedagógico, que se refere às relações interpessoais estabelecidas na escola, visto que é a esse profissional que os professores recorrem quando não sabem como lidar com comportamentos dos alunos e dos pais. É ele quem marca encontros com os pais para conversas pontuais sobre esses alunos, que reivindica questões junto à direção e que, no

---

<sup>3</sup> Em alguns momentos, utilizar-se-á a abreviação de O.P., para referir-se ao orientador pedagógico.

caso do município de Campinas, é o interlocutor da escola no NAED<sup>4</sup>, instância que faz sua formação e oferece elementos para que ele aplique na formação de professores na unidade escolar. Desse modo, nota-se que o orientador está no centro das articulações de todas as relações que constituem a escola.

Logo, compreender os modos de funcionamento desse profissional em relação aos diversos contextos em que atua, considerando seu papel de articulador das ações escolares, parece fundamental quando se considera a necessidade urgente de transformação da escola, e o papel que o orientador pedagógico pode ter na promoção de parcerias com outros profissionais, sobretudo com o psicólogo. Resultaria daí o apoio e a mediação do orientador pedagógico na inserção do psicólogo na escola, de modo a abrir espaços de atuação da psicologia, sobretudo nos momentos de TDC<sup>5</sup>. Isto porque, nosso contato<sup>6</sup> com a escola e principalmente o acompanhamento das atividades do O.P, têm demonstrado que as diversas ações do orientador pedagógico visando ao desenvolvimento de alunos e professores, sobretudo no que se refere aos aspectos humanos, voltados à transformação da educação, tem surtido pouco efeito. (Souza e Petroni, 2010)

Percebemos que, via de regra, o trabalho do orientador é desmerecido ou ignorado por boa parte dos professores, que transformam os espaços de reflexão em espaços de

---

<sup>4</sup> Os NAED's são núcleos de ações educativas descentralizadas, aos quais respondem as unidades escolares a depender da região a que estão localizadas: Norte, Sul, Noroeste, Sudeste ou Leste. Esses núcleos são compostos por supervisores educacionais e coordenadores pedagógicos, e segundo conta no site da secretaria da educação da prefeitura municipal de Campinas, tem como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais da rede, respeitando, contudo as particularidades de cada região.

<sup>5</sup> Trabalho Docente Coletivo.

<sup>6</sup> Refiro-me as pesquisas e intervenções desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas, coordenado pela Professora Doutora Vera Lúcia Trevisan de Souza, alocado na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O grupo desenvolve trabalhos há cinco anos em uma escola pública da região Noroeste de Campinas.

lamúrias, negando-se a aceitar as propostas vindas desse profissional, que acaba por sentir-se frustrado e impotente perante esse grupo.

Por outro lado, observamos que a aproximação do psicólogo da figura do orientador pedagógico, objetivando compreendê-lo e apoiá-lo tem surtido alguns efeitos: ao mesmo tempo em que esse apoio tem possibilitado ao orientador ações mais seguras e assertivas, junto ao grupo de professores, possibilita, também, ao psicólogo, atuar nos processos escolares refletindo sobre as melhores formas de intervir.

Em levantamento de pesquisas no banco de teses da CAPES, utilizando-se como descritores: coordenador pedagógico, orientador educacional, professor coordenador pedagógico<sup>7</sup> e sentidos do trabalho não foi encontrado número significativo de produções em Programas de Pós-graduação em Psicologia se considerado os anos de 2000 a 2009. Foram localizadas três pesquisas sobre orientador pedagógico em, 2001, 2006 e 2007.

Roman (2001) destaca os conflitos enfrentados pelo professor coordenador pedagógico, ao ter que atuar como promotor na implementação de mudanças que já chegam prontas dos órgãos de Estado. Tais conflitos resultariam em certa descaracterização das três funções atribuídas ao professor coordenador pedagógico: ser professor, coordenar a equipe de docentes em relação aos critérios administrativos e no que se refere às diretrizes pedagógicas. Segundo o autor, o professor coordenador pedagógico pouco tem de professor ou coordenador e menos ainda de pedagógico.

Godoy (2006) dá enfoque à importância da função mediadora do coordenador pedagógico, no que se refere à consonância das ações dos professores com o projeto

---

<sup>7</sup> A utilização desses descritores justifica-se, pelas diferenças de nomenclaturas que designam o profissional responsável pelas mediações entre secretarias de educação, diretores, vice-diretores, professores, alunos e formação continuada de professores dentro da escola.

político pedagógico da escola. A autora conclui que o coordenador não consegue realizar as mediações e alerta para a necessidade de um maior número de pesquisas na área que focalizem a tomada de consciência desse profissional em relação à complexidade e a importância de sua tarefa.

Andrade (2007) pesquisa a atuação do psicólogo escolar junto à equipe de coordenação pedagógica e as possíveis demandas à psicologia. A autora encontrou demandas no que se refere ao atendimento às famílias, diagnóstico e atendimento de alunos, contribuição na formação continuada dos professores e escuta clínica dos profissionais da escola.

Nota-se na área da Psicologia, um interesse voltado para a complexidade da função de O.P., sobretudo aos conflitos que a permeiam além das demandas da escola ao psicólogo, ressaltando-se o apoio ao orientador pedagógico auxiliando-o a suportar as solicitações no atendimento aos desafios de sua função. Ressalta-se ainda nesses estudos a preocupação com a variada gama de atribuições conferidas ao O.P. pela escola, o que, muitas vezes, acaba por afastá-lo do seu papel de formador de professores e promotor de mudanças nas relações escolares.

Já na área da Educação, tomando como base o mesmo período e os mesmos descritores, os temas mais perseguidos são os saberes que envolvem a função, as possibilidades de mediação, a interdisciplinaridade e a formação continuada de professores. Autores como: Christov (2001), Castoldi, (2001), Polizel (2003), Cesca (2003), Ramos (2003); Fernandes (2004), Fujikawa (2004), Pires (2005), Bozzini (2005), Franco (2006), Bruno (2006), Fernandes (2006), Aguiar (2006), Paula (2006), Candeias (2007), Fernandes (2008), Garcia (2008) e Bezerra (2009); voltam-se ao estudo das práticas dos orientadores

pedagógicos e, em linhas gerais, todas as pesquisas ressaltam a importância do papel do O.P. como um mediador das relações que ocorrem na escola e focalizam os saberes e conhecimentos necessários para que essa mediação se efetive.

A figura do orientador pedagógico também despertou o interesse de alguns pesquisadores da área da Linguística. Almeida (2004) se interessa pelos instrumentos mediadores utilizados em reuniões pedagógicas. Araújo (2006) afirma que o espaço não favorece as reflexões do orientador; e Oliveira (2006) mostra que a reconfiguração dos espaços de HTPC<sup>8</sup> tornou possível a ressignificação dos sentidos do mesmo, transformando-o em um contexto de formação continuada para professores e coordenadores. Calderaro (2007) investiga a ação da orientação pedagógica na construção do projeto “Hora da leitura”, e percebeu no decorrer de um ano que embora tenha havido um envolvimento maior por parte da equipe de professores e alguns indícios de reflexão, esses fatores não se relacionaram à intervenção do O.P.

Pessoa (2008), da área de Administração de Empresas, volta seu olhar para este profissional por meio da investigação os vínculos organizacionais. Conclui que tanto na escola particular quanto na escola pública há uma idealização dessa função.

Após esse breve levantamento pôde-se constatar que um grande número de pesquisas concentra-se na área da Educação, e tem como objeto a atuação do orientador pedagógico o que, por si só, justifica a relevância desta função na Educação. De outro lado, é no mínimo instigante o fato de tantas áreas de conhecimento se interessarem por estudá-la e com enfoques tão diversificados, levando-nos a questionar que contribuições essas

---

<sup>8</sup> Hora de Trabalho Pedagógico Coletiva. Essas horas devem ser cumpridas pelo professor dentro da unidade escolar e tem como intuito promover a formação continuada.

pesquisas têm trazido para a escola e, especialmente, para o exercício de uma função de fundamental importância para a promoção de uma educação escolar mais efetiva.

Parece-nos que há aspectos a serem investigados da perspectiva da Psicologia, sobretudo os referentes à constituição desse sujeito, seu desenvolvimento como profissional e os aspectos afetivos que envolvem essa constituição.

É com base nesses dados que se assume a hipótese de que esses profissionais, que exercem a orientação pedagógica, se guiam por valores que prezam aspectos humanos, e buscam transformar a Educação, logo, é possível considerar que a causa para os poucos resultados de seu trabalho decorra das condições materiais em que ele o exerce, a qual, por vezes, o submete à alienação. Por isso, ao se buscar compreender os sentidos do trabalho configurados pelo orientador pedagógico, parece-nos que se inicia um movimento de aproximações e com vistas a possíveis parcerias entre o O.P. e o psicólogo escolar, que poderiam resultar, a um só tempo, no acesso e intervenção do psicólogo às relações estabelecidas entre os diversos agentes no contexto escolar, principalmente professores.

Desse modo, **pretende-se compreender quais são os sentidos do trabalho configurados pelo orientador pedagógico e em que medida eles sustentam/promovem a sua permanência na atividade ou o afastam dela.** Em outras palavras, quais são as necessidades, os motivos e os desejos que estão na base das ações desse profissional?

A partir da hipótese levantada e do problema de pesquisa apresentado, se estabelecem os objetivos deste estudo.

- **Objetivo Geral:**

Investigar os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico e sua influência em sua prática de orientação pedagógica.

- **Objetivos Específicos:**

- Conhecer e caracterizar a função de orientação pedagógica, situando-a no contexto no qual é desenvolvida;
- Identificar quais sentidos o orientador pedagógico atribui às suas tarefas;
- Investigar e explicar a atividade humana por meio da compreensão dos sentidos que o trabalho tem para o orientador pedagógico;
- Analisar os motivos que sustentam as ações do orientador pedagógico no exercício de sua função;
- Investigar os sentimentos e emoções que sustentam a atribuição de significados e configuração de sentidos em relação a esta profissão;
- Compreender de que forma os sentidos do trabalho configurados pelo orientador pedagógico interferem no estabelecimento de parcerias com os diversos agentes escolares, sobretudo com o psicólogo.

O texto que por ora apresentamos divide-se em três partes: Fundamentação teórica, Metodologia, e Análise e discussão dos resultados. A fundamentação teórica está apoiada em três eixos, representados por capítulos que abordam a visão de trabalho a partir da Psicologia histórico-cultural; a função de orientador pedagógico considerando as divergências e desigualdades da profissão; e na sequência dos outros dois, as relações entre

psicologia e educação, que busca compreender o fenômeno da atuação do psicólogo na escola em sua historicidade.

A segunda parte, que trata de esclarecer o método da pesquisa, aproximar o leitor do lócus no qual a pesquisa foi desenvolvida, apresentar o sujeito e detalhar os procedimentos utilizados para se chegar aos resultados e análise deste estudo.

A terceira parte apresenta a análise deste estudo, demonstrando de que modo o orientador pedagógico configura os sentidos do trabalho, em que se busca aprofundar, a explicação indo à gênese dos fenômenos, que constituem a atuação e modo de viver a orientação pedagógica pelo sujeito estudado. A síntese dos resultados desta pesquisa está expressa nas considerações finais.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 O caráter histórico do trabalho e o processo de hominização: algumas considerações da perspectiva da psicologia histórico-cultural.

Bebida é água, comida é pasto.

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?

Arnaldo Antunes/Marcelo Frommer/Sérgio Brito

A teoria da atividade surge, tanto em Vigotski<sup>9</sup> quanto em Leontiev<sup>10</sup>, inspirada no conceito de trabalho de Marx, como modo de explicar o desenvolvimento da consciência de uma nova perspectiva: o materialismo histórico e dialético. A consciência emerge assim da atividade humana, que medeia as relações do homem com a natureza, conferindo-lhe forma. (Pino, 1990)

Ao tentar explicar quais são as mediações realizadas pelo trabalho no processo de constituição do sujeito, Vigotski o coloca como um problema da psicologia, inserindo-o em uma categoria mais ampla: a da atividade humana, que como tal assume características específicas. (Pino, 2008)

Quais seriam essas características? O que diferencia a ação humana da ação animal?

Embora em sua gênese a ação humana tenha sido orientada por uma necessidade natural, inerente a todos os animais, a busca de alimentos para garantir a própria

---

<sup>9</sup> O nome do psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski, aparece escrito de diversas formas. Nessa pesquisa se utiliza a grafia Vigotski para representar similarmente a escrita no alfabeto grego do nome russo, em alfabeto cirílico, Выготский. Corrobora-se, portanto, com a justificativa para essa tradução apresentada por Prestes (2010), em tese intitulada “Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional”, como a mais próxima da grafia correta.

<sup>10</sup> Ao lado de Vigotski (1896-1934), A. Leontiev (1903-1977) e A.R. Luria (1902-1977) são considerados os fundadores da psicologia histórico-cultural. Dos três, Leontiev foi o autor que mais se dedicou a estudar o conceito de atividade humana.

sobrevivência, em seu desenvolvimento histórico se afastou cada vez mais dessa orientação. (Marx & Engels<sup>11</sup> 1933-1989)

Ao agir sobre a natureza o homem passa a produzir ferramentas que mediarão sua ação sobre ela, ao mesmo tempo em que desenvolve instrumentos psicológicos que permitirão a produção dessas ferramentas. Há uma inversão no direcionamento da ação. Se na origem as necessidades direcionavam a ação, no decorrer do processo do desenvolvimento humano, a ação passa a produzir novas necessidades. (Marx & Engels 1933-1989)

Os contextos sociais passaram a mediar as relações homem/natureza e social/sujeito, ao mesmo tempo em que possibilitaram ao homem agir concretamente nesse contexto, organizando seu modo de vida. Desse modo, explica-se o caráter histórico do trabalho, ao entender que o homem natural e o homem social, bem como a natureza estão em constante relação dialética em um processo de construção permanente. (Zanella, 2005)

Logo, a atividade humana diferencia-se de qualquer atividade animal, por ser uma **atividade criativa**, visto que o homem produz o mundo em que vive ao mesmo tempo em que este o produz. (Marx & Engels 1933-1989)

Como resultado desse processo há o desenvolvimento das capacidades de planejamento e abstração, o que torna o ser humano capaz de imaginar o trabalho antes de objetivá-lo por meio de ferramentas físicas e instrumentos psicológicos, conferindo-lhe intencionalidade. Aqui reside outra característica do trabalho humano, a **duplicação da**

---

<sup>11</sup> A obra a Ideologia alemã foi escrita por Marx e Engels durante os anos de 1845-1846, contudo sua publicação ocorreu, aos poucos, após a morte de Karl Marx, o que possibilitou o acesso de Vigotski às obras do autor. A primeira versão na íntegra é de 1933.

**atividade**, na medida em que é antes ação psicológica e somente depois ação física. (Vigotski 1925-2004)

Esse duplo não ocorre, contudo, de forma imediata; entre o planejamento e a ação resultante deste, há processos mediados pelo social e pela cultura, tanto do sujeito para o objeto quanto do objeto para o sujeito. Desse modo, o que se pensa, o que se faz e como se faz são produtos das mediações possibilitadas pelas ferramentas e instrumentos psicológicos, e que interferirão nas formas de pensamento e, conseqüentemente, de planejamento, em um movimento dialético permanente. Esta seria outra característica da atividade humana, ser **mediada** e não imediata. (Vigotski, 1925-2004)

Assim, o processo de hominização<sup>12</sup>, só ocorrerá se mobilizado e constituído nas interações entre o social, a cultura, a história e o sujeito, por meio da ação do social sobre o sujeito e do sujeito sobre o social e sobre si mesmo, pois antes de ser sujeito o ser humano é social. (Vigotski 1925-2004)

É por meio do uso dos signos<sup>13</sup>, sobretudo a linguagem, que a atividade humana se torna mediada, e não imediata, visto que ao utilizar os signos o homem significa algo para alguém que não seja ele mesmo. Essa apropriação pelo sujeito, por meio da ação de outros sobre ele e de si sobre si mesmo, de um sistema de signos produzidos pela cultura, lhe permite comunicar-se e ao mesmo tempo regular suas ações e as ações daqueles que o rodeiam. E é esse movimento, regulador do desenvolvimento humano, que possibilitará ao

---

<sup>12</sup> As relações sociais simbólicas que possibilitam o desenvolvimento do homem natural para homem social e cultural. (Vigotski, 2004)

<sup>13</sup> Segundo Vigotski (1929-2008), signos são meios produzidos cultural e socialmente que transformam o funcionamento psicológico do sujeito. Segundo o autor é por meio do acesso, da apropriação e do domínio do uso dos signos por e pelo sujeito que se promove o desenvolvimento das funções psicológicas elementares às funções psicológicas superiores. O autor ressalta neste processo a importância do signo linguístico, ou seja, da apropriação e do domínio do uso da palavra.

sujeito construir novas formas de ser, estar e agir no mundo. (Vigotski 1934-2008; Vigotski 1927-2004)

Esse movimento de desenvolvimento mediado por signos assume relevância na categoria trabalho, pois é a apropriação da produção cultural, sobretudo da palavra, que transforma o trabalho em trabalho essencialmente humano, visto que esse movimento cria uma unidade entre trabalho físico e trabalho psíquico, como constituintes de um mesmo processo de desenvolvimento. (Vigotski 1934-2008)

Sendo assim, afirma-se que o que confere a atividade a dimensão social e cultural é a inter-relação simultânea entre os instrumentos e as ferramentas, que por sua vez são constituídos no e pelo sujeito nas interações entre cultura, social e história e nas mediações que estas realizam. (Vigotski, 1925-2004)

O trabalho tem um papel crucial na produção dos modos materiais de existência, bem como na constituição psicológica do sujeito. Isto porque a atividade humana e o trabalho que dela decorrem serão determinados pelos meios de produção, que interferirão nas relações sociais que, por sua vez, condicionarão a vida social do homem e determinarão suas possibilidades de trabalho, em um sistema que se retroalimenta. (Pino, 2005)

Logo, o homem por meio da atividade altera o mundo, produzindo cultura e a cultura transforma o homem, produzindo-o pela cultura. Esse movimento imbrica-se de tal modo que se torna impossível determinar em que medida o homem transforma a cultura e em que medida esta transforma o homem. (Pino, 2005)

Dessa perspectiva, o trabalho faz parte da natureza humana uma vez que sem ele o homem não consegue suprir sua necessidade básica, a de existência. Mas também faz parte da história e da cultura humana, visto que ao criar suas necessidades, o homem cria também

ferramentas e instrumentos para supri-las que gerarão novas necessidades e a construção de novos elementos da cultura, que por sua vez determinarão novas formas de trabalho, em um processo dialético permanente. (Vigotski, 1925-2004)

A partir dessas considerações compreende-se por trabalho, nesta pesquisa, toda atividade humana voltada conscientemente para um fim, mediatizada por ferramentas e instrumentos psicológicos, e objetivada em produção cultural humana, que tem como resultado produtos físicos e simbólicos. (Zanella, 2004; Duarte, 2000).

O trabalho, compreendido como atividade humana mediada, tem como gênese os motivos, do social para o sujeito e do sujeito para o social. São esses motivos que regularão e possibilitarão a objetivação da atividade por um conjunto de ações e operações orientadas teleologicamente<sup>14</sup>. (Leontiev, 1954-1978)

Sendo assim, a relação de satisfação vinculada ao objeto altera-se no momento em que o sujeito começa a atuar sobre o mundo, tornando-se cada vez mais dinâmica. A partir do momento em que o objeto deixa de ser a fonte direta de satisfação se inicia a procura das necessidades a serem satisfeitas e dos objetos que permitirão essa satisfação. É nesse movimento de busca de necessidades e definição de objetos que se originam os motivos que orientarão e estimularão as atividades. (Martins, 2004)

Ocorre que a atividade não se concretiza por si mesma, pois só poderá ser realizada por meio das ações e operações das quais é constituinte e motivadora. As ações, caracterizadas por atos ligados aos motivos da atividade, não encerram em si uma finalidade coerente com a satisfação da necessidade do sujeito. O exemplo clássico do batedor explicita o aspecto antagônico da ação em relação à atividade. O batedor que

---

<sup>14</sup> Segundo Leontiev (1978), as ações que se orientam teleologicamente são aquelas voltadas a uma finalidade, possibilitando, desse modo, que ações e operações do sujeito vinculem-se à atividade do coletivo.

espanta a caça realiza uma ação contrária à satisfação a sua necessidade de alimentar-se, porém, ela é coerente com a necessidade do grupo, que precisa que alguém espante a caça em direção ao batedor, para que este abata o animal e o divida com o grupo. Por esse motivo, a ação só tem sentido se vinculada à atividade, ao coletivo. (Leontiev, 1954-1978)

Do mesmo modo, a operação<sup>15</sup> também se vinculará a ação. São as operações que encerram em si as condições materiais de objetivação da atividade, visto que esta concretização envolve fatores de ordem econômica, política, social e cultural que determinam como será a objetivação de uma ação. (Marx & Engels, 1933-1989; Martins, 2004).

Portanto o trabalho não se fundamenta apenas em processos cognitivos. Leontiev (1954-1978), em seus estudos sobre a atividade, conclui que os afetos não são naturalmente motivadores da atividade. Porém, ao desenvolverem-se nas relações do sujeito com o social e com a cultura, tornam-se geradores de motivos.

Para Leontiev (1954-1978), ao nascer, as reações afetivas da criança estão relacionadas às suas experiências sensoriais e de percepção. Nesse período, a satisfação está diretamente ligada ao objeto que supre a necessidade, pois a criança é tomada pelas emoções e estas são motivadas por características isoladas do objeto. As emoções são associadas às reações do cérebro em relação às mudanças do mundo externo, o que lhes confere um caráter de causalidade e fluidez em relação ao seu objeto gerador. (Martins, 2004)

---

<sup>15</sup> Compreendem-se por operação as partes que constituem a ação e possibilitam a sua objetivação. Desse modo, a ação de escrever, é composta de uma série de operações, tais como: abrir o caderno, pegar o lápis, posicionar o braço, movimentá-lo de forma adequada. Pode-se, portanto, dizer que operação é a parte mais concreta e que permite que a ação seja objetivada. (Leontiev, 1978)

São as complexificações das atividades, ao assumirem um caráter histórico e cultural no decorrer do processo de humanização, que conferem aos estados emocionais a dimensão motivacional, na medida em que são eles que sustentam o que é atribuído pelo sujeito ao fato vivenciado (que pode ter uma dimensão física ou simbólica), criando uma unidade ou fragmentação da atividade. (Martins, 2004).

Essas novas relações do homem com o mundo e consigo mesmo, mediadas pelo social e pela cultura, produzirão novas necessidades e vivências culturais, que se alicerçarão nas condições materiais e culturais de existência do homem e nas atitudes que estes têm perante essas experiências, em um movimento dialético permanente. É nessa relação que se origina o processo de construção de necessidades, e com ele os sentimentos.

Os sentimentos, para serem gerados, ao contrário das emoções necessitam de objetos e fenômenos em conjunto, na medida em que se motivam pela relação temporal entre a “experiência passada, as expectativas futuras e a realidade presente”. A qualidade dessas relações temporais determinará a forma como esses sentimentos se apresentarão, podendo ser mais fluidos ou mais duradouros, não se vinculando, portanto, a um objeto concreto ou a uma determinada situação. (Martins, 2004:91)

São os sentimentos, que geram os motivos da atividade, pois ao apresentarem um caráter mais estável, acabam por constituir as formas de ser, estar, e pensar do sujeito no mundo, desvinculando-se das vivências concretas e assumindo uma dimensão simbólica. (Leontiev, 1954-1978)

Portanto, embora a atividade de trabalho humano tenha sua origem na própria natureza humana, no processo de desenvolvimento das relações históricas do modo de produção, coloca-se para além dela. As relações entre a ontogênese, a cultura e o sujeito

mediarão e determinarão a relação dos homens com o trabalho, com outros homens e consigo mesmo, na medida em que o esperado como resultado do trabalho e as possibilidades em consegui-lo são produtos humanos, em constante reconstrução e atrelados às condições materiais e históricas de existência.

Daí decorre a afirmação de Marx (1933-1989) de que o trabalho desenvolve consciência. Sobre ela trataremos no item a seguir.

### **2.1.2 Consciência e alienação: produtos e produtoras da atribuição de significados e configuração de sentidos do trabalho.**

A barriga está vazia. Mas a boca ri todo dia.  
Malabares na esquina, desequilíbrio é a sina.  
Mas ele podia ser eu, eu podia ser você.  
Você podia ser um outro.  
Roleta russa de loucos.  
Se escapamos, foi sempre por pouco”.  
Zélia Duncan e Bagalafumenga

A busca pelos sentidos do trabalho para o orientador pedagógico tem em sua base a seguinte questão: o orientador pedagógico tem consciência da importância de seu trabalho na escola? Muitas questões que nascem nesta dissertação não poderão ser respondidas, visto as limitações que caracterizam um trabalho de mestrado, sobretudo o tempo. Contudo compreender os processos de constituição da consciência é fundamental neste estudo, pois, parafraseando Marx, o resultado do trabalho é a consciência, na medida em que é a vida que determina a consciência e não a consciência que determina a vida. São, portanto, as condições materiais de existência, construídas em um processo histórico de relações humanas que determinarão o ser, o sentir e o estar do sujeito no mundo. (Marx & Engels, 1933-1989: pp.XXI)

A consciência é compreendida por Vigotski (1927-2004) como uma função psicológica superior, e como tal, tem caráter dinâmico, constituindo-se como processo de construção e reconstrução, que se desenvolve por meio das constantes tensões entre os diversos sistemas psicológicos, a cultura e o social. São essas tensões intercedidas pelas atividades mediadas que possibilitam a transformação da realidade em si em realidade para si e realidade para os outros. (Aguiar, 2000)

Nas experiências sociais, mediadas pela fala, está a gênese da consciência individual, pois uma vez conhecendo o outro, o sujeito conhece a si próprio e, ao conhecer a si próprio, conhece o outro, em um movimento dialético permanente. É por meio da síntese das tensões geradas pelo movimento de integração do “para si”, “em si” e “para o outro”, que o sujeito pode saber de sua posição em relação ao outro e do outro em relação a si. A consciência, sendo ela mesma um sistema psicológico, integra-se e desintegra-se dos demais sistemas, ao mesmo tempo em que estes se integram e desintegram-se dela, o que permite que o homem saiba também de si em relação a si mesmo, por meio do desenvolvimento da autoconsciência. (Aguiar, 2000)

Segundo Vigotski (1925-2004), serão os acessos que são permitidos ao sujeito, com base em sua realidade material e histórica de existência que possibilitarão ou não o desenvolvimento desse processo.

Enquanto a consciência de si permite que o sujeito se reconheça na realidade e a reconheça em si mesmo, a autoconsciência supera a consciência de si, na medida em que permite ao homem objetivar por meio do trabalho a sua essência, tornando-se um ser consciente, livre e universal. (Martins, 2004).

Torna-se necessário aqui uma pequena consideração tendo em vista o rumo que o texto tomará. Embora em muitos escritos de Vigotski o termo “palavra” tenha sido traduzido erroneamente como “linguagem” (Prestes, 2010), em “*O Problema da Consciência*” (1933/1968-2004)<sup>16</sup> há uma nota do autor esclarecendo que o uso do termo linguagem, naquele momento referia-se a linguagem em seu sentido mais amplo, que é exatamente um modo mais amplo de se expressar.

---

<sup>16</sup> O texto *O problema da consciência* foi escrito originalmente pelo autor em 1933, porém foi publicado pela primeira vez apenas em 1968.

Essa observação é importante por revelar a preocupação do autor em atribuir à constituição da consciência uma dimensão afetiva, além das dimensões cognitivas e intelectuais. Desse modo, a emoção revela-se como uma unidade indissociável do pensamento e da palavra. O autor desvenda que mesmo os processos de pensamento possuem uma base afetivo-volitivo, na medida em que são as emoções e as necessidades que gerarão os motivos do pensamento. (Vigotski, 1915-2008)

Então, o pensamento, é sempre emocional, por ser motivado e constituído pelos sentimentos; assim como a linguagem, por objetivar a expressão ou não expressão das emoções e dos sentimentos. Essa expressão/não expressão da dimensão afetiva, por meio da fala, pode tanto desenvolver quanto fragmentar a consciência, na medida em que a dicotomia da mensagem fala/ação pode apresentar-se de maneira contraditória ao próprio sujeito. (Aguilar, 2000)

Ao interessar-se pela consciência, Vigotski (1925-2008) considera que as palavras são a materialização do pensamento, sem as quais, este sequer existirá. Contudo, não ignora a existência de tensões e contradições entre as dimensões intelectuais, cognitivas e afetivas no que se refere à objetivação destas pela palavra.

Para Vigotski (1930-2008), no entanto, esses movimentos contraditórios que se apresentam nas atividades mediadas, estabelecendo uma relação entre a atividade e a ação, estão acessíveis à consciência do sujeito, podendo apresentar-se de forma inconsciente ou não consciente. Para o autor, o inconsciente<sup>17</sup> refere-se aos aspectos não verbais da consciência.

---

<sup>17</sup> Vigotski opunha-se a esse termo pelos pressupostos idealistas que atribuíam ao inconsciente estruturas puramente psicológicas, chamando a atenção para a necessidade de se analisá-lo com base no materialismo-histórico.

É Leontiev (1954-1978) quem investe no conceito de inconsciente no materialismo-histórico. E em seus estudos sobre a atividade humana, o autor afirma que, embora toda atividade seja gerada por um motivo, este nem sempre está acessível à consciência do sujeito.

Ao estabelecer relações concretas com a realidade objetiva, o homem, muitas vezes, depara-se com a cisão das bases objetivas da ação e da própria atividade, o que acaba por gerar no sujeito sentimentos e atos que não são acessíveis a sua consciência. O inconsciente é produzido pelo social e pelo cultural, na medida em que nega ao sujeito acessos sociais e culturais que mediarão o desenvolvimento de sua consciência. (Martins, 2004)

Visto dessa forma, o inconsciente é potencialmente consciente, na medida em que o constitui, são as tensões entre consciente e inconsciente que possibilitarão os processos de ressignificação, tornando-se consciente. (Aguar, 1998)

Martins (2004) traz a ideia de que as expressões do inconsciente manifestam-se na equivocada interpretação da realidade, e a não consciência de seu equívoco, o sujeito não consegue opor-se aos atos e sentimentos gerados pela não consciência. Sendo assim, as bases materiais de produção de aspectos inconscientes encontram-se no processo de alienação do homem.

Alienação aqui compreendida conforme pressuposto de Marx (1933-1989), que se refere ao movimento de atribuição à entidades externas de propriedades essencialmente humanas, conferindo, ao que é produção e produto da história concreta e material do homem, a característica idealista, e diante da qual o sujeito se vê como impotente, assim aliena-se, ao não perceber a força que tem para transformar a realidade e construir a sua própria história, podendo resignar-se ao fatalismo.

A estrutura econômica capitalista acaba por reforçar os processos de alienação humana, por cindir o resultado do trabalho do usufruto dos benefícios que dele resultam ao sujeito. A cisão entre atividade e ação, no que se refere ao trabalho como produção das condições materiais de existência, não é por si só um processo de alienação. A divisão do trabalho promove consciência na medida em que é operado de forma coletiva e todos os seus membros são beneficiados pelos resultados da atividade de forma igualitária. (Leontiev, 1954-1978)

A alienação produz-se, então, não pela divisão do trabalho, mas pela divisão desigual do usufruto dos seus resultados, desse modo, na estrutura capitalista, a medida do esforço dedicado à produção não é equivalente ao que se recebe por ela, cindindo a atividade da ação e esta do produto. (Duarte, 2000)

Essa cisão atividade/produto/atividade/ação se torna mais contundente na contradição das exigências da pós-modernidade, na medida em que se cobra do ser humano que ele seja um especialista/generalista. A estrutura dos modos de produção baseado, na híper-especialização das capacidades acaba por interferir nos acessos de desenvolvimento de novas capacidades do sujeito, na medida em que ao negar determinados acessos priva-o da possibilidade da apropriação de novos conteúdos, que desenvolveriam novas capacidades e novos repertórios, que, por sua vez, permitiriam novas formas de ser, estar e agir no mundo. (Martins, 2004)

Esse processo culmina na alienação do sujeito na medida em que gera um constante mal estar. Ao não corresponder às capacidades esperadas pelo mercado de trabalho, atribui a si a falta de preparo, a pós-modernidade, no que se refere ao processo de alienação do homem, utiliza a culpa e a esperança como produtores dessa alienação. (Bauman, 2008)

Desse modo, são as relações do sujeito com o mundo objetivo, mediadas pelas relações sociais que lhe possibilitam configurar o mundo, pela atribuição de significados e configuração de novos sentidos das experiências vivenciadas, em um movimento dialético permanente.

Os sentidos, compreendidos aqui a partir de Vigotski (1934-2008, pp.181), como “a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” é configurado e (re)-configurado a partir das vivências materiais do sujeito no mundo em que se insere, por isso, se faz tão importante compreender a realidade concreta do orientador pedagógico, como forma de tentar identificar quais são os contextos em que se insere, quais vivências esses meios proporcionam e quais são os sentidos do trabalho configurados por ele.

Deste ponto de vista, para compreender os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico é necessário adentar aspectos constitutivos de sua profissão, tais como, a história, os contextos em que atua e o modo como história e contexto na relação com a sociedade atual produzem o modo de ser O.P. na escola, sobretudo em relação ao nível de consciência deste profissional frente ao seu papel na educação. É sobre esta questão que se discorre no próximo capítulo.

## 2.2 A profissão do Orientador Pedagógico<sup>18</sup>: complexidade e desafios.

Que Deus te guie, porque eu não posso guiar.  
E não peça que eu te guie, não peça, despeça que eu te guie,  
desguie que eu te peça, promessa que eu te fie,  
me esqueça, me largue, me desamargue.  
Caetano Veloso

A escola ocupa um espaço privilegiado na promoção do desenvolvimento das novas gerações. É a ela que a sociedade atribui a responsabilidade da transmissão do conhecimento formal acumulado histórica e culturalmente, por meio dos processos de ensino que perdura por muitos anos. (Dussel, 2007)

Vigotski (1926-2010), em seu livro *psicologia pedagógica*<sup>19</sup> corrobora a ideia de que caberia à escola a tarefa de promover novas formas de pensar e agir das novas gerações, quando afirma que:

... a educação pode ser definida, como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os orientem. (pp. 82)

---

<sup>18</sup> Placco, Almeida e Souza (2011) afirmam que há uma dispersão semântica que envolve o termo que define o profissional responsável por articular, formar e transformar o coletivo da escola: ora denominado de professor orientador pedagógico, ora de coordenador pedagógico, ora de pedagogo ou, ainda, supervisor pedagógico. Nesta pesquisa, se utiliza o termo orientador pedagógico por ser assim referido o profissional na rede pública na qual se desenvolve esta pesquisa. Em um primeiro momento de apresentação desse trabalho à banca avaliadora, na qualificação, optou-se em manter a terminologia utilizada pelos pesquisadores de cada estudo, o que tornou a leitura confusa. Desse modo, assume-se o termo orientador pedagógico mesmo quando se referir a estudos de outros autores.

<sup>19</sup> A obra *Psicologia pedagógica* não faz parte da produção do autor atribuída à Psicologia histórico-cultural. Contudo, compreende-se que essa obra contém o germen de muitas ideias importantes que serão posteriormente retomadas por Vigotski.

Ocorre que atribuir à escola tais finalidades torna-se algo ideal, na medida em que esta, como instituição, nada pode fazer para a promoção do desenvolvimento, visto nada mais ser do que um espaço inerte ou uma abstração. Portanto, são os agentes que nela atuam, como, professores diretores, orientadores pedagógicos, pais e alunos que a constituem e a tornam uma instituição viva, humana. Agentes que têm sua constituição forjada nos mais diversos contextos, com formações acadêmicas e saberes singulares, interesses muitas vezes conflitantes, crenças, desejos, e expectativas particulares, o que confere à escola grande complexidade. (Placco e Souza, 2010)

Pode-se dizer que a diversidade constitui o complexo contexto escolar, pois a escola como microcosmo social que é reúne, em um mesmo espaço, diferenças e contradições, que por meio de um eixo comum devem conviver harmonicamente entre si. O aprendizado do aluno é esse eixo, uma vez que a escola só existe para e pelo aluno, e é por meio do seu aprendizado que se materializa a atividade dos agentes escolares. (Souza, 2008)

Em um contexto tão complexo como o descrito, não raras vezes, as ações e operações dos diversos agentes envolvidos no trabalho escolar, a depender do ângulo que se foca, desvinculam-se da atividade principal da escola, o ensino. (Leontiev, 1954-1978)

Por isso, há um agente escolar, o orientador pedagógico, a que analogamente ao maestro de uma orquestra, outorga-se a regência das ações e operações de modo a orientá-las teleologicamente para a atividade visto que este deve promover espaços que possibilitem a atribuição de significados e configuração de novos sentidos das ações, vinculando-as à atividade escolar. (Placco e Souza, 2010).

O trabalho de orientar pedagogicamente as ações e operações vinculando-as ao ensino sustenta-se por três pilares: o de **articulação** do coletivo da escola, respeitando as especificidades da mesma de modo a possibilitar desenvolvimentos reais de seus processos; o de **formar** continuamente professores de modo que as práticas docentes se coadunem com os objetivos da escola; e o de **transformar** a realidade, na medida em que questiona as práticas desenvolvidas na escola. (Placco, Almeida e Souza, 2011<sup>20</sup>)

Parece-nos que ao assumir uma postura formativa no contexto escolar o orientador pedagógico movimentava constantemente os profissionais, convidando-os a refletir sobre suas práticas e reinventá-las de modo que o ensino do aluno esteja no centro da atividade escolar, ou seja, constituindo o coletivo da escola. (Placco, Almeida e Souza, 2011)

Ao assumir a postura de orientador formador, esse agente possibilita o desenvolvimento constante de sua equipe ao mesmo tempo em que desenvolve a si mesmo. Talvez o exemplo que mais expresse essa afirmação seja os rumos possíveis que o orientador pode dar às discussões das propostas curriculares. Ao recebê-las das secretarias de ensino, e possibilitar que estas sejam lidas, discutidas, apropriadas, (re)-significadas pelos professores, desenvolve-se um processo coletivo de autoria das diretrizes que nortearão determinada escola. Ao mesmo tempo em que desenvolve no orientador pedagógico, a capacidade de ouvir, articular, sintetizar, e direcionar as reuniões escolares de modo que estas promovam real desenvolvimento em seus atores e melhorem as

---

<sup>20</sup> No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, em Junho de 2011, a Fundação Victor Civita divulgou uma pesquisa intitulada O perfil do coordenador pedagógico, coordenado, pelas professoras doutoras Vera Maria Nigro Placco de Souza, Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Lúcia Trevisan de Souza, no qual se traça um perfil detalhado, bem como levantam-se problemáticas que envolvem a figura do coordenador pedagógico no Brasil. Portanto, devido a atualidade e qualidade de informações desta pesquisa adota-se este como principal fonte de informação neste capítulo, visto que esta compila e atualiza informações previamente pesquisadas pela autora desta dissertação. Os dados completos do relatório estão disponíveis em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>

condições de ensino na escola. Desse modo, o verbo cumprir altera-se para construir, produzir. (Placco, Almeida e Souza, 2011)

Parece-nos que o trabalho, compreendido por nós como central na orientação pedagógica é demasiadamente complexo, visto que o sujeito atua em diversas dimensões de constituição dos outros e de si mesmo, a saber: afetiva, cognitiva e social, formando a partir do coletivo, a si e aos outros, ao mesmo tempo em que atua nesse mesmo coletivo, transformando a realidade. Realizando assim, a complexa tarefa de gestar o que virá a partir do que é e do que já foi atribuindo significados e configurando sentidos para si ao mesmo tempo em que deve possibilitar esse processo para os outros. (Placco, Almeida e Souza, 2011)

Não se ignora a complexidade do trabalho do orientador pedagógico, mas também se defende a necessidade de seu exercício nos contextos escolares. Compreende-se, portanto, que é necessário avaliar como é instrumentalizado o sujeito responsável por essa tarefa na escola. (Placco, Almeida e Souza, 2011)

É por meio da apropriação de saberes específicos, do desenvolvimento de determinados processos psicológicos que o orientador conseguirá manter uma atitude formativa no contexto escolar. Entre os processos psicológicos necessários, a subjetividade ganha destaque na medida em que permite ao orientador ser ao mesmo tempo mediador e construtor de novos sentidos. (Placco e Souza, 2006)

Outro aspecto a ser considerado são as particularidades a que se submete a formação de adultos, na medida em que ao orientador cabe coordenar as ações dos diversos professores, apoiando-lhes e lhes fornecendo subsídios para que continuem aperfeiçoando-

se e (re)-inventando sua prática, possibilitando que emerja o trabalho do sujeito e do coletivo como complementares. (Placco e Souza, 2006)

Ocorre que essas condições necessárias para o exercício da orientação pedagógica, não são dadas à priori ao sujeito é a sua própria formação em vários níveis, graduação, pós-graduação e continuada, que possibilitarão o desenvolvimento dos conhecimentos e funções psicológicas necessárias para a sua objetivação e fundamentação de suas ações. (Placco, Almeida e Souza, 2011)

Ao exigir que o orientador cuide de uma equipe é necessário que ao mesmo tempo lhe sejam oferecidos cuidados, no sentido de propiciar condições materiais para que ele possa desenvolver o trabalho que lhe é atribuído. (Almeida, 2011)

Quais são as reais condições de trabalho do O.P. e em que medida estas condições favorecem o desenvolvimento de suas atribuições?

Como já mencionamos anteriormente, parece haver um consenso entre os autores sobre a necessidade de se garantir a formação continuada de professores dentro da escola, atribuindo esse papel ao orientador pedagógico. Assume-se que o primeiro passo para que se objetive esse trabalho é uma legislação que garanta condições básicas ao profissional que desempenha esse papel.

Com a promulgação da Lei 5692/1971, a qual instituiu a reforma do ensino de 1º e 2º graus, houve a criação de funções no quadro do magistério comprometidas com a supervisão de ensino, tanto no âmbito do sistema quanto das unidades escolares. Aqui nasce a dispersão semântica que acompanha até hoje esse profissional, visto que essas funções eram acompanhadas de diversas denominações: pedagogo, orientador pedagógico,

coordenador pedagógico, supervisor escolar, professor coordenador pedagógico, etc. (Placco, Almeida e Souza, 2011)

Em 2007, com o parecer do Conselho Nacional de Educação/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, no parágrafo 10º, extinguem-se as habilitações do curso de Pedagogia:

As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Pela legislação vigente todos os profissionais que atuam na educação básica nacional, das redes pública ou privada, devem possuir diploma de curso superior de Licenciatura em Pedagogia, o que os habilitam a atuar como professores polivalentes na Educação Infantil e primeiros ciclos do Ensino Fundamental.

Na última década, nas cinco regiões do país, foi instituída a função de orientador pedagógico nas unidades escolares, assim como foram definidas via legislação as suas atribuições. (Placco, Almeida e Souza, 2011)

O ponto de intersecção que se encontra nas atribuições realizadas pelas diferentes leis municipais que regem o orientador pedagógico é a ampla gama de tarefas atribuídas a ele, tanto no âmbito administrativo, quanto no âmbito pedagógico, assim como a falta de clareza na relação número de orientadores pedagógicos x número de professores. No que se refere às tarefas, aparecem como sendo funções do orientador pedagógico:

...estão previstas, como função do coordenador pedagógico, atividades como: avaliação dos resultados dos alunos na escola, diagnóstico de situação de ensino e

aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores, andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização dos conselhos de classe, organização das avaliações feitas pelos sistemas de ensino (municipal, estadual ou nacional), material necessário para aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada de professores. (Placco, Souza e Almeida, 2011, pp. 33).

Como pode-se perceber, o papel de formador de professores é atribuído ao orientador pedagógico pela legislação, o que é um primeiro passo para que este se constitua como tal a depender dos sentidos e significados que atribui a sua função. Esses significados e sentidos decorrem das intervenções que estabelecem em seu contexto de atuação. (Placco, Almeida e Souza, 2011)

Embora o orientador pedagógico esteja presente nas escolas das cinco regiões do país, muitas discrepâncias ainda envolvem sua forma de contratação, visto que em algumas regiões a contratação ocorre por meio de concurso público, caracterizando-se como cargo de orientação pedagógica, enquanto em outras ocorre por meio de indicações, caracterizando a orientação pedagógica como uma função. (Placco, Almeida e Souza, 2011)

Esta discrepância impacta nos motivos alegados pelos profissionais em relação à opção de ser orientador. Chama a atenção na pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011), o fato da maioria dos orientadores entrevistados atribuírem a fatores externos seu ingresso na função. Segundo as autoras, essa forma de entrada “interfere no significado atribuído à

atividade” do orientador pedagógico, “visto que não houve, segundo o que declaram os sujeitos, desejo ou escolha por exercê-la” (Placco, Almeida e Souza, 2011, pp. 45)

Quanto aos motivos que levaram os orientadores a exercerem essa função sobressai o fato de acreditarem haver um reconhecimento deste profissional pelos atores envolvidos no contexto escolar. Percebe-se que na ampla gama de tarefas, pelas quais responde o orientador pedagógico, a de “apagar incêndios” é priorizada por esses profissionais, o que os faz ser reconhecidos como “aquele que resolve os problemas”, prevalecendo o eixo da articulação em detrimento do eixo da formação, na medida em que esse profissional acaba assumindo tarefas que não são prioritariamente suas, desviando-se, muitas vezes da sua real função de orientador pedagógico. (Placco, Almeida e Souza, 2011)

Ao assumirem essa gama de tarefas os orientadores percebem-se como mal remunerados e excessivamente cobrados pela Secretaria de Educação, que lhes imputa a tarefa de buscar formação permanente, sem, contudo oferecê-la<sup>21</sup>. Por outro lado, percebem os benefícios da carreira, visto que há um crescimento pessoal e profissional ao exercê-la. (Placco, Almeida e Souza, 2011)

A maioria declara-se satisfeita na função. O que nos leva a perguntar por que e como? Visto que em síntese declaram-se como mal remunerados, sobrecarregados, pressionados pela Secretaria de Educação, sozinhos em busca de sua formação, e pouco valorizados pelo trabalho que desempenham. (Placco, Almeida e Souza, 2011)

No que concerne às atribuições do orientador na escola há consonância entre a visão dos profissionais que a desempenham, professores, diretores e pais, refletindo um

---

<sup>21</sup> A busca por formação permanente na orientação pedagógica é uma questão a ser levantada. Visto que, como puderam verificar as autoras, não há atualmente, nenhum curso voltado para o preparo deste profissional. Então fica a questão: buscar aonde, formar-se em quê?

superdimensionamento da função. Muitas atribuições estão nos campos ideológicos, tais como contribuir para a Educação, formar cidadãos melhores, ser parceiro e dar suporte aos professores. Ideológicos, visto que ao entrar na escola um dia típico desse profissional é permeado por urgências que o acometem quase todo o tempo, sobretudo aquelas que se referem à indisciplina e demandas da Secretaria de Ensino. Resta-lhe, na verdade, pouco tempo para refletir ou preparar a sua atuação na escola, ressaltando o seu papel de “resolver problemas”, sobretudo os de ordem de relações interpessoais. O que o leva a priorizar a articulação em detrimento da formação de professores. (Placco, Almeida e Souza, 2011)

Os orientadores consideram suas relações nos ambientes escolares como harmônicas. Esse fato causou estranheza nas autoras, visto que não corrobora a literatura especializada, que aponta constantes conflitos, sobretudo nas relações entre orientadores e professores. Placco, Souza e Almeida (2011), consideram que esse dado revela as relações de poder:

...subjacentes à própria organização do sistema escolar e de educação, pela hierarquia de funções estabelecidas, pela forma de contratação/seleção [...] do orientador pedagógico e pela própria tradição da organização escolar e da função [...] deste profissional. Assim, estas relações de poder se revelam no atendimento às demandas da direção, dos setores das secretarias de educação, de professores e pais, em detrimento do que se espera do [...] orientador pedagógico em relação aos eixos de articulação, formação e transformação. ”(Placco, Almeida e Souza, 2011, pp. 72)

Como ficou evidenciado nesta pesquisa que investigou o orientador pedagógico no Brasil, são muitos os problemas e desafios que permeiam essa atividade profissional, passando desde a nomenclatura à forma de contratação e remuneração, chegando às condições materiais de exercício da função. Desse modo, compreender os sentidos do trabalho configurados pelo orientador pedagógico, nos parece uma possibilidade de intervir na ação deste profissional, apoiando e auxiliando a configuração de novos sentidos e a (re)-significação de seu trabalho.

### **2.2.1 O orientador pedagógico e a rede municipal de Campinas.**

Criei uma armadilha para mim mesmo [...] eu e meu espaço.

Protagonizamo-nos. Antagonizamo-nos. Contracenamos  
 – Não! Não eu e ele, mas ele e o mundo,  
 sendo eu tanto ele quanto o mundo  
 e sendo o mundo tanto ele como eu,  
 você, eles/elas, nós, vocês,  
 eles/elas – espaço, espaço, espaço  
 Rubens Curi

São muitas as convergências da situação do orientador pedagógico na rede municipal de Campinas e os dados apresentados por Placco, Almeida e Souza (2011), motivo pelo qual seremos breves na descrição das formas de atuação deste profissional na rede em que se desenvolve este estudo.

#### **2.2.1.2 A legislação que rege a atuação do orientador pedagógico.**

A lei nº 6.894 de 24 de dezembro de 1991, regulamenta o estatuto do magistério público em Campinas, no que se refere à sua composição. Essas determinações vigoram até os dias de hoje. É o capítulo II, seção I, que delibera sobre a composição do quadro do magistério, prevendo:

Artigo 6º - O Quadro do Magistério é constituído de:

I - Série de classes de docente de Educação Infantil e de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental;

II - Série de classes de docentes de Educação Especial;

III - Série de classes de docentes de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental;

IV - Série de classes de especialistas de educação:

1 - Vice-Diretor;

- 2 - Orientador Pedagógico;
- 3 - Coordenador Pedagógico<sup>22</sup>;
- 4 - Diretor Educacional;
- 5 - Supervisor Educacional.

Embora a Lei 6894/91 regulamente as funções do orientador pedagógico, é a lei 12.012 de 29 de junho de 2004, que dispõe sobre a construção do plano de cargos e salários da prefeitura de Campinas, com o detalhamento das atribuições do orientador pedagógico, vigente até hoje. Como se vê abaixo:

Oferecer apoio técnico pedagógico à escola; participar da implantação execução e avaliação do projeto político pedagógico da unidade escolar, juntamente com a equipe escolar e o conselho de escola; propor juntamente com a equipe escolar, medidas que visem diminuir o índice de retenção e evasão escolar; estimular as relações entre a comunidade e a escola; refletir com os profissionais da educação sobre como se processa a aquisição do conhecimento pelo aluno e sobre o processo de avaliação; buscar continuamente o assessoramento dos coordenadores pedagógicos e dos supervisores de ensino, da Secretaria Municipal de Educação; tendo sempre presente os objetivos da escola e das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação; coordenar as atividades ligadas à utilização dos recursos e

---

<sup>22</sup> Na rede municipal de Campinas, designa-se por coordenador pedagógico o profissional responsável pela coordenação e avaliação dos trabalhos, projetos e grupos de estudos propostos e desenvolvidos pela rede municipal de ensino e por outros órgãos educacionais públicos. O coordenador pedagógico também oferece assessoramento aos orientadores pedagógicos para o desenvolvimento de seus trabalhos nas unidades escolares, eles atuam no Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED's), e geralmente em número de um coordenador por região. (Diário oficial do Município, Campinas,2007)

projetos existentes; assessorar o professor na construção de metodologias de ensino; da dinâmica de sala de aula; da construção de materiais didático pedagógicos executar outras tarefas de mesma natureza ou nível de complexidade, associadas à sua especialidade e ambiente organizacional. (Diário Oficial do Município, Campinas, 2004)

A lei 12.501, de março de 2006, regulamenta a municipalização do ensino em Campinas. Deliberando sobre o funcionamento do sistema municipal de ensino, prevê as unidades e órgãos vinculados à secretaria, os fundamentos do sistema de ensino, as diretrizes gerais e as finalidades do sistema municipal de ensino

Há uma estruturação da jornada de trabalho, que conforme promulgada na lei nº 12.987, de 28 de junho de 2007, fica regulamentada em 36 horas. A ordem de serviço de nº 01 da Secretaria Municipal da Educação de Campinas regula a divisão dessa carga horária. Conforme publicado, a carga horária do orientador pedagógico deve contemplar uma jornada de oito horas diárias em quatro dias da semana, e quatro horas diárias em um dia da semana. Quatro horas de trabalho devem ser destinadas à sua formação profissional, que pode ocorrer a sua livre escolha em cursos presenciais ou à distância, exceto aqueles que são indicados como obrigatórios pela Secretaria Municipal de Ensino.

Ao orientador pedagógico cabe ainda organizar a sua jornada de trabalho de forma a suprir o atendimento de todos os períodos de funcionamento da unidade educacional, de modo que todas as reuniões de TDC<sup>23</sup> sejam por ele coordenadas.

---

<sup>23</sup> Trabalho docente coletivo. Essas reuniões são realizadas semanalmente nas unidades escolares, visando a formação continuada dos docentes.

Há ainda outra atribuição imputada ao orientador, sendo que segundo resolução da SME Nº 09/2009, compreende-se por tempos docentes, conforme previsto no capítulo I artigo 1º:

**Art. 1º** Esta Resolução fixa normas para o cumprimento dos Tempos Pedagógicos a serem realizados pelo Professor de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

**Parágrafo único.** Os Tempos Pedagógicos a que se refere o *caput* compreendem:

**I** - Trabalho Docente Coletivo, TDC, e Trabalho Docente Individual, TDI, que compõem a jornada do professor;

**II** - Carga horária Pedagógica, CHP, e horas Projeto, HP, que não compõem a jornada do professor.

Esta resolução mostra-se relevante ao tema do orientador pedagógico, visto ser ele o profissional responsável pelo assessoramento e coordenação, bem como pelo cumprimento dos trabalhos que envolvam o planejamento, o desenvolvimento, a avaliação e o registro dos tempos pedagógicos atribuídos aos professores.

No que se refere à política salarial da rede de Campinas, compõem a folha salarial do orientador pedagógico: o salário base e benefícios. A contratação do orientador pedagógico na rede municipal de ensino ocorre por meio de concurso público. Conforme dados do último edital aberto em Campinas, de nº 002/2008, para suprir o quadro funcional, o salário inicial do orientador pedagógico era de R\$ 3.467,77 para as 36 horas semanais,

acrescidos de benefício de R\$ 400,00 concedidos aos profissionais que trabalham acima de 30 horas.

Como requisito para a contratação solicitava-se, além da aprovação em prova escrita, licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e seis anos de efetivo exercício docente no Magistério, ou Mestrado em Educação, ou Doutorado em Educação, acrescidos de seis anos de efetivo exercício docente no Magistério.

Desse modo, percebe-se que a formação inicial em Pedagogia não é condição obrigatória para que o profissional possa exercer o cargo de orientador pedagógico. A mesma exigência é feita para os demais cargos de especialistas da educação, tais como: diretor, vice-diretor e supervisor educacional, alterando-se apenas o tempo efetivo de magistério de seis para oito anos.

Em uma primeira análise pareceu-nos que as atribuições do orientador pedagógico, assim como as políticas que o envolvem mostram-se claras no município de Campinas. Alguns indicadores nos levaram a pensar que a prefeitura solicita aos candidatos uma formação inicial e experiências adequadas, para a sua atuação e continua investindo na formação continuada desses profissionais, seja em parcerias com as Universidades da região, seja em cursos de formação continuada nos NAED's<sup>24</sup>.

Porém, as falas do orientador pedagógico permeadas por angústias, desesperanças, cansaço e solidão, na escola por nós pesquisada, nos fizeram realizar uma nova leitura da legislação e atentar-nos para as condições materiais de trabalho deste profissional.

---

<sup>24</sup> Apenas para complementar a definição apresentada anteriormente, é importante ressaltar, que os NAED's são as instâncias responsáveis pela formação continuada dos orientadores pedagógicos.

### **2.2.1.3 Contradições no contexto de trabalho do orientador pedagógico na cidade de Campinas.**

Eu tô explicando  
Prá te confundir  
Eu tô te confundindo  
Prá te esclarecer.  
Tom Zé

Se por um lado a legislação é clara quanto às atribuições do orientador pedagógico o mesmo não ocorre no que se refere ao número de orientadores pedagógicos x número de professores x número de alunos. Em nossas buscas não localizamos nenhum documento que estabeleça essa relação. Contudo, em nosso campo de estudo atuam dois orientadores pedagógicos, o que nos levou a questionar esse fato. Como resposta, obtivemos a informação de que unidades com mais de mil alunos podem solicitar ao NAED a abertura de uma vaga para a entrada de um segundo orientador, e mediante a aprovação do órgão há a convocação do profissional, porém tal informação não consta em nenhum dos documentos consultados.

A escola pesquisada tem cerca de, 1.008 alunos, 47 professores e dois orientadores pedagógicos. Partindo-se do princípio de que a quantidade de alunos e professores é fator muito relevante na produção das condições de trabalho do profissional, este fato, por si só, já indica as dificuldades para se exercer essa função no município de Campinas.

Outro aspecto que nos chama a atenção refere-se à formação continuada dos orientadores pedagógicos. Legalmente, podem ingressar nesse cargo, licenciados, mestres e doutores e na formação continuada, não são admitidos grupos de estudos, mas somente cursos formalizados que tenham controle de frequência, notas atribuídas e certificação ao seu final.

Ocorre que, como mencionado por Placco, Almeida e Souza (2011) não há atualmente no Brasil formações que contemplem as necessidades de desenvolvimento profissional dos orientadores. Parece-nos que os grupos de estudo, sobretudo aqueles voltados à reflexão, poderiam auxiliar o orientador pedagógico na construção de seu papel de formador na escola e no planejamento de suas ações. Entretanto, os orientadores, na maioria das vezes, acabam participando dos mesmos cursos destinados aos professores, tanto os oferecidos pela Secretaria de Educação, quanto daqueles realizados fora da rede.

Atualmente, a Secretaria oferece cursos de curta, média e longa duração<sup>25</sup> como forma de suprir o desenvolvimento profissional do orientador sem, contudo abordar conteúdos específicos da função.

O tempo do orientador para organização e planejamento de suas tarefas é exíguo, visto que ele é requisitado pelo diretor, alunos e professores permanentemente, ora por professores, sobretudo para resolver os problemas de indisciplina, ora pela Secretaria, ora pela direção, ou ainda no atendimento a pais. Assim, dentro da escola a sensação é de que “o tempo escorre por entre os dedos”, pois o orientador acaba por “apagar os incêndios”, sem descobrir e investigar a origem do fogo que volta a lançar chamas sucessivamente, passando a caracterizar o cotidiano escolar. Mesmo quando consegue planejar sua ação a médio ou longo prazo, normalmente em espaços fora de seu horário de trabalho na unidade

---

<sup>25</sup> Segundo divulgado pelo Centro de Formação Técnica Permanente (CEFORTEPE) os principais cursos oferecidos de curta e média duração são: Curso para monitores, especialistas e professores sobre Ensino Fundamental de 09 anos e Ciclos de Alfabetização, Estudo de Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Educação Alimentar e Currículo, Sexualidade Humana, Educação Especial, Grupos de Trabalho por Área de Conhecimento com ênfase: Língua Portuguesa e Matemática, Língua Estrangeira, Educação Física, Educação Artística, Geografia, História e Ciências, além daqueles amparados por legislação específica, como a Lei 10639/ (MIPID) e os de temas transversais. E como principais cursos de longa duração, oferecem-se: Especialização Lato Sensu : A pesquisa e a tecnologia na formação docente, gestão educacional e educação infantil, todos oferecidos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/cefortepe/index.php>)

escolar, como no caso da formação de professores, dificilmente consegue operacionalizá-la, pois corriqueiramente o espaço destinado à formação é solicitado pelo NAED para que este possa enviar profissionais para realizar a formação nas escolas, apresentação de novos projetos, ou ainda solicita-se que o orientador utilize esses espaços para informação das diretrizes dos projetos em inserção.

O espaço físico da unidade pesquisada, também nos dá indícios sobre o trabalho do orientador como formador de professores. Não há uma sala destinada à formação, embora haja a previsão de realização semanal desses encontros nos horários de TDC's. Os professores e os orientadores reúnem-se em salas de aula disponíveis ou ainda no laboratório de informática, o que ocasiona constantes interrupções, ora por alunos que não sabem da realização dos encontros, ora por professores de outros períodos que precisam utilizar o laboratório. As interrupções por si só já prejudicam os encontros, mas há algo que chama mais ainda a atenção. Se a formação continuada dos professores propõe a revisão de práticas pedagógicas no intuito da (re)-construção de melhores caminhos, qual profissional sentir-se-ia à vontade para expor suas inseguranças em um ambiente tão exposto com livre acesso de pessoas?

Como mencionamos no início deste subitem, muitas são as consonâncias da rede estudada com a pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011), acredita-se que as informações apresentadas são suficientes para contextualizar o trabalho do orientador pedagógico em Campinas.

Diante dos dados apresentados há indícios de que o papel do orientador pedagógico, também em Campinas, caracteriza-se pela urgência em se resolver os problemas imediatos da escola, sejam burocráticos ou inter-relacionais. O espaço para a reflexão e construção de

uma escola que direcione suas ações para a melhoria do ensino é subjugado. E parece-nos evidente que um só profissional não conseguirá suprir uma gama tão variada de demandas, a não ser pela formação de parcerias com a equipe escolar e delegação de tarefas, e não pelo movimento de aceitação das atribuições imputadas pelos diversos atores escolares.

A nós parece importante a parceria com o psicólogo escolar, como profissional reconhecidamente mediador de conflitos e estudioso das relações, na medida em que esta parceria possibilitaria ao orientador pedagógico eleger suas prioridades e considerar a formação continuada como a primeira delas. Ocorre que a relação entre Educação e Psicologia tem se estabelecido no Brasil, permeada por tensões que necessitam ser superadas, embora se reconheçam avanços nessa direção. É sobre essa relação discorre-se a seguir.

## **2.3 Psicologia e Educação no Brasil: parcerias (não) firmadas e relações tensionadas.**

Siga todos os sentidos  
faça fazer sentido,  
a cada mil lágrimas sai um milagre.  
Itamar Assumpção

A relação entre a psicologia e a educação tem sua gênese nos primórdios do processo educacional no Brasil, visto que como um microcosmo social, nela eclode todos os problemas da sociedade, mas ao mesmo tempo eclodem também possibilidades de potenciais soluções, desde que se trabalhe preventivamente com os atores que a constituem. Contudo, a relação entre psicólogos e educadores (nos mais diversos níveis: professores, gestores, equipes de apoio), vem sendo caracterizada ao longo do tempo por tensões que resultam em aproximações e afastamentos entre esses dois profissionais. (Marinho-Araújo, 2010). Para compreender como se estabelecem essas relações nos dias atuais é necessário compreender a gênese da construção histórica dessas relações, o que nos propomos a fazer neste capítulo.

### **2.3.1 Breve histórico da relação entre psicologia escolar e educação.**

Se no início dos anos 60 a relação entre os profissionais da psicologia e os da educação estabelecia-se em bases harmônicas, o mesmo não ocorreu nos anos 70 e 80. As constantes revisões da Psicologia sobre seus ideários e as práticas dos psicólogos na escola, e as constantes críticas aos modelos utilizados até então faz com que a Pedagogia atualmente critique e muitas vezes repudie os conhecimentos psicológicos. (Gatti, 1997)

Como resultado do movimento iniciado nos anos 80, a psicologia escolar organizou-se como categoria<sup>26</sup>, repercutindo no aumento das discussões e revisões teórico-metodológicas, bem como de práticas que possibilitassem compreender os impasses que se apresentam atualmente na educação brasileira. A relação entre a Psicologia e a Educação está longe de ser harmônica, as mudanças de paradigma da psicologia escolar geraram tensões entre os profissionais da área por diferentes posicionamentos ideológicos, conceituais e práticos. (Marinho-Araújo, 2010a)

Atualmente, a (re)-aproximação entre as duas áreas têm sido possibilitados por meio de novos paradigmas, sobretudo os da psicologia histórico-cultural. Com afirma Marinho-Araújo. (2010<sup>a</sup>):

Os diálogos e debates têm avançado por meio de novos paradigmas e prismas, que direcionam e redefinem formas mais dialéticas para a compreensão do desenvolvimento psicológico humano e da construção do conhecimento, quando ocorrem nos espaços educacionais. Assim, a relação entre a Psicologia e a Educação vem refletindo, nas produções e atuações contemporâneas, uma interdependência entre os processos psicológicos e processos educacionais, referendada em um conjunto teórico que privilegia a concepção histórica e social da constituição humana. (pp.20)

---

<sup>26</sup> Em 1990 um grupo de psicólogos doutores interessados em discutir os fundamentos teórico-metodológicos assim como as práticas de psicólogos nos contextos de ensino fundam a Abrapee – Associação Brasileira de psicologia escolar e educacional. A associação desde 1997 organiza congressos nacionais bienais. No ano de 2004 origina-se no Conselho regional de Psicologia o grupo de trabalho psicologia e educação. O ano de 2008 foi eleito pelo conselho como o ano da educação, o que resultou em encontros e discussões sobre os conhecimentos teórico-metodológicos e práticas profissionais. (<http://www.abrapee.psc.br/oqueeaabrapee>)

No ano de 2011 a ABRAPEE organizou o X congresso nacional de psicologia escolar e educacional, intitulado “Caminhos Trilhados, caminhos a percorrer”, que retrata fielmente a relação entre as duas áreas. Atualmente, o momento é de (re)-aproximação, de (re)- estabelecimento de parcerias. A complexidade do contexto escolar com a criação de políticas públicas inclusivas, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da garantia de maior permanência do aluno na escola, do sistema de progressão continuada, lança ao psicólogo um grande desafio. Embora tenham se intensificado as exigências de habilidades e competências que o profissional que atua na escola tem de ter, a formação inicial e continuada, não acompanhou esta mudança.

Desse modo, ao entrar pelos portões da escola, o psicólogo escolar muitas vezes depara-se com demandas antagônicas, para as quais não foi preparado para atender, Guzzo, Costa, e Sant’ana (2009), sensíveis a essas contradições ressaltam a importância do estágio em psicologia escolar como meio de aproximar o futuro profissional da realidade, sobretudo das escolas públicas, e favorecer em sua formação o desenvolvimento da práxis.

Dessa perspectiva, a formação inicial pode promover estes primeiros movimentos de aproximação do psicólogo com a escola, sobretudo, como afirma, Vigotski (1935-2006), pelos nexos que podem ser estabelecidos pelo sujeito em sua relação com a escola, promovendo a tomada de consciência.

Sendo assim, a formação inicial do psicólogo mostra - se primordial na preparação de um profissional, que poderá atuar como um parceiro na escola, sobretudo, por meio da inserção dos sujeitos no campo de estágios, aproximando-os da realidade e preparando-os para atuar na escola. Visto que, até então o psicólogo em formação desenvolvia suas

reflexões sobre a profissão sustentado por bases teóricas, e o relato de vivências dos parceiros mais experientes, sobretudo os professores. (Guzzo,2009)

Por isso, a inserção no campo, neste momento, dificilmente é um período tranquilo, pois ao se deparar com a realidade objetiva e complexa da escola, não raro estudantes retornam à faculdade indignados, assustados e confusos, não conseguindo, muitas vezes, estabelecer relações entre o que aprenderam e o que viveram na escola. Contudo, com o decorrer do tempo e em movimentos lentos, por meio do apoio de supervisores de estágio, o sujeito vai conseguindo atribuir significados e configurar sentidos sobre a intersecção do estudante com o profissional, desenvolvendo novos nexos, amadurecendo suas questões e reflexões, e construindo sua práxis. (Guzzo, Costa e Sant'anna, 2009)

O estabelecimento de parcerias entre o psicólogo e o orientador pedagógico, sobretudo pelo acesso que este profissional tem com os diversos atores escolares, mostra-se essencial. Visto que, ter sua entrada na escola apoiada e sustentada pelo orientador pedagógico possibilita ao psicólogo aproximar-se dos diversos atores, podendo oferecer-lhes apoio de que necessitam, visto que alijada de sua voz, amedrontada diante das contradições sociais que se revelam nos conflitos da relação aluno-professores na escola, parece viver uma guerra, tratando a todos como inimigos. (Guzzo, 2005)

Parece-nos, que o psicólogo escolar é o agente responsável por apoiar estes atores, possibilitando o desenvolvimento de consciência e intervindo nas relações estabelecidas na escola, visando melhorá-las.

Desse modo, a aproximação dos gestores, sobretudo do orientador pedagógico, tem se mostrado importante na consolidação e transformação de um trabalho que não busque

culpados, mas estabeleça parcerias nas quais os dois profissionais compreendem-se como complementares e não como inimigos.

Outro fator de grande impacto nas relações entre psicólogos e educadores é a falta de uma política pública nacional que garanta a inserção do psicólogo escolar no quadro funcional da escola. O projeto de lei 3688/2000<sup>27</sup>, que prevê esta inserção, tramita até hoje no Senado, sem definição. Em municípios nos quais o psicólogo escolar não é um ator presente, como no que se desenvolve este estudo, há um movimento de (re)-construção deste trabalho.

Contudo, as relações se dão permeadas por tensões de ambos os lados: os educadores ressentem-se em ver suas demandas não atendidas, e os psicólogos, reféns da boa vontade e disposição dos atores escolares, vão tentando abrir caminhos na construção de uma atuação crítica, comprometida social e politicamente com a qualidade do ensino prestado nessas escolas, sabendo, porém, que a qualquer momento seu trabalho pode ser interrompido. Uma vez que, ao não aceitar atender as demandas da escola, sobretudo aquelas vinculadas ao “atendimento de famílias e alunos problemas”, o psicólogo escolar está sujeito ao movimento de repulsa da escola, que o expulsa, culpando-o de inabilidade para resolver os conflitos que continuam fervilhando intra e extra muros.

---

<sup>27</sup> Projeto de lei que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas escolas públicas da educação básica. Disponível em:  
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=486569>

### 3. MÉTODO E PROCEDIMENTOS

#### 3.1 O método da pesquisa: o materialismo histórico e dialético.

O presente trabalho adota o método utilizado pelo Grupo de Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – Prosped, que tem como referencial teórico-metodológico os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, sobretudo os assumidos por Vigotski. Em consonância com as ideias deste autor, compreende-se que objeto e método mantêm uma relação muito estreita, sendo a um só tempo, ferramenta e resultado da investigação, demandando um trabalho de construção permanente do pesquisador. (Vigotski, 1927/1995)

Assume-se como objeto de estudo desta pesquisa o **sujeito histórico** e o materialismo histórico e dialético é o fundamento epistemológico que garante a adequação do método ao objeto de estudo. (Souza, 2010)

Estudar o sujeito em seu processo histórico significa estudá-lo em movimento e a historicidade do processo se constitui em um movimento dialético permanente, marcado por contradições.

Desse modo, compreende-se que é nesse movimento dialético que o sujeito é constituído e constitui o social, via mediação, processada nas interações de que participa. Essa constituição implica a apropriação de significados e a configuração de sentidos, de modo único e irrepetível, constituindo-se como fundamento da singularidade do sujeito. (Souza, 2010)

Para acessar esse movimento, no qual o sujeito se constitui singularmente ao mesmo tempo em que se compreende a escola como um ambiente multideterminado e complexo,

parte-se do pressuposto de que as partes contêm o todo e que o todo contém as partes, e que estes se constituem mutuamente, em um movimento dialético permanente. (Souza, 2010)

Sendo assim, procurou-se contemplar na análise as relações estabelecidas entre o orientador pedagógico e as partes que compõe o seu meio, tais como: políticas públicas, formação continuada dos orientadores pedagógicos, as relações estabelecidas com os professores, com a gestão, com agentes dos NAED's e psicólogos, como forma de explicar a constituição do sujeito dentro deste contexto.

Para a compreensão dos aspectos envolvidos na configuração dos sentidos do trabalho do orientador pedagógico, se buscou realizar a análise dos processos psicológicos partindo dos processos mais complexos para explicar os processos mais simples. (Vigotski, 1927/1995)

Para Vigotski (1995, p. 99-100), a tarefa fundamental da análise é “[...] *destacar do conjunto psicológico integral determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo*”. Sendo assim, foi essencial, para esta pesquisa, conhecer o sujeito em movimento, nas relações que estabelece em seu contexto, investigando as condicionantes dessas relações, visto serem elas, que promovem a emergência do sujeito tal como se manifesta. (Souza, 2010)

Deste modo, compreende-se que sujeito e realidade se imbricam em um processo de constituição mútua. Logo, este **método focaliza as relações, considerando o devir que está na base do movimento que fundamenta a dialética**. É na relação que o movimento entre o singular e o objetivo se expressa. (Souza, 2010)

Portanto, objetivou-se neste estudo, em consonância com os três princípios metodológicos de Vigotski (1927-1995), a análise do processo ao invés do produto ou

objeto, compreendendo que os sentidos do trabalho do orientador pedagógico são constituídos historicamente, e em um movimento dialético permanente (algo que não é, mas está sendo a partir do que foi). (Souza, 2010)

Em consonância com o terceiro princípio metodológico buscou-se explicar ao invés de descrever, o que, em decorrência dos dois princípios anteriores, se apresenta como única possibilidade de análise neste método. Conforme esclarece Souza (2010), é claro que o processo de descrição é parte fundamental de qualquer investigação, mas como já colocado no segundo princípio, é preciso ir além, considerando teoricamente as relações que permeiam as múltiplas determinações do processo estudado: “[...] *explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra, explicar significa para a ciência definir em termos de causas.*” (Vigotski, 2004, p.216).

Como um último aspecto, dos princípios que sustentam este trabalho, procurou-se realizar a análise das unidades ao invés de elementos, como forma de apreender o fenômeno como um todo. (Vigotski 1934-2005). No caso dos estudos dos processos psicológicos, a unidade de análise proposta pelo autor é a “busca pelos sentidos”. Isto porque, segundo ele:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera seu sentido. (Vigotski, 1934/2005, p. 181).

Assim, significado e sentido constituem uma unidade, e visando investigar e explicar a atividade humana perseguiu-se a compreensão dos sentidos que o trabalho tem para o orientador pedagógico. Isto porque, para Vigotski (1934/2005), “*o sentido da palavra é quase ilimitado. Uma palavra deriva seu sentido do parágrafo; o parágrafo, do livro; o livro, do conjunto das obras do autor.*” (p. 182). Para nossa investigação, o sentido só pôde ser compreendido por meio da investigação das relações que o sujeito estabelece, considerando seu contexto e sua historicidade. (Souza, 2010)

Ao tomar como elemento de investigação a fala do orientador pedagógico, tanto por meio de entrevistas, quanto de observações, considerou-se que “*Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras- temos de compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação.*” (1934/2005, p. 188). Isso porque, para Vigotski, o pensamento é gerado pela motivação, ou seja, pelos desejos e necessidades do sujeito, seus interesses e emoções. (Souza, 2010)

Portanto, esta análise volta-se para a compreensão de quais são os motivos, desejos e necessidades que estão por trás do que é dito ou expresso pelo orientador pedagógico em relação ao seu trabalho, daí a importância de se focalizar a historicidade do fenômeno, considerando o contexto, o todo, e suas formas de objetivação no sujeito singular. E em busca da compreensão dos sentidos procurou-se acessar os afetos, em forma de motivos, necessidades e desejos que permeiam as falas e as ações do orientador pedagógico. (Souza, 2010)

Logo, foram esses os pressupostos que sustentaram nosso olhar, na inserção no campo de pesquisa e na análise dos dados encontrados, visando apreender, da melhor forma possível, o todo complexo que envolve a configuração de sentidos e atribuição de

significados do trabalho para o orientador pedagógico, constituintes de sua ação no contexto escolar.

Contexto este que será descrito no item a seguir.

### **3.2 O contexto da pesquisa: o entorno em que se situa a escola.**

A escola pesquisada localiza-se em um bairro periférico da região noroeste de Campinas, com grande adensamento populacional e população de baixo poder aquisitivo. O bairro está situado há 18 km do centro da cidade, contando com uma boa infraestrutura de serviços e saneamento básico, tais como: a maior parte das ruas asfaltadas, redes elétricas, telefonia, redes de esgoto, água encanada e coleta de lixo.

Contudo, não há espaços destinados ao lazer, como, quadras, cinemas, praças e parquinhos infantis. Ao andar pelo bairro percebe-se que os terrenos que não foram utilizados para construção de casas funcionam como depósitos de entulho, nos quais são abandonados: sofás, restos de construção e algumas vezes carcaças de carros incendiadas.

No que concerne ao atendimento educacional, a região possui três escolas, sendo uma escola municipal de Educação Infantil, uma escola municipal que atende o Ciclo I (crianças de 6 a 8 anos), Ciclo II (crianças de 9 a 10 anos), ciclo III e IV (crianças de 11 a 14 anos) e Educação de Jovens e Adultos, e uma escola estadual de que atende crianças do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A população local é atendida por pequenos comércios, tais como : lan-houses, supermercados, farmácias, pequenos comércios, bares e um posto de Saúde. Há ainda uma igreja católica e muitas igrejas evangélicas. Não há, contudo, grandes redes industriais ou comerciais no entorno.

### 3.2.1 Caracterização da população atendida pela escola.

Segundo último levantamento realizado pela escola<sup>28</sup>, no ano de 2011 haviam 1008 alunos matriculados, sendo que, 874 cursavam o ensino fundamental regular e 134 cursavam a Educação para Jovens e Adultos. Do total de alunos da escola 51,5% são do sexo masculino e 48,5% do sexo feminino. Cerca de, 75% dos alunos são naturais do município de Campinas, e o restante natural do interior de São Paulo ou de outros estados do Brasil.

No que se refere à etnia, 45% dos alunos se declaram pardos, 44% se consideram brancos, 9,7% se declaram negros e uma pequena parcela se declara indígena ou oriental.

De modo geral, os alunos provêm de famílias numerosas e com baixa renda. Sendo que, 33% das famílias sobrevivem com renda de até um salário mínimo, 40% tem renda familiar de até dois salários mínimos, 20% apresentam renda de até três salários mínimos e apenas 8% conseguem obter renda familiar acima de quatro salários mínimos.

No que concerne ao número de pessoas que compõem as famílias, 47% destas possuem cinco ou mais pessoas, 32% quatro pessoas e 21% é composta por três pessoas.

Em relação à escolaridade dos pais, 28% concluíram o Ensino Fundamental, ciclo I, 37% possuem o Ensino Fundamental, ciclo II, 22% finalizaram o ensino médio, 5% possuem formação universitária e 8% não possuem nenhum grau de escolaridade.

O grau de escolaridade das mães não é muito diferente do dos pais, sendo que embora 70% tenham cursado o Ensino Fundamental, apenas 35% finalizaram o ciclo I,

---

<sup>28</sup> Dados retirados do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2011, elaborado pela orientação pedagógica. Os dados do PPP foram construídos a partir do aferimento de um questionário elaborado pelo orientador pedagógico, encaminhado para casa dos alunos e respondido por eles e por seus pais ou responsáveis.

35% não concluíram sua formação no ciclo II, abandonando a escola, 30% concluíram o ensino médio e 3% o Ensino Superior.

No que se refere à estrutura familiar, 68% das famílias das crianças são compostas por pai e mãe, 21% moram somente com a mãe, 2% moram somente com o pai, e 5% moram com outros parentes. Há ainda 4% de alunos casados que moram com a esposa/marido.

Quanto à forma de moradia, 80% dos alunos residem em imóveis próprios, 12% moram em casas alugadas e 7% em imóveis emprestados. Pouco mais da metade das residências é feita com materiais de alvenaria, nos demais casos, 1% dos imóveis são totalmente de madeira, 38% são residências mistas e 8% são construídas com outros materiais.

A maior parte das famílias tem acesso a equipamentos eletrônicos e eletrodomésticos, um número considerável de residências possui: geladeira, TV e fogão. Os aparelhos celulares estão presentes em 90% das residências, 78,5% possuem máquina de lavar roupa, 62% possuem forno micro-ondas e 57% possuem telefone fixo. No que se refere ao acesso a tecnologia, 52% das famílias possuem computador com acesso à internet. Em relação ao transporte, 34% das famílias possuem veículo próprio, 64% utilizam o transporte coletivo e 3% se valem de outros meios de transporte.

### 3.2.2 A escola: espaço físico e recursos humanos.

A escola na qual se desenvolve esta pesquisa atende os ciclos Fundamental I e II, no curso regular e alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do primeiro ao quarto termo (5ª à 8ª série), em três turnos: matutino, vespertino e noturno.

O horário de funcionamento é das 07 às 23 horas, de modo que o ciclo I e II (1º ao 5º ano) funciona no período matutino, das 07 às 12 horas. O período vespertino funciona das 12h: 50 às 18h10, atendendo um 5º ano (ciclo II) e os ciclos III e IV, compostos por 6º, 7º e 8º anos. No período noturno, alocam-se os estudantes do 9º ano, e EJA, das 19h00min às 23h00min. Este horário é previsto também para alunos do FUMEC<sup>29</sup>.

A escola possui 12 salas de aulas, que são totalmente ocupadas nos períodos matutinos e vespertinos. No período noturno há a ociosidade de apenas uma sala. A escola conta com três salas de apoio, que são utilizadas para as atividades de reforço escolar em CHP<sup>30</sup>, atendimentos em TDI<sup>31</sup> e pela professora de Educação Especial, utilizam-se essas

---

<sup>29</sup> Fundação Municipal para Educação Comunitária. Programa que tem por objetivo a alfabetização de alunos, equivalendo às cinco primeiras séries iniciais de educação básica. Podem ingressar alunos, a partir dos 15 anos, que não puderam frequentar a escola, ou dela foram afastados pelos mais variados motivos. As ações de alfabetização são desenvolvidas em salas de aulas instaladas em escolas municipais, estaduais, associações de bairros, igrejas, enfim, em todos locais em que exista demanda. (<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/fumec/index.php>)

<sup>30</sup> Carga Horária Pedagógica. Entende-se por CHP aquela composta por horas-aula vinculadas ao desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados ao ensino-aprendizagem. (<http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r07-09122010.htm>)

<sup>31</sup> Trabalho docente individual, com previsão de uma hora semanal por professor. (<http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r07-09122010.htm>)

salas também, para reuniões e oficinas dos Programas Arte e Movimento<sup>32</sup> e Mais Educação<sup>33</sup>.

Uma das salas também é destinada aos orientadores pedagógicos, e acondiciona materiais bibliográficos direcionados aos professores, jogos pedagógicos, e materiais plásticos e pedagógicos para uso docente e discente, tais como: folhas de sulfite, folhas de almanaque, entre outros. Todos os materiais são cuidadosamente organizados em prateleiras instaladas em todas as paredes da sala, e armários.

A escola conta ainda com quadra poli esportiva, e sala anexa, destinada para guardar os materiais pertinentes às atividades físicas. Na quadra ocorrem as aulas de Educação Física<sup>34</sup>. Há ainda um refeitório, uma vez que as refeições são preparadas e servidas na escola, a partir de um cardápio prévio<sup>35</sup>.

Próximo ao refeitório está a sala de direção, equipada com dois computadores, uma impressora, dois telefones, armários e três mesas, na qual trabalham o diretor, os vice-diretores e os orientadores pedagógicos. Há, também, uma sala de professores, um banheiro e uma secretaria. Há ainda uma biblioteca, com um acervo bastante variado de livros didáticos e paradidáticos e videoteca. Uma sala de informática, com 17 máquinas

---

<sup>32</sup> Programa criado pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas no ano de 2007 objetivando complementar e fortalecer o currículo das escolas municipais quanto às temáticas ligadas as áreas de Arte e Educação Física. (<http://programaartemovimento.blogspot.com>)

<sup>33</sup> Programa Nacional criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007 e adotado por Campinas a partir do ano de 2010. O programa objetiva oferecer formação integral de crianças, jovens e adolescentes por meio do oferecimento de atividades optativas nos seguintes setores: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da Saúde, educação científica e educação econômica.

<sup>34</sup> A quadra poliesportiva é utilizada também para as oficinas de Hip hop, ensaios da fanfarra e aulas de capoeira.

<sup>35</sup> O cardápio das escolas é preparado pelas nutricionistas da Central de Abastecimento Sociedade Anônima de Campinas (CEASA). Este é também o órgão responsável pelo fornecimento dos produtos da merenda escolar.

conectadas à internet, cada uma delas ligada a dois monitores, contudo o mobiliário, sobretudo as cadeiras precisam de reparos, fator que impede que aulas sejam ministradas nesse espaço. A escola conta ainda com um laboratório de ciências, equipado com bancadas, mesas, armários, condutores de gás, pipetas, microscópio, entre outros materiais.

Todos os espaços são limpos e bem preservados, as salas de informática, biblioteca e laboratório de ciências, bem como os locais que guardam os materiais ficam trancadas e as chaves ficam em posse da gestão. Os professores que precisam utilizar esses espaços têm que solicitar as chaves e devolvê-las depois.

No que se refere aos recursos humanos, há a terceirização de serviços de limpeza e segurança, e os demais servidores que compõem o quadro funcional da escola são funcionários públicos concursados.

O quadro docente é composto por quarenta e sete professores, sendo que: quinze enquadram-se na categoria de Professor da Educação Básica II<sup>36</sup> (PEB II), e um professor adjunto I<sup>37</sup>, todos atuam no período matutino.

Vinte e nove docentes enquadram-se na categoria Professor da Educação Básica III<sup>38</sup> (PEB III), um se enquadra na categoria Adjunto II, dividindo-se nos períodos vespertino e noturno.

Há muitas ausências e atrasos de professores, o que demanda um trabalho constante de substituição de professores pelos professores adjuntos. No ano de 2011 houve falta

---

<sup>36</sup> Conforme seção II da lei 12.987 de 28/06/2007, em vigência, considera-se docentes da categoria PEB II aqueles que possuem Curso de Graduação Superior, de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, admitida, como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

<sup>37</sup> Atua como volante na escola, sobretudo entrando em salas de aula na ausência de professores.

<sup>38</sup> Conforme seção II da lei 12.987 de 28/06/2007, em vigência, considera-se Professor de Educação Básica III e Professor Adjunto II: aquele que possui Curso de Graduação Superior, de licenciatura plena, com habilitação específica em disciplina ou área de conhecimento do currículo da Educação Básica.

permanente de professores em três disciplinas, ocasionada pela inexistência de docentes concursados na rede de ensino que pudessem suprir as vagas em aberto. Essas ausências ocasionaram muitos problemas de organização escolar, uma vez que os professores adjuntos não conseguiam atender a todas as faltas. Desse modo, a equipe gestora por diversas vezes reestruturou as grades horárias, na tentativa de não deixar espaços para aulas vagas no meio do período letivo.

Há, também, duas professoras da Educação Básica IV<sup>39</sup>(PEB IV) que atuam como professoras de Educação Especial, uma no período matutino e outra no período vespertino. A equipe gestora é composta por: um diretor, dois vice-diretores e dois orientadores pedagógicos. Os gestores dividem-se de modo que haja pelo menos dois membros da equipe durante todo o período de funcionamento da escola.

---

<sup>39</sup> Conforme seção II da lei 12.987 de 28/06/2007, em vigência, considera-se Professor de Educação Básica IV: aqueles que possuem Curso de Graduação Superior, de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial

### 3.3 Caracterizando o sujeito.

O sujeito desta pesquisa, Ângelo<sup>40</sup>, tem 55 anos, é solteiro, mora com a mãe e um primo em um município diferente daquele em que atua como orientador pedagógico, desse modo viaja 192 km, para ir e voltar do trabalho diariamente.

O orientador pedagógico possui licenciatura em Pedagogia, e é especialista em Educação Especial, sendo que realizou este curso por três vezes e em diferentes instituições, tanto com recursos próprios quanto custeados pela rede de ensino.

Ângelo tem experiência de dez anos como O.P., sendo seis anos neste cargo em escola pública, e quatro em escola particular. Do período em que está na escola pública, ausentou-se por um ano da unidade escolar. No ano de 2008, quando assumiu a função de coordenador pedagógico no NAED.

Até o ano de 2010, foi o único orientador pedagógico da escola, respondendo pela coordenação de todos os professores da unidade. Em março deste mesmo ano houve a entrada de um segundo orientador, fato incomum na rede na qual esta pesquisa foi desenvolvida. A inserção deste segundo agente foi possibilitada pelo número elevado de alunos atendidos por essa unidade escolar.

A entrada de um segundo orientador pedagógico permitiu a divisão do trabalho com os professores e, desse modo, Ângelo ficou responsável pelo período matutino, ciclo Básico I e II e o novo orientador pelo período vespertino e noturno, ciclos III, IV e EJA.

---

<sup>40</sup> Nome fictício para preservar a identidade do sujeito.

### 3.4 Delineamento da pesquisa.

No ano de 2010 a equipe gestora, na qual se incluem os orientadores pedagógicos, sistematizaram encontros semanais específicos, ancorados nas necessidades de discussão das demandas da escola, e nos quais se objetivava afinar os discursos dos membros da equipe, de modo a se construir uma linguagem comum, junto aos docentes, discentes e públicos da escola. Havia também o desejo e a percepção da necessidade do fortalecimento e construção de um grupo, que refletisse no trabalho em equipe.

Esse espaço nos pareceu ideal para a realização da pesquisa que vinha se desenhando, sobretudo pela possibilidade de se apreender os indicadores de sentidos do trabalho do orientador pedagógico, frequentando semanalmente, os encontros envolvendo o coletivo da escola em que as ações e operações que seriam realizadas eram planejadas, discutidas e construídas.

Pesquisas anteriores desenvolvidas pelo nosso grupo de pesquisa identificavam que a relação dos professores e alunos com os gestores era permeada de tensões, conflitos e contradições. Desse modo, a possibilidade de participar destas reuniões e realizar intervenções, nos pareceu uma oportunidade para se trilhar um duplo caminho.

Visto que, ao mesmo tempo em que se poderiam propor reflexões à gestão, como meio do favorecimento da tomada de consciência, sobretudo em relação ao seu papel como condutores da escola, e, portanto, atores que deveriam orientar suas ações teleologicamente, vinculando-as à atividade escolar, poder-se-ia, também, construir com a gestão<sup>41</sup>, um trabalho que resultasse em parceria entre a psicologia e esses agentes escolares.

---

<sup>41</sup> O trabalho realizado foi o primeiro do grupo PROSPED com a equipe gestora.

Parecia-nos que a possibilidade de compreensão, por parte da gestão, e principalmente do orientador pedagógico, do trabalho do psicólogo escolar, poderia sustentar parcerias com os demais agentes na escola, sobretudo com os professores.

Desse modo, em março de 2010, fizemos a apresentação do projeto à equipe gestora, segundo o qual, se realizariam encontros semanais, no período que antecedia a reunião da gestão, visando promover ações de intervenção que possibilitassem a reflexão sobre o papel da equipe no contexto escolar. Propusemos, também, o acompanhamento das reuniões administrativas, das quais participaríamos como observadores. Ambos os projetos foram acolhidos prontamente pelos integrantes da equipe.

Logo, em abril de 2010, iniciou-se o trabalho que transcorreu no decorrer do ano letivo, à exceção dos períodos de recesso escolar, e férias coletivas. Foram 23 encontros, ao longo deste período, dos quais, nas reuniões de intervenção, no primeiro semestre, participavam os membros da equipe gestora, um dos orientadores pedagógicos<sup>42</sup> e duas pesquisadoras<sup>43</sup>.

No encontro subsequente, o administrativo, havia uma alteração na composição do grupo, visto que, a orientadora pedagógica conseguia chegar a tempo de participar destas reuniões.

No segundo semestre de 2010, a orientadora pedagógica conseguiu organizar seus horários de modo a estar presente durante todas as atividades do encontro, intervenção e reunião da equipe gestora.

---

<sup>42</sup> Em março de 2010 houve a entrada de uma segunda orientadora pedagógica, contudo por divergências de horário ela não conseguia chegar a tempo das intervenções, participando apenas da reunião com a equipe gestora.

<sup>43</sup> O trabalho de intervenção foi realizado em conjunto com a Doutoranda Ana Paula Petroni, e a partir deste trabalho derivou-se os dados para esta pesquisa e para pesquisa de Petroni.

No que concerne à presença dos integrantes do grupo, ao contrário dos trabalhos realizados com os professores, raras vezes foram desmarcados os encontros, ao contrário, em datas que haviam sido inicialmente apontadas como impossíveis para a realização do grupo, motivadas por atividades programadas pela Secretaria de Educação e pelo NAED, foram posteriormente, remarcadas, sendo que os gestores organizaram-se para manter a regularidade dos encontros, ainda que nem todos estivessem presentes.

As ausências não eram constantes, e sempre justificadas, sobretudo pelas demandas do cotidiano da escola e chamados da Secretaria de Educação, contudo há aqui uma exceção: Ângelo, o orientador pedagógico, sujeito desta pesquisa.

No caso de Ângelo, as faltas eram frequentes, e normalmente não justificadas com antecedência. Desse modo, dos 23 encontros realizados, ele esteve ausente em aproximadamente 40% deles, em números absolutos, 10 encontros.

No que concerne à estrutura das intervenções, estas ocorriam por um período aproximado de 1h30, com atividades previamente planejadas em parceria, pelas pesquisadoras e orientadora das pesquisas vinculadas a essa ação.

Como proposta de intervenção levávamos materialidades mediadoras<sup>44</sup>, tais como, músicas, textos literários, poesias, imagens, vídeo clipes e vídeo arte, de modo que estas pudessem suscitar discussões sobre as demandas apresentadas pelos sujeitos e vividas cotidianamente no contexto escolar.

Ora eram pedidas ao grupo reflexões que tinham como disparadores as materialidades apresentadas, ora era levada alguma materialidade e pedíamos que a partir

---

<sup>44</sup> Segundo Souza (2010a) compreende-se por materialidades mediadoras os símbolos da cultura, mais precisamente a arte, que favorecem o acesso a subjetividade dos sujeitos, possibilitando sua expressão e promovendo o desenvolvimento da consciência de si e do outro.

desta fossem produzidas pelo grupo as suas próprias “obras de arte”. Nestes momentos, trabalhava-se com materiais plásticos, tais como: cola, biscuit, cartolina, tintas, giz de cera, lápis de cor e canetas hidrocor.

Todos os encontros foram gravados em áudio, auditados e transcritos. Destas transcrições derivavam as sínteses, que eram apresentadas à equipe gestora e lidas pelo grupo, em voz alta, no início de cada encontro.

Realizou-se também duas entrevistas semiestruturadas, com o orientador pedagógico, objetivando o aprofundamento em algumas questões que se ainda se apresentavam como misteriosas nos encontros em grupo. Segundo Souza (2010), a entrevista cumpre uma dupla função, visto que ao mesmo tempo em que permite ao sujeito expressar-se e ao pesquisador investigar profundamente suas hipóteses, possibilita a construção da dialogia, na qual novos sentidos serão configurados, tanto para o sujeito quanto para o pesquisador.

Ao final de cada semestre realizaram-se avaliações do trabalho das psicólogas, que objetivavam a um só tempo confirmar ou não o interesse da equipe na continuidade do trabalho, reafirmando as parecerias e o alinhamento das demandas e expectativas da equipe gestora ao trabalho desenvolvido. Dos resultados desta avaliação, derivava o planejamento das atividades do semestre subsequente.

Sendo assim, em 2011, continuamos com a intervenção, com o mesmo modelo, sem, contudo, continuar com a participação nas reuniões administrativas. Afastamento que só foi possível pela conquista de um dia e horário, exclusivo e específico para o trabalho das psicólogas com a equipe gestora.

### 3.4.1 Procedimentos

As fontes de informação que nortearam a análise dos resultados deste estudo foram: duas entrevistas semiestruturadas (Anexos II e III) e transcrições de dois encontros realizados com a equipe gestora. Os dados foram organizados em um quadro e divididos por categorias. (Anexo IV)

Tal escolha se justifica na medida em que as entrevistas revelam a visão de si do orientador pedagógico, em relação ao trabalho que desenvolve na escola, e as falas dos encontros, nos permitem analisar o confronto dessa visão de si nas relações estabelecidas com outros agentes escolares. Em outras palavras, nos permitiram apreender os movimentos que constituem a configuração de sentidos do trabalho pelo orientador pedagógico, ao mesmo tempo em que se revelam a visão do outro do trabalho desenvolvido por esse profissional. Tratou-se, portanto, de uma busca pela gênese dos sentidos configurados pelo orientador pedagógico, na situação social de desenvolvimento a que estava submetido e o modo singular como este as vivenciava.

A nosso ver, os dados dos encontros possibilitam a compreensão aprofundada das contradições que surgem nas entrevistas semiestruturadas, ao mesmo tempo em que as entrevistas aquiescem a captação da gênese dos movimentos contraditórios que emergem nos encontros, sobretudo nos confrontos com o outro. Desse modo, parece-nos que nenhum dos instrumentos assume preponderância na coleta de dados para pesquisa, na medida em que se revelam complementares, de tal modo que não nos parece possível apreender os indicadores de sentidos do trabalho configurados pelo orientador pedagógico, desprezando uma ou outra fonte. A eleição dos encontros transcritos, que seriam fonte de dados neste

estudo, respeitou dois critérios, a saber: a presença do orientador pedagógico e a ocorrência de vivências e reconfiguração de significados e sentidos para o sujeito. Apresentam-se, abaixo, sínteses da organização estrutural das reuniões selecionadas para a construção dos dados.

- **Encontro um.**

O primeiro encontro selecionado como de fonte de dados, denominado no quadro de dados como transcrição 1, ocorreu no mês de Maio de 2010, com duração de 1h40'. Estavam presentes todos os integrantes do grupo: duas pesquisadoras, o diretor, o vice-diretor e o orientador pedagógico. A materialidade mediadora utilizada foi o documentário, *Ilha das Flores*<sup>45</sup>. Após a apresentação do curta-metragem foi pedido à todos que refletissem sobre as contradições do que se é essencial para cada um.

- **Encontro dois.**

O segundo encontro selecionado para compor a base de dados deste trabalho foi realizado em Junho de 2010, com duração de 1h37', e denominado no quadro de dados como transcrição II. Participaram do grupo todos os integrantes que o compunham naquele momento: duas pesquisadoras, o diretor, o vice-diretor e o orientador pedagógico. Nesta reunião utilizou-se como materialidade mediadora a música *Código de Acesso*<sup>46</sup>, e após a audição da música, com acompanhamento impresso da letra, foi

---

<sup>45</sup> Curta metragem experimental, produzido em Maio de 1989, que apresenta as contradições de uma sociedade de consumo pautada no acúmulo de riquezas, produtoras de cruéis desigualdades de acesso aos bens produzidos pela cultura homem. Acessos que são determinados pela classe social ao qual o sujeito está inserido. O argumento, roteiro e direção de Jorge Furtado e narração de Paulo José. Acesso disponível em [http://www.portacurtas.com.br/pop\\_160.asp?cod=647&Exib=5937](http://www.portacurtas.com.br/pop_160.asp?cod=647&Exib=5937)

<sup>46</sup> Composição de Itamar Assumpção (1998) e interpretada por Zélia Duncan, pela primeira vez em seu álbum *Acesso*, produzido no ano de 1998 pela Warner Music. Disponível em <http://letras.terra.com.br/zelia-duncan/120047/>.

proposto uma reflexão sobre quais códigos são utilizados na escola para acessar o outro, e quais são os códigos para acessar a gestão escolar.

Após a seleção dos dados que seriam utilizados como fonte de análise desta pesquisa, realizou-se leituras aprofundadas e consecutivas das transcrições dos encontros e entrevistas selecionados.

A partir destas leituras se identificou três categorias, que a nosso ver, sustentam a análise deste trabalho: Pulando de galho em Galho, Busca de estabilidade e Vivências nas situações de trabalho, das quais derivaram subcategorias, apresentadas na tabela abaixo:

<b>Pulando de Galho em Galho x Busca de Estabilidade</b>				
<b>Na formação inicial</b>				
<b>Na formação continuada do orientador pedagógico</b>				
Nas formações continuadas buscadas pelo orientador pedagógico		Nas formações continuadas oferecidas pela rede de ensino.		
<b>Na escolha do trabalho</b>				
<b>No estabelecimento dos objetivos da orientação pedagógica</b>				
No atendimento a pais e alunos	Na formação continuada dos professores	No atendimento às propostas da Secretaria de Ensino	Apagando incêndios.	Detetive de Fendas
<b>No estabelecimento de parcerias dentro e fora da escola</b>				
Com a equipe gestora	Com a secretaria de ensino	Com os professores	Com as psicólogas	Com os pais e alunos.
<b>Vivências nas situações de trabalho</b>				

**Tabela 1** Quadro das categorias de análise.

Compreende-se que estas categorias se relacionam aos indicadores dos sentidos do trabalho configurados pelo orientador pedagógico, na medida em que revelam a um só tempo as necessidades, desejos e motivos que direcionam as ações do orientador pedagógico, e as tonalidades positivas e negativas que as relações com o trabalho podem

assumir ora aproximando e ora afastando o orientador pedagógico do exercício de suas funções. A análise realizada permitiu ainda identificar os movimentos contraditórios na configuração de sentidos e atribuição de significados constituintes do trabalho deste profissional na escola.

Tratou-se de uma busca pelos subtextos, que não se evidenciam no discurso do orientador pedagógico, e cuja revelação só foi possibilitada pela leitura minuciosa e repetitiva das falas de Ângelo, em um processo de pesquisa construtivo-interpretativo.

Após esse movimento selecionou-se as falas literais de Ângelo para estruturação do quadro de dados. No que concerne às entrevistas, foi possível trabalhar com todas as falas do orientador pedagógico, distribuídas nas categorias correspondentes. Contudo, no caso dos encontros, dada a ampla gama de temas discutidos e a diversidade de atores que o compunham, foi necessário realizar um recorte das falas, selecionando apenas as falas do orientador. Desse modo, as falas presentes no quadro de dados referem-se aos discursos, que a nosso ver, vinculam-se aos questionamentos e objetivos desta pesquisa.

Sendo assim, o que se apresenta no quadro de dados (Anexo IV) são os recortes de falas literais do orientador, tanto das entrevistas quanto dos encontros selecionados. E na análise, a busca por revelar os desejos, necessidades, motivos e afetos que estão na base da configuração dos sentidos do trabalho para esse ator escolar.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

A leitura dos dados e a observação em campo ao longo dos últimos dois anos permitiram que identificássemos uma característica no modo de funcionar desse sujeito que oscila, entre mudar permanentemente e buscar a estabilidade.

Esse modo de funcionar produzido pela situação social de desenvolvimento caracteriza o trabalho do orientador pedagógico, desde o âmbito do sistema de ensino às culturas escolares específicas e promove experiências<sup>47</sup> e vivências.

Dessa perspectiva, as experiências e vivências produzem um modo singular de ser orientador, construído dialeticamente ao longo de uma história pessoal e profissional. Na pesquisa pudemos encontrar indicadores desta constituição, em vários momentos como, na formação inicial, em sua formação continuada, na escolha do trabalho, no estabelecimento dos objetivos da orientação pedagógica e no estabelecimento de parcerias dentro e fora da escola. São esses momentos que elegemos para explicar a configuração de sentidos do trabalho do O.P.

Sendo assim, buscou-se no decorrer desta análise, identificar as contradições presentes entre a situação concreta que se apresenta ao sujeito, como ele as vivencia, o modo como as significa, os sentidos que configura e a relação destes com a objetivação de suas ações e operações no trabalho.

Ao explicar a importância da situação social do desenvolvimento na constituição dos sujeitos, Vigotski (1935-2001) se baseia no desenvolvimento das funções psicológicas

---

<sup>47</sup> Experiências no sentido do que ele presencia.

superiores, na aquisição da fala pela criança, demonstrando como um meio potencialmente bom pode favorecer o desenvolvimento do pensamento.

De modo análogo é possível pensar o trabalho à luz do conceito de situação social de desenvolvimento e analisar que tipo de vivências ela promove no sujeito, focalizando, sobretudo sua transformação em relação à tomada de consciência do trabalho.

Esse movimento de apropriação do mundo do trabalho tem dois caminhos potenciais, transformando ou cristalizando um repertório de ações que regulará o comportamento do sujeito diante de uma mesma situação. (Vigotski, 1934-2001)

Talvez por isso a inserção no trabalho se mostre, às vezes, tão dolorosa, o sujeito se insere no mundo do outro, e tem que direcionar sua atividade para o outro, atendendo às necessidades do social, antes das suas próprias. Ao mesmo tempo, ele altera os seus modos de funcionar a partir das novas relações estabelecidas com nesse contexto. É preciso trabalhar para outro, sair de si, e de modo concomitante voltar para si e se constituir como pessoa. (Clot, 2007)

É nessa relação dialética, em que sujeito e contexto se constituem mutuamente que os sentidos do trabalho se configuram. Aqui se torna necessário um a parte, para explicitar dois conceitos da obra de Vigotski, situação social de desenvolvimento e vivência, que propositalmente apresentamos neste momento da análise.

Por situação social de desenvolvimento compreende-se, as relações mediadas pelo social que possuem um conteúdo emocional, possibilitando ao sujeito estabelecer relações com o meio no qual está inserido, promovendo vivências que lhe permitirão configurar novos sentidos e ressignificar as situações objetivas de sua existência. Posto isso, a situação social de desenvolvimento diferencia-se do contexto pela dependência das relações

estabelecidas entre o sujeito e o contexto, que pré-existe, sendo independente destas relações. Se este conceito é claro nos escritos do autor, o mesmo não ocorre com o de vivência. (Vigotski, 1934/2006)

Ao referir-se à vivência, reporta-se ao termo russo [ptrezhivaniya], que como citado por diversos autores, tais como: Toassa (2009), Junior e Passos (2009) e Prestes (2010), possui problemas de tradução, sobretudo dos documentos originários da língua inglesa, pois ptrezhivaniya é traduzida como experiência.

Não sendo este objeto deste estudo não se estenderá nas discussões que envolvem as traduções deste conceito, sobretudo por ancorar-se na definição foi forjada por Souza, no Grupo Processos de Constituição dos Sujeitos em Práticas Educativas em Outubro de 2010, após incansáveis e cuidadosas leituras de textos de Vigotski que se referiam a este conceito. Desse modo, considera-se vivência uma experiência carregada de fortes emoções e que possibilita a ressignificação dos fatos e reconfiguração de novos sentidos. (Souza, 2010a)

Portanto, são as relações entre as características constitucionais pessoais e a situação social do desenvolvimento que promoverão vivências que permitirão ao sujeito configurar sentidos positivos ou negativos em relação ao trabalho, tornando-o potencialmente bom ou potencialmente ruim. (Vigotski, 1935-1995)

Por isso, no decorrer deste trabalho, optou-se por analisar as subcategorias da formação inicial e a escolha do trabalho como uma unidade, visto que ambas nos dão indícios da gênese dos atuais indicadores dos sentidos do trabalho configurados em relação à orientação pedagógica e ao trabalho desenvolvido na escola.

Mesmo compreendendo os sentidos como um complexo fluido e dinâmico que se altera a depender do contexto, e particular ao sujeito, são as relações estabelecidas entre a situação social de desenvolvimento<sup>48</sup> e as vivências que promoverão e permitirão a atribuição de significados e configuração de sentidos. (Vigotski, 1934-2006)

Aproximar as escolhas iniciais do orientador pedagógico, tanto no que se refere à formação, quanto à sua inserção no mundo do trabalho, nos parece essencial para compreender as necessidades, os motivos e os desejos que estão na de suas ações na escola.

#### **4.1 A Formação inicial e a escolha do trabalho: pulando de galho em galho x busca de estabilidade.**

##### **4.1.1 Formação inicial e a escolha da profissão: estradas paralelas que nunca se cruzaram.**

A escolha de uma formação inicial é o que permitirá ao sujeito acessar as técnicas e desenvolver instrumentos que lhe permitirão exercer uma profissão, e, ao mesmo tempo em que garantir a sua própria subsistência.

Ao planejar o seu futuro profissional, pode-se dizer que o sujeito planeja também a sua ascensão social, que se dará por meio dos conhecimentos adquiridos, que lhe permitirão acessos a outras camadas da estratificação social<sup>49</sup>. (Vigotski, 2004-1930). Portanto, espera-se que as linhas que correm paralelamente no início, a saber: a formação inicial e a atuação profissional, em um dado momento se cruzem e o sujeito possa garantir seu sustento por meio da profissão escolhida.

Desse modo, a formação inicial auxilia o sujeito no processo de significação e configuração dos sentidos do trabalho, ao mesmo tempo em que lhe permite, ainda que, em um processo longo, a identificação com essa profissão. Contudo, nesse momento ainda não estão configurados os sentidos do trabalho, mas os sentidos que o trabalho poderá vir a ter na vida do sujeito.

---

<sup>49</sup> Ao citarmos a estratificação social em classes uma nota se faz necessária, não nos isentamos de criticar esse modo de organização social, contudo, não sendo este objeto deste estudo, não nos aprofundaremos nesta discussão. A sociedade de classes, resultado do modo de produção capitalista, é alvo de críticas de Vigotski (1930). O autor compreende a perversidade de um sistema que alija o desenvolvimento da consciência do sujeito, negando-lhe os acessos do legado da cultura humana construída historicamente, a depender de sua classe social. Contudo, Vigotski afirma que o sujeito é potencialmente capaz de transformar a sua realidade, e mesmo “a fonte de degradação da personalidade das pessoas, na forma capitalista de produção, também contém em si mesma, o potencial para um infinito crescimento da personalidade humana”. (pp.8, 1930)

A Universidade, considerada aqui situação social de desenvolvimento do sujeito em formação, potencializa as suas capacidades de se imaginar como aquele profissional, seja no contato com os professores, com as leituras, ou com os estágios. A todo o momento se promovem situações que colocam os sujeitos em contato com a sua escolha, e para os que estão identificados com elas, a possibilidade de reafirmá-las. Portanto, é esperado que após a sua formação o trabalho esteja vinculado a elas. Contudo não é o que acontece com Ângelo:

Eu comecei fazendo Medicina, eu fui até 3º ano de Medicina. Aí acabou todo o dinheiro que tinha. *[explicando que o pai adoeceu gravemente, o que o impediu de trabalhar pelo resto da vida, visto que foi aposentado por invalidez, e que motivou a saída de Ângelo do curso de medicina- 1ª Entrevista]*

Meu pai teve um problema muito sério de Saúde, e... Ou eu continuava estudando ou a gente sobrevivia. *[explicando os “percalços” de sua vida profissional—1ª Entrevista]*

Parece-nos que esta fala de Ângelo expressa a importância da situação social de desenvolvimento, compreendida aqui, para além dos muros da Universidade, mas também como o ambiente familiar, na escolha profissional que ele fará.

O contexto tem um papel fundamental na constituição psicológica do sujeito, visto que por meio das vivências e das interações sociais que nele ocorrem se dá o desenvolvimento da personalidade consciente, na medida em que estas permitem o estabelecimento de novos nexos, atribuição de novos significados e reconfiguração de sentidos em relação à realidade concreta, ao mesmo tempo em que lhe permitem desenvolver novas formas de ser, agir e pensar o mundo. (Vigotski, 1935-1995)

No caso de Ângelo, a realidade concreta se impõe, por meio de uma crise, uma ruptura e uma inversão do movimento que o inseria no, ainda idealizado, mundo do

trabalho, como médico. A ruptura que exige ações completamente diferentes das que vivia até o momento. Uma crise que exige reestruturação de suas necessidades e motivos, e uma revisão de valores. (Vigotski, 1933-1995)

Ângelo deixa de ser o filho, provido pelo pai, estudante de medicina, e assume o papel de cuidador e provedor da família, por meio de seu próprio trabalho. Nesse momento a formação inicial e a escolha profissional se afastam ao mesmo tempo em que se aproximam, visto que a inserção no mundo do trabalho real, sustentada pela necessidade de subsistência, dados concretos de sua realidade, revela também, um intenso trabalho interno para lidar com o conflito e o sofrimento de abandonar a formação para a profissão escolhida, desejada. E é nesse contexto, lançando mão dos recursos possíveis, identificado com o papel de provedor da família que Ângelo se move:

Então... Não tinha como, não tinha por onde. E aí parei. Fui tentar trabalhar fazer algumas coisas. Então foi assim para poder sobreviver. *[explicando os caminhos que buscou para ajudar a sua família, - 1ª Entrevista]*.

Fiz alguns cursos na área de turismo, me tornei guia de turismo. *[explicando os caminhos que buscou para ajudar a sua família. - 1ª Entrevista]*

Trabalhei como guia nacional, fiz uma série de cidades. Mas me especializei no que a gente chamava de cidades históricas (risos), porque a gente fazia tanto as cidades históricas, que a gente chamava elas de cidades históricas. (ri muito ao lembrar-se desse fato). *[contando sobre as experiências profissionais antes de chegar à área da Educação- 1ª Entrevista]*

E eu trabalhei muito com receptivo, em uma época eu comprei um carro, e eu fazia com o meu carro turismo. Então eu tinha minhas fichas lá nos hotéis e quando vinham as famílias com as crianças eles me ligavam e eu ia. Então durante o dia eu saía com as crianças, ficava com as crianças. E a noite eu saía com a família... *[contando sobre as experiências profissionais antes de chegar à área da Educação- 1ª Entrevista]*

Há, neste momento, a configuração de sentidos que foram potencializados pela relação que o sujeito estabeleceu ao fato e a vivência do fato. O trabalho vivido como abrir mão de si mesmo, de seus desejos e seus sonhos, gera frustração, impotência, resignação e submissão, “ao que vier”, “ao que der para fazer”, configura-se como missão. É esse sentido que permite a Ângelo permanecer nele por algum tempo, pois neste momento, o trabalho orienta-se pela missão de ajudar a família, para o coletivo, desvinculado da realidade a qual se objetiva.

Esse movimento, que em um primeiro momento, parece revelar a desresponsabilização do sujeito pela sua escolha, mostra-nos justamente o contrário. Visto que, impossibilitado de escolher, não sendo capaz de eleger os motivos internos que sustentarão a ação, o sujeito apoia-se em motivos externos, delegando a esses a “responsabilidade” e o apoio pela ação tomada, o que torna possível suportar a realidade. (Vigotski, 1995)

Como escolher, sendo ele filho único, entre apoiar a família financeiramente tendo o pai gravemente doente e seguir seu sonho de ser médico? Haveria possibilidade de escolha? Essa situação social do desenvolvimento que caracteriza o início de sua vida profissional produz vivências que parecem estar na gênese de seu movimento de pular de galho em galho.

Como afirma Vigotski (1934-2008), o sujeito é um ser ativo diante de seu mundo. A estabilização da crise que originou esse movimento de ruptura de Ângelo com a Medicina e os recursos que lançou mão para suportá-la não são estáticos, e Ângelo, consciente de sua frustração passa a buscar saídas para retomar o caminho abandonado.

Porque a minha paixão era fazer alguma coisa voltada para área da Saúde e a minha frustração era de não conseguir. [*Ângelo narrando sua trajetória profissional-1ª entrevista*]

Aí eu prestei concurso para trabalhar no RH da prefeitura de São Paulo. [*Ângelo narrando sua trajetória profissional-1ª entrevista*]

Então eu comecei fazer um curso de fisioterapia, porque era uma coisa que tinha tudo a ver, eu gosto. E era uma coisa que eu queria. [*relembrando sua trajetória profissional-1ª Entrevista*]

Estes dados parecem revelar um movimento importante e complexo da estruturação dos novos nexos das funções psicológicas superiores do sujeito. Ao tomar consciência de sua realidade, Ângelo emerge como autor de sua história, consciente de seu papel de provedor da família e em busca de estabilidade presta concurso público, e é aprovado. Ao mesmo tempo tem consciência de seu desejo em atuar na área da Saúde. Nesse momento o trabalho adquire o sentido de algo provisório, aquém de suas possibilidades, contudo um caminho para se alcançar o que deseja.

É essa estabilidade que permite a Ângelo viver a sua frustração em não atuar na área da Saúde, e é essa frustração que o motiva a ir à busca de seus sonhos. A relação que se estabelece entre a situação social do desenvolvimento e o como ela é vivida, possibilita a Ângelo autorregular sua vontade, tornando-a livre. Para Vigotski, a livre vontade nada mais é do que a capacidade que o sujeito tem de tomar decisões com conhecimento do assunto. E é justamente isso que Ângelo faz, ao ter consciência da impossibilidade de cursar medicina novamente. Dada a sua realidade objetiva, busca meios concretos de satisfação de seus desejos regulando e transformando a sua vontade. (Vigotski, 1995)

Então é esperado que Ângelo tivesse se formado e consiga atuar na área da Saúde, mas não é o que acontece. Cabe-nos tentar compreender o porquê.

... e eu fui eleito representante de classe. E aí eu virei representante de classe e eu comecei a ir atrás. Porque a gente queria a legalização, nós não tínhamos a possibilidade. Nós não tínhamos nenhuma orientação, nada de que nosso curso seria regularizado. Então eu fiz um ano de curso batalhei. *[referindo-se ao curso de fisioterapia, que ingressou para atuar na área da Saúde – 1ª Entrevista]*.

*[...]* e o pessoal disse que o curso só seria regularizado, embora ele fosse um curso transferido e já fosse um curso reconhecido, ele só seria regularizado, realmente válido, quer dizer que ele só teria validade a partir do momento que tivesse formado a primeira turma. [...] Eu tô investindo meu dinheiro, investindo o meu tempo em uma coisa que eu não sei se vai dar certo. E eu caí fora. *[explicando porque não deu continuidade ao curso de fisioterapia-1ª Entrevista]*

Ângelo não dispunha de recursos externos e internos que permitissem e sustentassem esta possibilidade de escolha, e a ação eleita com base na livre vontade. É como, se de algum modo, os sentidos do trabalho estivessem impregnados nele, e agora determinassem a sua forma de compreensão e atuação.

As relações estabelecidas desenvolvem a personalidade consciente, e conseqüentemente os modos do sujeito sentir, atuar e pensar o mundo. Logo, os estabelecimentos de novos nexos de funcionamento do sistema psicológico não significa a eliminação dos antigos modos de funcionamento. (Vigotski, 1934-2001)

O movimento característico do desenvolvimento humano se dá por meio de avanços e retrocessos, em forma de espiral. Ângelo avança quando consegue agir por sua livre vontade, mas as “marcas do trabalho” de aceitação, missão, algo que se faz aquém de suas possibilidades, assumem preponderância e determinam as necessidades e os motivos.

Os motivos que o levaram a abandonar a medicina foram carregados de emoção e o fato de não ser médico permeados de sentidos. Mas não os foram os motivos que o levaram a escolha pela fisioterapia. Ser fisioterapeuta não é ser médico, é estar aquém de suas

possibilidades, o que gera uma equivalência dos motivos que o fariam permanecer ou abandonar o curso.

Há indicadores de que nesse momento, a situação social do desenvolvimento associada às características pessoais de Ângelo, marcadas pela frustração, pela insegurança, pela idealização e pela desconfiança, não lhe permitem tomar conhecimento das colocações que são feitas pela faculdade, visto ser o processo descrito pela instituição comum à abertura de novos cursos superiores<sup>50</sup>, no sentido de atribuir-lhes significados e configurar sentidos que lhe permitissem continuar investindo, lançando mão de ações envolvendo credibilidade e parceria, que sustentariam sua decisão consciente de ser fisioterapeuta.

Desse modo, ao não encontrar externa ou internamente motivos que sustentassem a busca de seu sonho, o abandona. A necessidade por estabilidade se faz presente, não consegue encontrar instrumentos internos, ao mesmo tempo em que estas ferramentas não são disponibilizadas pelo meio externo. O que lhe permitiria arriscar, esperar, regular a emoção e controlar a ansiedade. Desse modo, tomado pela emoção, e em busca de estabilidade financeira e emocional pula para outro galho, agora o da Educação.

---

<sup>50</sup> O procedimento descrito na fala de Ângelo é um procedimento comumente adotado pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) em relação às instituições superiores que abrirem um curso pela primeira vez. Antes de reconhecer um curso como válido o MEC autoriza o seu funcionamento e o reconhecimento ocorre após a formação da primeira turma.

#### 4.1.2 A formação inicial e a escolha do trabalho: linhas que se cruzam.

A minha história é assim... A minha história é cheia de altos e baixos. Eu vim para área de Educação “porque tinha que ir.” *[diz isso em conotação de estar cumprindo uma missão. Uma de suas primeiras falas na entrevista na qual foi solicitado que narrasse sua trajetória profissional – 1ª Entrevista].*

Eu continuei trabalhando e eu pensei, eu não posso ficar sem fazer nada. Eu preciso fazer um curso superior, não dá para ficar parado, também não dá para ficar atirando para tudo quanto é lado. *[explicando porque escolheu cursar Pedagogia- 1ª Entrevista]*

Aí eu fui prestar Pedagogia, achando que eu ia achar um porre, porque não tinha nada a ver comigo, porque não era na área da Saúde. *[explicando porque escolheu cursar Pedagogia- 1ª Entrevista]*

As falas de Ângelo que remetem ao como se deu sua inserção na área da Educação dão a impressão de que, neste momento, ele está desprovido de vontade. Não parece haver uma ação intencional, que justifique a aproximação de Ângelo com esta área de conhecimento. Por que, Ângelo gostando do curso de fisioterapia o abandona? E por que se insere em um curso que de antemão não gosta?

A alienação talvez justifique seu movimento. É fato que a sua inserção na Educação se dá por meio de uma ação alienada, visto que está desvinculada de qualquer atividade, e atribui ao acaso uma decisão que seria sua. Mas isto nos parece pouco para explicar a escolha de Ângelo pela faculdade de Pedagogia.

Considera-se que, toda ação tem em sua base o afetivo-volitivo, ou seja, é motivada por afetos que estariam na base das escolhas do sujeito. Dessa perspectiva se pode considerar que houve uma escolha por parte de Ângelo. (Vigotski, 1934-2001)

As interações sociais são poderosas forças motrizes de regulação do comportamento humano, visto que o que é externo vai sendo apropriado e internalizado pelo sujeito, via processo de significação mediado pela linguagem. E as representações sobre trabalho, sucesso e ascensão social se sustentam em discursos hegemônicos que acabam por influenciar as escolhas profissionais.

Há um discurso que valoriza a educação e que impulsiona o sujeito em busca de uma formação superior, desvinculando-a da escolha da profissão. Há, ainda, muitos programas do governo<sup>51</sup> que apoiam o ingresso em faculdades, associados a um discurso empresarial de valorização do capital humano, por meio de investimentos, objetivando uma melhor qualificação dos funcionários, seja por meio de programas de treinamento ou subsidiando o ensino superior.

Pode-se inferir que, esse discurso, afeta Ângelo e o faz pensar na necessidade em cursar uma faculdade, motivando-o a prestar Pedagogia, que mesmo não sendo na área da Saúde, oferece estabilidade de emprego. Quando os motivos entram em conflito há uma hesitação no movimento entre a tomada de decisão e a objetivação da ação, normalmente esta hesitação passa despercebida pelo sujeito. Ao não encontrar motivos internos que justifiquem a sua escolha, Ângelo recorre aos motivos auxiliares, sobretudo o discurso social da necessidade de se ter curso superior, externo a ele. (Vigotski, 1995)

Ocorre que, diante de um motivo que é equivalentemente agradável e desagradável o sujeito fica impedido de escolher, visto que não consegue configurar significados e atribuir sentidos à sua escolha. E é nesse momento que normalmente se relega à sorte ou ao

---

<sup>51</sup> Podemos citar entre eles o PROUNI, o FIES e os programas de cotas. Que são projetos do governo que oferecem subsídios financeiros para o acesso dos alunos no ensino superior

acaso a ação que será objetivada. Nesse sentido, a sorte assume o significado e se constitui força dos motivos. (Vigotski, 1995)

Mas este movimento revela na verdade uma não intencionalidade, na medida em que o sujeito não regula a sua própria vontade. Como afirma Vigotski (1995, pp. 291) “*la conducta de um hombre que carece de intención determinada está a merced de la situación*”. A escolha de Ângelo revela uma submissão, na medida em que ele não domina as situações, mas é dominado por ela, não transformando o seu meio circundante, mas submetendo-se a ele, logo, uma ação alienada.

Aqui se encontra a gênese do fenômeno descrito inicialmente neste capítulo: os sentidos do trabalho configurados pela relação entre a situação social de desenvolvimento e as características pessoais de Ângelo, ao serem reconfigurados o conduzem à Educação. Se por um lado Ângelo busca por estabilidade, por outro pula de galho em galho, constantemente, tentando minimizar a frustração gerada pelo conflito entre o trabalho idealizado, na área da Saúde e o trabalho objetivado, em muitas outras áreas.

Só que aí o que aconteceu? Eu comecei ver dentro da própria Pedagogia caminhos que me levariam para a área da Saúde. [*explicando por que escolheu cursar Pedagogia- 1ª Entrevista*]

E aí eu me formei, mas não fui trabalhar na área, fiquei um bom tempo na prefeitura. [*ao descrever o seu caminho profissional – 1ª Entrevista*]

Como forma de suportar esse conflito, novamente atribui ao trabalho o sentido de missão, e o aceita, submete-se, paralisa a sua vontade, o que indica uma não compreensão do meio que o cerca. Desse modo, recorre mais uma vez à idealização, e conseqüentemente, neste momento, não consegue transformar nem a realidade que o cerca nem a si próprio.

Até porque missão é algo que vem de cima, não parte do sujeito, e resta a este cumpri-la enquanto designado a ela.

Embora pareça-nos que a explicação dada acima possibilite compreender o que leva Ângelo a escolher, mesmo que aparentemente contra a sua vontade, o curso de Pedagogia, não explica a sua inserção e permanência na área da Educação por tantos anos. Como as paralelas, formação e atuação profissional se cruzaram?

Pelo domínio do inglês eu fui **convidado** para dar aula. E eu fiquei cinco anos, como professor, eu dava aula do Maternal até a quarta série, depois eu peguei uma quinta série, eu trabalhei cinco anos como professor [*desta turma*]. [*explicando o como entrou na área da Educação – 1ª Entrevista – grifo da autora*]

O homem, como um ser social, produz as suas próprias necessidades a partir de sua relação com o mundo. Parece-nos possível afirmar que a formação em Pedagogia possibilitou a Ângelo a atribuição de novos significados e a configuração de novos sentidos sobre uma profissão vinculada a uma formação, gerando novas necessidades. (Vigotski, 1930-2008)

Estas novas necessidades, são denominadas de necessidades temporais<sup>52</sup>, visto serem novas formações, e para as quais não há hábitos ou operações mentais desenvolvidas que possam satisfazê-las. Logo, não há a cristalização de um repertório de ação que possa ser utilizado. Somente a relação entre a necessidade temporal e a situação concreta, vivida pelo sujeito, poderá determinar que ações serão objetivadas. Por isso, a palavra, convite,

---

<sup>52</sup> Segundo Vigotski (2006), compreendem-se por necessidades temporais aquelas que se originam e derivam nas bases das necessidades autênticas, que são as primeiras necessidades produzidas no sujeito, e o impigem a adaptar-se ao meio que o cerca. As necessidades temporais possuem mecanismos afins as necessidades autênticas e em ação no nosso comportamento.

aparece em negrito, por nos parecer revelar indícios da inserção e permanência de Ângelo na Educação.

As necessidades temporais podem manter uma relação de aproximação ou afastamento com as necessidades autênticas<sup>53</sup>, na medida em que podem entrar em contradição com elas ou estar a serviço de sua satisfação. (Vigotski, 2006 )

Parece-nos que o convite é sentido por Ângelo como reconhecimento de seu saber e de sua capacidade de atuação, o que lhe permite associar o trabalho desempenhado com a formação, unindo as paralelas: formação e escolha profissional.

Essa reconfiguração de sentidos do trabalho promove uma inversão no movimento apresentado pelo sujeito até então, na medida em que se por um lado Ângelo mais uma vez “pula para outro galho”, por outro abre mão da estabilidade que buscou até então, sustentada pela “missão do trabalho”.

Aí quando eu fui chamado para lá [*referindo-se ao convite que recebeu para atuar na escola particular*], eu pedi exoneração do Município de São Paulo. Eu me exonerei e eu vim para trabalhar na escola particular. [*1ª Entrevista*]

Depois eu fui **convitado** para assumir a coordenação do Fundamental I que tinha a parte da educação infantil e de primeira a quarta série. [*referindo-se a sua trajetória profissional na escola particular – 1ª Entrevista – grifo da autora*]

A inserção de Ângelo na área da Educação lhe permite olhar para si mesmo como alguém capaz: na medida em que o outro o reconhece, também consegue ver-se assim. Há certa elevação de autoestima, e nesse movimento externo e interno, de reconhecimento do e pelo outro, nasce a possibilidade de reconhecer a si mesmo. Neste momento, parece querer

---

<sup>53</sup> Por necessidade autêntica Vigotski (2006) compreende as necessidades que têm sua origem, no processo de desenvolvimento do sujeito, atreladas à necessidade em adaptar-se ao meio social.

assumir o rumo de sua história, escolhe e se responsabiliza pela sua escolha, o que parece promover um novo interesse, a área da Educação.

Ocorre que as necessidades temporárias, assim como as necessidades autênticas, transformam-se ao longo do desenvolvimento. Logo, as formas de satisfazê-las e a própria necessidade são processos dinâmicos, construídos na relação que o sujeito estabelece com o meio. Deste modo, ao desenvolver um novo interesse, há movimentos que aproximam ou afastam o sujeito de determinados objetos que mediarão a satisfação da necessidade, enquanto os objetos do meio circundante também atuam sobre ele incitando-o ou afastando-o da ação, em outras palavras, mantendo ou alterando o seu rumo. (Vigotski, 2006)

Os sentidos configurados sobre o trabalho, sobretudo na função de orientador pedagógico, parecem assumir uma tonalidade afetiva positiva de reconhecimento, e sustentam a permanência de Ângelo não apenas na Educação, mas também nesta função. O convite para assumir o cargo de professor, e de ser orientador pedagógico, é vivido por Ângelo como valorização profissional. Reiterada, na escola particular, também por pais e professores, permitindo que Ângelo se posicione, e assuma conflitos.

Eu batia de frente com alguns problemas, mas era mais confortável porque eu tinha esse pai mais perto de mim. Ele ia conversar, ele tava lá, na porta da escola para falar comigo. *[referindo-se ao tempo em que era coordenador na escola particular- 1ª Entrevista.]*

Então nós éramos um grupo, nós tínhamos um coletivo. Então vamos discutir a formatura do pré no final do ano, mas em janeiro nós estávamos discutindo. Então a coisa ia sendo alinhavada, quando acontecia no final do ano ela acontecia bem feita, porque todo mundo era avaliado *[referindo-se ao seu trabalho com os professores como orientador pedagógico na escola particular- 1ª Entrevista]*

Parece-nos ainda que as relações estabelecidas por Ângelo, sobretudo com os professores permitiram que ele se reconhecesse como parte de um grupo, e fosse construindo sua prática por meio de ações voltadas à resolução dos problemas.

Talvez seja essa identificação com a função de orientador pedagógico que não tenha permitido que Ângelo assumisse o primeiro concurso que prestou para professor em Campinas.

*E aí em 2002, em 2000 eu prestei um concurso para cá, para professor. [tentando estabelecer a cronologia de sua carreira, e confundindo o período em que prestou o primeiro concurso em Campinas. - 1ª Entrevista]*

*No dia do exame médico, eu travei, travei da coluna, eu não conseguia fazer nada, não conseguia me mexer mesmo assim eles deram uma prorrogada e eu perdi a chance que era a vaga que eu tinha aqui. [explicando porque não assumiu o concurso, em que foi aprovado, para o cargo de professor, em Campinas, no qual assumiria uma vaga na mesma escola que é OP atualmente]*

Ângelo não se vê mais como professor, está profundamente identificado e satisfeito com a função de orientador pedagógico e, desse modo, embora tenha prestado um concurso público que lhe garantiria a estabilidade, modo característico e singular de funcionamento de nosso sujeito, não consegue abrir mão do reconhecimento e satisfação do trabalho que desempenha, por isso, parece-nos que adoece, como forma de não ter que enfrentar o conflito da escolha entre garantir uma estabilidade e abandonar a escola em que atua, ou ter estabilidade por meio de ingresso em um grupo ao qual não se reconhece profissionalmente, o de professores. Por meio do outro Ângelo se reconhece como orientador, e tem essa função de tal modo internalizada que nesse momento não consegue abrir mão dela. (Wallon, 1979)

Por outro lado, o reconhecimento como produto de seu trabalho não é suficiente para sustentar a sua permanência na escola particular. Por que? O que o leva a procurar mudanças em um ambiente que aparentemente lhe proporciona vivências que permitem a configuração de sentidos tão positivos?

E lá [na escola particular] eu fiquei quatro anos até ser aprovado aqui e vir para cá. [referindo-se a sua ida para Campinas na descrição de sua trajetória profissional-1ª Entrevista]

Eu prestei um concurso e eu..., a minha experiência toda foi dentro da escola particular. E eu acreditava que, não na escola particular não aconteça, mas eu queria vivenciar isso, esse viés da educação pública, até mesmo para ver as coisas que eu tinha lido e as ideias que eu tinha e as coisas que eu pensava, se era mesmo isso. [explicando como foi “parar” em Campinas, referindo-se ao momento em que foi aprovado no concurso para orientador pedagógico-1ª Entrevista]

Porque eu saí de uma escola particular, a catorze quarteirões da minha casa, ganhando três vezes o que eu ia ganhar aqui. E eu abri mão (*ri tristemente*), todo mundo me achou insano, a diretora não queria me liberar. Ela dizia “você vai jogar sua vida fora”. E eu dizia, não, eu preciso dessa experiência. [explicando algumas situações que envolveram a sua ida para Campinas-1ª Entrevista]

Parece-nos que Ângelo retoma o antigo movimento de busca por estabilidade, e mais uma vez muda de galho. Se por um lado, parece que essa escolha foi permeada por um sentimento de impotência e insegurança, visto que busca a estabilidade do serviço público como forma de garantir a sua sobrevivência financeira, por outro, parece que Ângelo compreendia as implicações de sua escolha, e sentia-se seguro para arcar com elas. Neste momento, o sentido do trabalho, se configura como desafio, o que lhe permite experimentar uma nova realidade, com base nos novos interesses que foram construídos ao longo de sua permanência na escola particular.

Embora Ângelo permaneça na mesma escola, para a qual prestou concurso, a busca por estabilidade em conflito com as constantes buscas por mudanças continuam fazendo-o buscar novos caminhos, contudo sem efetivá-los.

Eu pensei. Eu prestei e passei em São Bernardo. *[respondendo a questão se já havia pensado em sair da escola em que está- 2ª Entrevista]*

Eu fiquei em sétimo lugar. Quando chegou a hora de fazer os exames médicos, eu nem fui fazer os exames. Eu me vi diante de uma situação que era totalmente nova. Eu falei gente, foram cinco anos, foi no começo desse ano que eu tinha que assumir. *[referindo-se a um concurso que prestou em São Bernardo do Campo-2ª Entrevista]*

Já para a Educação Infantil. Outro universo. *[respondendo a questão se já havia pensado em sair da escola em que está- 2ª Entrevista]*

Porque em 2008, quando eu assumi ... Quando eu estive como Coordenador Pedagógico na rede. *[referindo-se ao ano em que atuou no NAED, em caráter provisório e se afastou da escola – 2ª Entrevista].*

O prestar tantos concurso revela um duplo sentido, ao mesmo tempo em que a aprovação nos concursos lhe permite reafirmar a sua competência intelectual, põe em evidência a necessidade de estabilidade contrapondo-se ao pular de galho em galho. Ângelo tem um movimento constante de ir mas não ir, avançar e não avançar, passar nos concursos e não assumir. O que estaria na base deste movimento? O sentimento de que tem capacidade para fazer mais do que seu trabalho exige ou uma insatisfação permanente com sua prática que o impele a buscar reconhecimento da profissão fora de sua ação?

Estas questões serão discutidas na análise a seguir.

### **4.1.3 Pulando de Galho em Galho x Busca de Estabilidade: a formação continuada dentro e fora da escola.**

Se por um lado a passagem de Ângelo pela escola particular favoreceu a atribuição de sentidos do trabalho que assumiram um aspecto positivo e permitiram que as situações de trabalho fossem vivenciadas como prazerosas, a análise de seu percurso na formação continuada evidencia que o antigo conflito entre o trabalho desempenhado e o trabalho idealizado, entre pular do galho da Saúde para o galho da Educação, visando uni-los não deixou de motivar ações deste sujeito, que se revelam nas escolhas dos cursos de pós-graduação<sup>54</sup> voltados para área da Saúde e da Educação Especial, como se observa nas falas abaixo:

Em 1999 eu vim para a Unicamp e fiz o curso de educação e reabilitação de surdos no CEPRE<sup>55</sup>. [*referindo-se às formações continuadas que buscou desde o período em que começou a trabalhar na Educação – 1ª Entrevista*]

E aí no ano de 99 eu fiz o curso e aí eu fui lendo, fui vendo, mas sem a possibilidade de trabalhar na área. [*referindo-se ao curso do CEPRE e a possibilidade de trabalhar na área da Saúde- 1ª Entrevista*]

Quando foi em 2002, eu voltei para Campinas para fazer o curso de Educação Especial na Pucamp, porque aqui era mais abrangente, com a L. R., com a R. C., com um monte de gente muito legal. [*referindo-se às formações continuadas que buscou desde o período em que começou a trabalhar na Educação – 1ª Entrevista*]

Então veja, sempre tentando o viés para outra área, fui fazer um curso na AACD. Chegou uma hora que eu fui fazer o curso da AACD, a parte que eu fiz teórica eu

---

<sup>54</sup> A pesquisadora optou por não considerar essa formação de Ângelo como uma formação continuada e sim como uma pós-graduação, sobretudo por compreender que a formação continuada deve ser construída a partir das condições materiais da profissão, contemplando seus desafios, contradições, tensões e buscando formas de superá-los. (Placco, Souza e Almeida, 2011)

<sup>55</sup> Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel Porto" (CEPRE) da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Campinas.

fiz por minha conta, mas a parte prática, que eu tinha estágios de observação, aí eu usei minhas horas. Que eram 20 horas semanais, e aí eu usava essas horas e aí eu fui fazendo as observações. [*referindo-se às quatro horas semanais que o OP tem direito, conforme legislação para sua formação continuada- 2ª entrevista*]

Parece-nos que as situações sociais de desenvolvimento promovidas pela escola particular permitiram que Ângelo não buscasse uma formação continuada para atuar como orientador pedagógico, seja pelo ambiente harmônico, seja pelo sentimento de coletividade que viveu. Contudo, não foram suficientes para que esquecesse o seu apreço pela área da Saúde. No entanto, naquele momento o trabalho na Educação pôde conviver harmonicamente com o seu interesse pela Saúde, o que não ocorreu no exercício de sua função de orientador pedagógico na escola pública.

Como as escolhas de formação continuada afetaram Ângelo e interferiram em seu processo de configuração dos sentidos do trabalho de orientação pedagógica na rede pública de ensino?

Então quando eu cheguei nessa escola eu não tive quem me dissesse então vai por aqui, vai por ali. Uma escola com 80 professores, com quatro períodos, com um diretor, com duas vice diretoras !!! [*relatando a sua inserção na escola na qual é orientador – 2ª Entrevista*]

Mesmo quando você tem uma direção que é um pouco mais participativa, mesmo assim, você percebia que em alguns momentos os orientadores pedagógicos também ficavam sós. [*respondendo à pergunta sobre a quem recorria para ajudar a solucionar seus problemas na escola -2ª Entrevista*]

Essas falas parecem revelar que seu ingresso na escola pública foi marcado pelo abandono. Já de início, a orientação pedagógica na escola pública é configurada com os sentidos de trabalho solitário, sofrido e intuitivo, visto que, como afirma, teve que descobrir sozinho os seus caminhos:

Eu chorava sozinho. [*respondendo à pergunta sobre a quem recorria para ajudar a solucionar seus problemas na escola -2ªEntrevista*]

E é nesse momento que se revela a falta de uma formação continuada voltada ao orientador pedagógico, que situasse as características e desafios da ação profissional e promovesse a construção de uma visão crítica sobre o seu papel. Visto que, enquanto orientador da escola particular, conseguiu construir um repertório de ações para um ambiente que era vivido e sentido por ele como acolhedor de suas propostas, portanto não parece que o mesmo ocorreu na escola pública e a queixa de solidão revela ao mesmo tempo a queixa de não saber o que fazer nem em que lugar buscar esse apoio.

A formação continuada tem um papel fundamental na constituição identitária profissional do sujeito, visto que permite ao sujeito a construção e (re)-construção de sua visão de homem e de mundo, ao mesmo tempo em que proporciona o embasamento teórico que permite o desenvolvimento de uma práxis. Logo, proporciona ao sujeito a possibilidade de estabelecer novos nexos aos fatos vividos na escola, por ele e por parceiros na mesma função, tomar consciência deles, questioná-los, reafirmar ou transformar sua prática e construir novos repertórios de atuação intencionais e mais criativos. (Placco e Souza 2010a)

Desse modo, assume um papel de extrema relevância na formação e constituição profissional do orientador pedagógico. Almeida e Placco (2006) chamam a atenção para a necessidade de uma formação continuada que potencialize as dimensões articuladoras, formadoras e transformadoras do trabalho do orientador pedagógico e propõem como técnica de formação o registro das práticas dos orientadores, como forma de promover a reflexão, ressignificação e configuração de novos sentidos.

Contudo há na legislação um espaço previsto para formação continuada dos orientadores pedagógicos, sendo o NAED o órgão responsável por essa formação, como já foi descrito no capítulo 2. Será então que esse sentimento de abandono se refere exclusivamente à escola? As falas de Ângelo nos ajudam a elucidar esta questão:

Houve um tempo... Formação, formação a rede nunca nos deu. Ela fazia assim, ela trazia um especialista para trabalhar conosco. E. S. que começou uma discussão de ciclos, que é secretaria da educação em Paulínia hoje, que se a rede tivesse adotado o trabalho nós teríamos avançado muito mais. E essas coisas que são pontuais, então nós temos toda terça-feira de manhã o assessoramento<sup>56</sup> e nós temos direito a quatro horas por semana de formação. [*respondendo à questão sobre a formação continuada oferecida pelo NAED – 2ª Entrevista*]

Nessa época eles traziam assuntos que nós achávamos importantes para a formação e nós discutíamos a nossa prática, e discutíamos essas coisas de formação. [*respondendo à questão sobre a formação continuada oferecida pelo NAED- 2ª Entrevista*]

Quando tudo isso foi minado a gente andou fazendo umas propostas de trabalho para discussão, mas nunca se concretizou de fato. [*respondendo à questão sobre a formação continuada oferecida pelo NAED – 2ª Entrevista*]

Então hoje nós temos a discussão de manhã e [se] você quer fazer uma formação, usa suas quatro horas, vai e faz fora. [*respondendo à questão sobre a formação continuada oferecida pelo NAED – 2ª Entrevista*]

A formação oferecida pela rede de ensino em que Ângelo atua, segundo sua percepção, não auxilia o orientador pedagógico no desenvolvimento de sua função na escola, além de não haver continuidade das propostas de formação.

---

<sup>56</sup> Nas palavras de Ângelo: “assessoramento é um encontro com o coordenador pedagógico”. “Esse assessoramento era coletivo e quando ele era coletivo estava o coordenador pedagógico do NAED Noroeste, do NAED Sul, todos os NAED’s estavam lá”.

Vigotski (1934-2001) afirma que o significado da palavra é o microcosmo da consciência, portanto parece-nos natural que no momento da análise dos dados algumas palavras proferidas pelo sujeito chamem a atenção do pesquisador, pois revelam o saber de si no mundo. Na leitura das falas acima, duas palavras se destacam, na medida em que são complementares e contraditórias ao mesmo tempo: “nós discutíamos a nossa prática” e “tudo isso foi minado”. Essas falas parecem revelar que o sentimento de abandono vivido por Ângelo dentro dos muros da escola, também é vivido na formação continuada oferecida pela rede de ensino. Uma formação que é percebida pelo sujeito como domesticadora e que quando revela seu potencial do desenvolvimento da consciência crítica é abortada, devolvendo ao sujeito a responsabilidade por desenvolvê-la em outros espaços fora de seu contexto de atuação.

Esse abandono parece ser vivido de maneira diferente ao da escola por Ângelo. Enquanto o abandono da escola o faz configurar o sentido do trabalho de orientador pedagógico como solitário. O abandono pela rede de ensino adquire um significado mais perverso, visto haver um discurso da formação que não se concretiza.

*[respondendo a pergunta se há formação continuada de orientador pedagógico na rede de ensino- 2ª Entrevista]* Não tem. Este ano eles fizeram alguns encontros conosco para discutir alguns critérios da prova Campinas. Porque assim, a prova Campinas, ela foi aplicada em 2008 e vai ser aplicado no intervalo da prova Brasil, em 2008 ela foi à primeira versão, em 2009 nós tivemos prova Brasil, 2010 nós tivemos prova Campinas, 2011 prova Brasil.

Neste momento ser orientador pedagógico, assume um significado burocrático, que não deve ser pensado e construído, mas executado, a depender das ordens do “senhor” sistema<sup>57</sup>.

Mas como dissemos anteriormente o meio não é fator, mas fonte de desenvolvimento, mesmo as formas mais elementares de ação contêm em si a possibilidade de ações superiores, ao mesmo tempo em que um contexto muito adverso pode o promover desenvolvimento do sujeito, pois pode impulsioná-lo a buscar formas mais criativas de suportar e viver neste contexto. (Vigotski, 1930-2004)

Parece que foi isso que aconteceu com Ângelo, motivado em obedecer às ordens da rede, talvez para subvertê-las e transformar o contexto em que atua, emerge como sujeito. Confia em si mesmo e na possibilidade de realizar um trabalho diferente dentro da escola e vai em busca de uma formação continuada em um espaço que possa promover seu desenvolvimento. Esse movimento é de suma importância para Ângelo, que tende a mudar de galho quando os conflitos e contradições se impõem entre ele e o social. Mas nesse momento permanece no galho da Educação, atribui à orientação pedagógica o sentido de transformação do contexto, e vive o que poderia ser um dos únicos momentos de sua vida e carreira, em que parece satisfeito com sua profissão.

... e eu até uns três anos atrás eu fazia um GEPEC<sup>58</sup> na Unicamp que é com o G.V., que já saiu. É um grupo de pesquisa de educação continuada, o GEPEC. Então a gente discutia muito mesmo as práticas, as práticas do orientador. Onde saíram projetos para mestrado da prática do orientador pedagógico, do trabalho do orientador pedagógico que saíram coisas muito legais. [*falando sobre a formação*]

---

<sup>57</sup> Há um movimento de extrema obediência das unidades escolares ao sistema de ensino, contudo este fato será discutido nas categorias subsequentes.

<sup>58</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada, alocado na Universidade Estadual de Campinas, (UNICAMP).

*continuada]. [referindo-se á sua busca por formação continuada fora da rede de ensino- 2ª entrevista]*

Seria muito bom poder encerrar a pesquisa neste momento, quando os novos nexos estabelecidos por Ângelo nos dão indícios do prognóstico da realização de um trabalho muito promissor, que passa a ser desenvolvido com intencionalidade e consciência de suas possibilidades e limitações, e que promove a transformação do meio e o desenvolvimento de quem o realiza concomitantemente.

Contudo, o desenvolvimento se dá por meio de avanços e retrocessos, e em saltos qualitativos, logo, para que um comportamento apareça e se mantenha como modo de funcionamento do sujeito, é necessária uma profunda mudança interna, construída, mediada e sustentada pelo externo. (Vigotski, 1933-2001)

Assim, ao confrontar-se com as dificuldades impostas pelo meio externo, Ângelo retrocede, não consegue achar internamente motivos que sustentem a sua formação continuada, e não encontra em sua situação social de desenvolvimento os motivos intermediários.

*[explicando porque saiu do grupo de estudos] Porque como não era essa coisa de compromisso, aí se ventilou uma coisa de quando você não tinha uma formação dada pela rede, você tinha que voltar para a escola. E essa formação não era dada pela rede, era uma formação que era opção minha fazer. Só que, essa formação do GEPEC, na verdade, não era uma formação [nos moldes entendidos pela rede], era um grupo de discussão. Não, não preciso [respondendo se precisava obter algum tipo de titulação ao final do curso], mas eu preciso de um lugar que me dê um comprovante que tal hora eu estava lá e isso tem que ser assinado. Senão eu poderia ir para minha casa e aí?Cê entende? Então isso acabou atravancando um pouco. [falando sobre a formação continuada que realizou fora da unidade de ensino- 2ª entrevista]*

Sendo assim, ao não conseguir autorregular o seu interesse e a sua vontade como forças motrizes de sua ação, abandona o grupo. Parece-nos que nesse momento configura-se o doloroso sentido da orientação pedagógica como obediência ao sistema, sustentado pela impotência e alienação, afastando Ângelo das funções de formar, articular e transformar, essenciais ao orientador pedagógico. E em um movimento dialético configura-se um novo sentido a partir deste, que faz com que Ângelo enxergue-se como melhor e atribuía à orientação pedagógica e à sua permanência na Educação novamente, como no início de sua formação e da escolha do trabalho o sentido de algo provisório.

Como viemos tentando demonstrar há um modo singular no funcionamento de Ângelo que o impulsiona a não enfrentar os conflitos, e sim fugir ou evitá-los. Desse modo, Ângelo realiza pela terceira vez um curso voltado para Educação Especial. Parece que o apego a esta modalidade de pós-graduação, revela uma possibilidade, segundo sua visão, de acesso à área da Saúde por meio da Educação, e prepara-se permanentemente para isso.

Atualmente estou fazendo o curso de Educação Especial oferecido pela rede. *[relatando as formações continuadas que cursou e ainda cursa. 2ª entrevista]*

Realiza mais uma formação que não o ajuda a atuar no complexo contexto da escola. Parece-nos impossível não questionar sobre o papel que a formação continuada tem desempenhado na constituição identitária do orientador pedagógico. O modo de funcionar, confuso de Ângelo é produzido também pelo modo de funcionamento das formações oferecidas pela rede, ou daquelas as quais ela aceita como formações externas.

Um grupo de pesquisa em práticas de orientação pedagógica não tem validade? É mais importante a comprovação da presença? Agrega mais ao sujeito um curso de

Educação Especial ou Metodologia Científica do que um grupo de estudos que discute as práticas e as embasa teoricamente? Parece-nos que não, o que nos leva a pensar que as queixas de retaliação de Ângelo podem ter algum fundamento. Ao invés de forme-se, cumpra-se.

Como os sentidos configurados na formação continuada repercutem no trabalho do orientador pedagógico dentro dos muros da escola? É o que se pretende analisar na próxima subcategoria.

#### **4.1.4 Pulando de galho em galho x a busca de estabilidade: no estabelecimento dos objetivos da orientação pedagógica.**

Com a transformação social há um aumento da diversidade das demandas que chegam à escola e exigem encaminhamento. Entre elas estão: o aluno que não aprende por diversas razões, os problemas do entorno, que penetram a escola, tais como, violência e uso de drogas, as relações professor-aluno permeadas de conflitos, a formação insuficiente dos professores para lidar com essa diversidade, as constantes avaliações externas realizadas pelo governo para aferir a qualidade do ensino dentre muitos outros. Todas essas demandas acabam por atingir o orientador pedagógico, visto ser ele o responsável pela articulação das relações que envolvem os diversos atores escolares. (Petroni e Souza, 2011)

Como estes fatores influenciam na configuração de sentidos que sustentam a eleição e priorização de ações diante de tão ampla e complexa demanda?

Porque se você pegar todas as funções do orientador e do diretor, a escola gira em função dos dois. Do vice diretor é diferente porque ele vai suprir a ausência do diretor. Porque das funções que o diretor faz, na ausência ele tem que responder. Agora se você pegar a descrição das funções tem uma quantidade enorme de atividades a serem desenvolvidas pelo OP e pelo diretor. Então é como se eles fossem assim, o diretor é o polo administrativo e o OP é o polo pedagógico e as coisas giram em função desses dois. E a gente sabe que não é só isso. [*respondendo à questão sobre as funções que exerce na escola -2ª Entrevista*]

O diretor tem muito claro o que ele tem que fazer e o que ele não deve fazer. Agora eu tenho muito claro o que eu tenho que fazer e o que eu tenho que fazer. E o que eu não tenho que fazer? Eu não sei. [*respondendo à questão sobre as funções que exerce na escola -2ª entrevista*]

A fala de Ângelo revela que reconhece e sente-se responsável pela ampla gama de demandas que lhe são atribuídas. Contudo, não sabe ao certo pelo que é responsável, ora por tudo, ora por nada. Fato é que se sente cobrado permanentemente.

Para que o orientador pedagógico consiga desempenhar sua função de articulador, formador e transformador um fator é primordial. O planejamento crítico de suas ações, derivado de uma avaliação institucional cuidadosa, que objetive identificar quais são as fontes constantes de conflitos que interferem na relação de ensino-aprendizagem na escola. A partir dos resultados desta avaliação é necessário planejar e objetivar as ações a serem realizadas nos espaços de formação de professores, que possibilitarão uma reflexão, tomada de consciência e mudança de atitudes e que tenham como resultado a melhoria do ensino na escola. (Souza, 2011)

Competência pessoal que não está suficientemente desenvolvida em Ângelo e que não encontra possibilidades de desenvolvimento na realidade concreta, tal qual ela se apresenta e é experienciada e significada por ele.

A minha primeira experiência (como OP) foi na escola particular que tem uma coisa bem definida, não tá no papel e que é. Diferente daqui, porque aqui enquanto você é OP você tem um rol de funções que você tem que fazer e que é humanamente impossível. [*referindo-se à como foi sua inserção, como orientador na escola pública. – 2ª Entrevista*]

Então isso também passa também talvez, pela minha organização, por essa questão de faz isso, faz aquilo, faz aquilo outro, e aonde precisava. Porque eu fiquei com um leque de coisas tão grande para fazer e aonde eu precisava ser mais atuante e mais operante eu não fui. [*Explicando porque a formação de professores não ocorreu no ano de 2010-2ª Entrevista*]

E aí chega uma hora que você tem que responder por coisas, e aquela parte que é sua, que você tinha que ter atuado ela estão falha porque você não conseguiu dar conta. [*Explicando como é a sua forma de atuação no cotidiano escolar-2ª Entrevista*]

As falas de Ângelo parecem denotar o seu reconhecimento sobre a relação entre o interno e externo na construção desse modo de funcionar. Ao mesmo tempo em que se queixa do excesso de demandas, também reconhece que há uma falta de organização singular ao seu modo de atuar na orientação pedagógica, e as consequências dessas ações para o resultado de seu trabalho para o coletivo da escola, denota uma tomada de consciência no que se refere à necessidade do estabelecimento de prioridades para o exercício da orientação pedagógica.

Contudo, há um modo de funcionar singular de Ângelo que merece ser considerado: ele é dono de um discurso muito elaborado, porém dissociado da prática. O que ele diz, parece não ser significado por ele, mas reproduzido dos cursos de formação e discursos “politicamente corretos” que acessa. Quando nos aproximamos do cotidiano de Ângelo na escola percebemos que suas ações priorizam o emergencial.

E não dá para tomar para mim todas as demandas da escola, embora em muitos momentos eu já tenha feito isso e em alguns momentos eu faço isso. A coisa é inconsciente, a coisa vai na impulsividade para fazer. Quando eu sei que a minha frente de trabalho é outra e muitas vezes ela está descoberta. [*Explicando o seu modo de funcionar e como ele impacta em seu cotidiano – 2ª Entrevista*]

Quer dizer eu estou dentro da escola o diretor não está o que eu posso efetivamente fazer? Então muitas vezes eu já meti as mãos pelos pés por conta disso. . [*Explicando o seu modo de funcionar e como ele impacta em seu cotidiano – 2ª Entrevista*]

[*referindo-se à forma como os professores se reportam à ele*] “Ângelo já passou por uma formação que possibilitasse isso”. Então, sou eu que estanco uma hemorragia, sou eu que lavo, sou eu que... Então quem que vai atender? Sou eu. O aluno brigou na sala chamam o vice, mas o vice não está, vai você mesmo. [*Explicando o seu modo de funcionar e como ele impacta em seu cotidiano – 2ª Entrevista*]

Mas na verdade quando eles precisam, eles não querem saber as demandas da escola. Eles convocam e nós vamos. [*referindo-se ao movimento da secretaria de ensino- 2ª Entrevista*]

Porque se um aluno quebra a cabeça eu tenho que dar conta. Porque é o diretor que eles procuram? Não, é a mim. [*referindo-se a quem os professores procuram na hora que precisam de apoio- 2ª Entrevista*]

Há um indicador de sentido do trabalho da orientação pedagógica que parece sustentar as ações e interferir diretamente no modo de eleição de prioridades: o de apagar incêndios. Em outras palavras, as prioridades de Ângelo se voltam à resolução de problemas imediatos e pontuais, não há planejamento e se há, ele não executa.

O reconhecimento do grupo, da secretaria e dos alunos como aquele que sabe e que deve resolver os problemas parece sustentar esse sentido configurado por Ângelo em que o “apagar incêndios” equivale a ser alguém melhor preparado para resolver TODAS as emergências da escola, identificando-se e exercendo este papel, o que não só o impede de planejar, mas também de executar qualquer ação previamente planejada na escola.

Esse sentido revela tanto o seu modo de funcionar quanto o modo de funcionar da escola, visto que, tanto o apagador de incêndios quanto as pessoas do local em risco iminente de pegar fogo vivem um constante sentido de urgência e precisam estar alertas o tempo todo para o que irá ocorrer. Em outras palavras, há um predomínio da emoção em detrimento do pensamento consciente movendo as ações e os pensamentos. Não há tempo para pensar, apenas para agir. Não se trata aqui de dicotomizar corpo e mente, mas ao contrário, trata-se de integrá-los.

Como afirma Vigotski (1926-2010, pp. 144) a “emoção não é um agente menor que o pensamento”, visto que é o afetivo-volitivo a unidade que integra todas as funções do

sistema psicológico e conduz o sujeito à ação. É tomado pela emoção que Ângelo prioriza a ação de apagar incêndios como norteadora de seu trabalho na orientação pedagógica.

Se o sentido do trabalho é configurado como apagar incêndios, é esperado que não sobre tempo para outras ações, e determine o modo de ser orientador de Ângelo, o de não planejar sua atuação na escola.

#### 4.1.5 No atendimento aos pais e alunos:

Enquanto lá na outra escola a gente chamava, e os pais vinham, eles podiam não fazer alguma coisa diretamente com os filhos, mas eles delegavam a outro, mas eles pelo menos se empenhavam em contratar um psicopedagogo, ir atrás de um psicólogo, mas isso fazia com que eles tivessem um olhar de preocupação. *[Comparando a escola particular e a escola pública destacando o relacionamento com os pais- 1ª Entrevista]*

A escola particular te dá o contato com outra realidade, é o cheirosinho, é o que vai para Europa, é aquele também que o pai é violento, que o pai bebe que o pai bate na mãe, então muda a classe social, mas os problemas não mudam. Aqui a gente fala que a família não participa, mas lá também não participava que participava era a babá, a empregada, mais do que os pais. Muda a classe social, mas os problemas são os mesmos, mas a conotação ali é outra. *[Comparando a realidade da escola particular e da escola pública, ao tentar esclarecer quais foram suas maiores dificuldades na escola pública – 1ª Entrevista]*

Olha, com os alunos, como teve, pôs bomba no banheiro, o aluno foi expulso, a reação é mais imediata. A escola pública parece que cozinha um pouco mais em banho Maria o problema, porque não consegue resolver. Em contrapartida a escola particular resolve de maneira muito abrupta, sem se dar conta do mal que está fazendo com a família. *[Comparando as formas de resolver problemas na escola particular e a escola pública ao ser perguntado sobre as maiores dificuldades que encontrou na rede de ensino – 1ª Entrevista]*

No que se refere ao atendimento de pais e alunos, como já tínhamos indicado anteriormente, parece tratar-se ora de oferecer um “diagnóstico” e encaminhamento da criança problema, ora de “resolver” os problemas de indisciplina. Em dois anos de observação na escola pode-se constatar que as ações do orientador pedagógico direcionadas aos pais e aos alunos resumem-se a suspender o aluno das aulas, ou chamar a sua família para contar o que ele está fazendo. E embora Ângelo consiga criar espaços para atendê-los, o faz com base nestes sentidos, ainda que se questione sobre esse papel com seus pares:

Será que o nosso papel é atender o aluno que o professor tira da sala? Mas ele tirou por uma questão de indisciplina, ou ele tirou porque esse aluno de fato não sabe, tem

dificuldade?[referindo-se às discussões que tem com os seus colegas do NAED-2ª Entrevista]

Não consegue resignificá-lo e ter uma ação diferente em relação ao papel que já desenvolve, sobretudo por ter o apoio dos professores, e revalidada a sua superioridade e poder na escola, como aquele que “pune”, ou ainda “puxa a orelha” dos pais.

Ao colocar o aluno para fora ou chamar seus pais para “contar” o que ele está fazendo, o que muitas vezes termina com surras em casa (fato conhecido pelos agentes da unidade escolar), e pedir aos pais que resolvam os problemas de comportamento dos alunos dentro da escola, alija-se a criança da configuração de sentidos de uma escola boa, acolhedora e que promova desenvolvimentos de seus modos de ser, agir e pensar o mundo, além de não mediar os processos que lhe possibilitariam regular suas próprias emoções.

Parece-nos que este movimento revela outro sentido do trabalho configurado por Ângelo, os problemas, que são da ordem do sujeito, sobretudo pela classe social ao qual ele está inserido, se resolvem fora da escola. Com isso, assume como uma de suas prioridades o atendimento de pais e alunos, visto que acha espaço para recebê-los, contudo sempre no intuito de se afastar da escola aquilo que a incomoda, sobretudo quando expõe os não saberes dos agentes envolvidos, pois o aluno que não aprende revela todo um sistema escolar que não ensina.

#### **4.1.6 Na formação continuada de professores.**

Já nos reportamos no item 4.1.3 sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e pessoal do sujeito. Parece-nos que essa formação se mostra especificamente importante nos contextos escolares, visto que os atores que neles atuam deparam-se constantemente com situações de conflito em que são convidados ou intimados a atuar, sem, no entanto, ter um repertório social e pessoal construído que dê conta da superação destes conflitos. (Vigotski, 1926-2010)

Estas situações, em que a demanda do meio e as características pessoais que o sujeito pode dispor são díspares, se constituem como fontes potencializadoras do surgimento de emoções com nuances negativas, tais como: tristeza, desânimo, depressão e sofrimento. (Vigotski, 1926-2010)

Ocorre que este é o cotidiano da escola, dada a complexidade de demandas que se impõe a ela. Por isso, o modo como a formação continuada é conduzida, em que se busca propiciar ao professor espaços para que possa falar de suas experiências e de suas vivências ao mesmo tempo em que, escuta de outros as mesmas dificuldades e possíveis formas de superações dos problemas em sala de aula, se constituem como essenciais, sobretudo por poderem propiciar ao docente e ao orientador pedagógico o pensar criativo em busca da superação dos conflitos e ações de promoção do desenvolvimento do aluno. (Souza, 2011)

Como os sentidos do trabalho configurados por Ângelo interferem na formação continuada oferecida por ele aos professores? Como ocorre a promoção destes espaços?

Mas por mais que você fale é a vivência que vai fazer com que você se aproprie do seu trabalho. [*referindo-se à importância da formação continuada- 2ª Entrevista*]

O perfil de repensar a sua prática, de repensar o seu compromisso como educador isso falta muito na escola pública, por conta das pessoas pensarem que faça chuva ou faça sol elas não vão ser mandadas embora, o seu dinheiro no fim do mês vai estar lá. Ela pode dar uma aula brilhante ou uma aula porcaria o dinheiro tá lá na conta, então ela não tem: porque esse aluno não aprende? Porque esse aluno é burro, a família é desestruturada, não tem estímulo. [*referindo-se as hipóteses das professoras para o fato dos alunos não aprenderem- 1ª Entrevista*]

Parece-nos que a formação continuada de professores não é uma das prioridades do orientador pedagógico, o que, se por um lado revela a valorização da prática em detrimento da formação, ou seja, a formação não forma para o trabalho, sentido que tem sua gênese na relação historicamente estabelecida pelo sujeito entre trabalho e formação, por outro, revela uma visão depreciativa em relação aos professores, como aquele que não sabe e que não quer saber.

Talvez imbuído pelo desânimo produzido por esses significados continue insistindo em uma estratégia antiga, a de levar algo pronto para as professoras.

Então eu faço um pouco do caminho contrário. E com isso eu crio algumas coisas que acabam se voltando contra mim. Como um suporte para ela [*professora*] fazer, olha tem esse leque de atividades aqui que eu acho que pode te ajudar. [*referindo-se as muitas atividades que deixa prontas para consulta de professoras e estas não utilizam- 2ª Entrevista*]

Seja na orientação de uma atividade, ou seja, no fato de eu preparar e entregar para ela uma atividade. Que não é esse o caminho, mas essa é uma característica minha. [*referindo-se as muitas atividades que deixa prontas para consulta de professoras- 2ª Entrevista*]

A formação envolve um sair de si, no sentido de que é preciso entrar no universo do outro, compreender o que este sujeito já tem desenvolvido e a partir daí lhe oferecer situações que permitam avançar em seu conhecimento, por meio da significação mediada

pelo social. Não se trata do que se sabe ou não se sabe, mas de construir caminhos para que o outro também possa se apropriar do conhecimento. Não se aprende o que se sabe, bem como não se aprende algo do qual não se tem o menor conhecimento, a não ser por meio do outro mais experiente que medeia este processo. (Souza, 2006)

Desse modo, não nos espanta que as professoras não utilizem as atividades tão cuidadosamente elaboradas e oferecidas por Ângelo, não há autoria, não há significado atribuído ou pior, não resolve os problemas dos quais tanto se queixam. Esse movimento leva Ângelo a configurar um novo sentido, o de ter o trabalho desprezado pelas professoras. Estes sentidos fazem com que se sinta inseguro, e o faz oscilar em suas propostas de trabalho: ora trabalha com as professoras apenas teorias e ora somente questões práticas, ora leva pessoas externas à escola para realizarem a formação de professores e ora tenta ministrá-las sozinho, ora atende as demandas da secretaria de ensino e ora permite que os TDC's se transformem em um espaço de lamúrias.

Quando vocês estavam trabalhando aqui, você teve até oportunidade de ver que eu fiz um trabalho de discutir prática, e para não melindrar e não discutir a prática delas eu comecei a discutir uma prática extra escola, uma prática de livros que discuti essa prática. E eu passei a trazer essas discussões, trabalhei por capítulo, fui trazendo perguntas em cima de cada dia que a gente trabalhava que era para isso. Que era uma forma de provocação para em um determinado momento a gente começar a discutir as práticas que a gente tem aqui, as práticas da escola e realmente a coisa acabou se perdendo. Então eu acho que ficou faltando isso, e aí quando eu trouxe o texto para discutir isso. Porque por trás de uma concepção pedagógica existe uma concepção política, e tudo mais e que elas acabavam não tendo claro isso. [*Referindo-se ao trabalho de formação que tentou desenvolver no ano de 2009. Nesse período uma psicóloga do grupo Prosped realizava um trabalho com os professores, do qual a pesquisadora era observadora, por isso a menção-2ª Entrevista*].

Sim, mas aí o que aconteceu, aí veio à psicóloga [*referindo-se ao trabalho realizado por uma parceira do grupo Prosped realizada com as professoras*] quinzenalmente, aí veio o material do ler e escrever e eu tinha que tentar acompanhar com elas o

trabalho. Então você veja, eu tinha que trabalhar com elas o ler e escrever, eu tinha que fazer uma discussão com elas para trabalhar com esse material. Eu tinha que discutir com elas os problemas das salas, e no frigar dos ovos nada disso foi feito de ponta a ponta. [*referindo-se nova proposta de formação continuada apresentada por ele e a outra OP para as professoras - 2ª Entrevista*]

Tem outra coisa; todo mundo tem medo de perder seu emprego, todo mundo valoriza o seu emprego e se desempenha ao máximo, então quando você entrava em uma discussão pedagógica, ela era uma discussão pedagógica, voltada para a aprendizagem do aluno e ela não se perdia naquele círculo e você fica igual cachorro correndo atrás do rabo que você não consegue sair. [*explicando porque as formações continuadas não conseguem avançar na escola pública – 2ª Entrevista*]

Percebe-se que Ângelo não consegue finalizar nenhuma de suas propostas, pois como não as trata como prioridade, também não reserva tempo para planejá-las, não lhes conferindo intencionalidade. Mais uma vez apaga os incêndios que aparecem. E invariavelmente atribui a culpa pela não realização das formações aos próprios professores, e configurando dialeticamente o sentido de ser superior a eles, pois faz sua parte, que é muito importante, e os professores não correspondem.

Não, de formação não. [*respondendo se havia um planejamento anual que contemplava a formação de professores*]. [*E explica*] Porque o que acontece o TDC é considerado um espaço de formação, mas o TDC é mais um espaço do professor do que do OP. Então o OP está dentro do TDC e ele faz, ele procura dar um encaminhamento para que as coisas não se percam. Então as necessidades têm que nascer do próprio grupo de professores. [*Esclarecendo como se estrutura o planejamento da formação de professores na escola – 2ª Entrevista*]

E as discussões por causa das coisas todas elas começam e elas vão se pulverizando e elas vão se perdendo. E é isso que me frustra, porque quando eu faço uma proposta de formação eu começo, eu tenho desenvolvimento e eu vejo que a conclusão é impossível. [*Esclarecendo como se estrutura o planejamento da formação de professores na escola – 2ª Entrevista*]

Parece-nos que há uma contradição nesta fala do O.P., ao mesmo tempo em que se vê como superior em relação aos professores depara-se com a sua própria inabilidade, visto

não conseguir avançar no processo de formação. Sentindo a sua capacidade profissional ameaçada, atribui ao professor a responsabilidade por sua própria formação continuada, desresponsabilizando-se dela.

Por outro lado, Ângelo sustenta um discurso muito bem elaborado sobre a importância da formação continuada para os professores.

[referindo-se às interrupções ao TDC] o que precisa, quer que eu fale, o diretor vai entrar, o vice-diretor vai entrar. Então eu organizo e passo para elas. Então não é assim que funciona. O TD não é espaço de recados. TD não é espaço de lamúrias. É espaço de formação, é espaço de reflexão e é espaço de crescimento. *[explicando que um dos motivos do não avanço da formação continuada são as constantes interrupções do TDC – 2ª Entrevista]*

Eu fui tentando fazer um trabalho, só que aquilo que você propõe nem sempre é aquilo que é executado. Por quê? Porque você não tem o acompanhamento da sala. Então eu trabalho na sala com o que eu acho, e não com aquilo que deve ser. *[explicando um dos motivos do não avanço das propostas de formação continuada – 2ª Entrevista]*

É e aí a gente não pode cristalizar isso. *[referindo-se ao fato dos professores não se atualizarem quanto às concepções pedagógicas – 2ª Entrevista]*

Eu acho que eu estou um pouco ausente dessa relação, porque eu só tenho encontro coletivo, eu não tenho encontros individuais para ouvir cada uma. Porque quando você está no coletivo, os problemas começam a ficar todos iguais, eles tomam uma proporção muito grande e você não dá conta de resolvê-los, ao passo que se eu trabalhar no individual eu talvez tenha a oportunidade de acolher melhor essa professora e eu tenho um olhar mais específico naquele momento, para aquela necessidade. *[Questionando a forma como os TDC's são organizados e verbalizando algumas possibilidades de mudança destes espaços – 2ª Entrevista]*

O que explica a contradição entre o discurso de Ângelo e a sua prática de formação continuada? Parece-nos que este discurso é apropriado do social, sem, contudo ter para Ângelo significados que o vinculem às suas experiências e vivências na escola. Desse

modo, torna-se um discurso vazio, que não sustenta a prática visto que não consegue mediar os motivos que regulam a ação do orientador pedagógico na escola. Desse modo, parece-nos que emergem novamente os sentidos de sentir-se superior, que o afastam da formação. Pois, se a formação é necessária e ele sabe disso é preciso achar um culpado, e como sempre um outro, nesse caso mais uma vez, o professor.

Entretanto, no tempo em que estivemos na escola foram muitas as vezes que observamos a complacência de Ângelo com os professores. Tal fato também é frequentemente apontado pelos demais membros da gestão. Parece que Ângelo necessita ser aceito pelo grupo, tem dificuldade em lidar com rejeição, e então oscila: ora se porta como gestor, criticando os professores e culpando-os, ora fica do lado dos professores, e então não cobra, “deixando as coisas rolarem”.

#### 4.3.7 No atendimento das demandas da Secretaria

Há um movimento interessante observado na escola nestes dois anos de pesquisa. A supremacia do cumprimento das solicitações da Secretaria da Educação. De todos os “incêndios” que ocorrem na escola, o fogo gerado pelas demandas da Secretaria nos parece sempre o mais importante a ser apagado.

O trabalho nunca é inventado pelo trabalhador, visto que ele está inserido em uma estrutura, dividido, e cada uma das partes tem o seu papel. De certo modo, não se pode romper com alguns aspectos inerentes à tarefa, por mais que se transforme o como se faz, o que se faz tem pouca margem de manobra. (Clot, 2007)

O que significa dizer que, no caso da orientação pedagógica, não há como não cumprir as demandas da Secretaria, visto esta estar hierarquicamente acima da escola. Contudo, nos parece que sempre há uma margem de manobra, logo há como negociar prazos, dialogar sobre as propostas ou ainda organizar a escola para que se compreenda o que deve ser feito e se construa um jeito de fazer singular e significativo para todos os atores envolvidos.

Como Ângelo lida com as demandas da Secretaria? Qual o lugar nas prioridades por ele estabelecidas que essas demandas assumem ?

Então, hoje existe uma preocupação com os ciclos três e quatro que são os iniciais, mas não existe uma preocupação com os anos iniciais. Então, o que adianta eu organizar a casa no fim. Que eu digo a gente não começa a construir a casa pelo telhado, a gente começa a construir a casa pelo alicerce. E a rede, quando teve condições de fazer isso, ela não fez. Então, ela começou um alicerce, isso no ano de 2007, com as questões para língua portuguesa e ponto. E aí, agora, para este ano eles estão com essa preocupação para o ano de 2011 com os ciclos I e II. Mas veja que de 2006, 2007 para cá foi tudo muito no achismo, tudo muito no que caminha. Eu, por exemplo, para nós trabalharmos aqui, eu olhando o material de São Paulo e

de outros materiais, eu disse para as meninas: nossa expectativa de trabalho é essa, para Língua portuguesa é essa. O que nós vamos trabalhar de matemática é isso. [*Explicando o como tenta cumprir as propostas da Secretaria de Ensino na escola – 2ª Entrevista*]

Então você veja, eu tinha que trabalhar com elas o ler e escrever, eu tinha que fazer uma discussão com elas para trabalhar com esse material. Eu tinha que discutir com elas os problemas das salas, e no frigar dos ovos nada disso foi feito de ponta a ponta. [*referindo-se a nova proposta de formação continuada apresentada por ele e pela outra OP para as professoras- 2ª Entrevista*]

Só que, eu fiquei fora muito tempo fazendo formação, então a formação delas esse ano também ficou muito capenga. [*Explicando como a sua formação continuada interfere na formação continuada dos professores – 2ª Entrevista*]

As falas do orientador pedagógico parecem revelar que as demandas da Secretaria assumem prioridade no seu fazer na orientação. Ângelo, ao que tudo indica, quando não está “apagando os incêndios”, está “tapando os buracos” abertos pelas demandas que são jogadas para dentro da escola.

Sente-se responsável por terminar os trabalhos aparentemente inacabados pela rede de ensino, demanda tempo para isso, vai atrás de leituras, reúne o grupo para discutir as questões. Estes dados, no entanto revelam-se muito contraditórios, sobretudo em relação às falas sobre a formação continuada. Queixa-se de que não tem tempo, que os trabalhos são inacabados, mas abre a porta de seus espaços para discutir os “problemas” gerados pela rede de ensino.

Porque Ângelo não devolve os seus questionamentos para a secretaria, porque pode convidar pessoas de fora para a formação de professores e não solicita que a rede encaminhe alguém mais experiente para dialogar com o grupo? Porque toma para si esse encargo?

Parece-nos que neste momento Ângelo encontra satisfação e alegria em tratar dessas questões. Muitos indicadores de sentidos fervilham em suas falas. Se por um lado revelam satisfação pelo excesso de tarefas, visto que ser orientador pedagógico é apagar incêndios e aqui se encontra um terreno fértil para isto, por outro lado, pode lançar mão do culpado perfeito, a rede, o sistema e a secretaria que funcionam como entidades que podem ser culpabilizadas pelos problemas da escola, sem que precise identificar agentes com quem teria que entrar em conflito.

Logo, implicá-la no processo de resolução dos problemas que ela mesma cria seria como retirar da escola o alívio de sua dor. Não se está aqui defendendo a ideia ingênua de que basta pedir para ser atendido, mas entende-se que é preciso enfrentar as contradições apresentadas pela situação social do desenvolvimento, como forma de avançar. E mais uma vez o conflito é colocado para fora da escola, só que desta vez trazendo-o para o seu interior, visto que ao se implicar em resolver problemas indissolúveis, potencializa-se o sentimento de ser necessário e excessivamente demandado, gerando um sentido de utilidade e importância da orientação pedagógica. Assim, ao mesmo tempo em que o orientador pedagógico se aproxima dos problemas da rede de ensino, como entidade, se afasta da possibilidade de superação das contradições por meio de diálogos estabelecidos dentro de sua própria unidade escolar.

Há ainda outro fator, proporcionado pela Secretaria de Educação, que sustenta o sentido de utilidade e reconhecimento do orientador pedagógico: a saída da escola, seja por

suas inúmeras convocações, seja para formação, o que no caso de Ângelo<sup>59</sup> parece gerar imenso alívio, na medida em que fica longe dos conflitos da escola, e de seus próprios conflitos com a escola e consigo mesmo.

---

<sup>59</sup> Como descrito na metodologia, os encontros para coleta de dados foram realizados com o grupo de gestores. De todos os encontros realizados, Ângelo esteve ausente da escola em 40% deles pelos mais diversos motivos, sendo que o seu adoecimento e problemas com o carro foram as justificativas mais apresentadas.

#### 4.3.8 Buscando caminhos.

No período desta pesquisa ocorreram algumas mudanças na situação social de desenvolvimento de Ângelo que parecem terem sido responsáveis por algumas transformações em seu discurso: a entrada de outra orientadora pedagógica na escola, a sistematização de reuniões semanais da equipe gestora objetivando alinhar os discursos, e a intervenção sistemática e semanal de duas psicólogas, do grupo Prosped, que objetivavam por meio da arte promover o desenvolvimento da consciência da equipe gestora sobre o seu papel<sup>60</sup>.

Estes fatores possibilitaram que Ângelo iniciasse um processo de ressignificação de seu trabalho na escola, e em alguns momentos se visse como um detetive de fendas, na medida em que passa a se questionar sobre os meios que poderia utilizar para transformar a realidade.

Então pontuando todas essas coisas [*o fato de não haver um planejamento da formação continuada de professores*] eu disse para a Beatriz<sup>61</sup>, olha a gente tem que discutir ciclo, a gente tem que discutir avaliação e a temos que discutir uma coisa BÁSICA, alfabetização e letramento. [*Referindo-se aos planos para a formação continuada dos professores para o ano de 2011 – 2ª Entrevista*]

Até mesmo pela dificuldade que eles têm de entender o que é ciclo, e nós não tivemos tempo de discutir o que é ciclo e fazer essa construção com eles. Então nós fomos trabalhando textos... Trabalhando textos do Pedro Demo<sup>62</sup>, trabalhando textos da Isabel Alarcão<sup>63</sup> trazendo a questão do professor [*referindo-se aos objetivos do planejamento da formação continuada*] [...] sempre, tem que olhar para essa questão do seu aluno. Então agora tem a Beatriz com quem eu discuto. [*Referindo-se aos*

---

<sup>60</sup> Este trabalho realizado na escola é objeto de pesquisa de doutoramento de Ana Paula Petroni, ainda em andamento.

<sup>61</sup> Beatriz é a outra orientadora pedagógica da escola que ingressou em Março de 2010.

<sup>62</sup> Autor brasileiro que escreve sobre avaliação, e pesquisa, sobretudo, a questão da aprendizagem nas escolas públicas, por conta dos desafios da cidadania popular.

<sup>63</sup> Autora portuguesa que estuda formação de professores.

*planos para a formação continuada dos professores para o ano de 2011 – 2ª Entrevista]*

Pois é, foi isso que eu fiz na Quarta feira passada com elas. Então eu dei abertura, e chegou um momento que eu falei, bom gente, mas isso agora não é mais um problema nosso. O que é um problema nosso o aluno do quinto ano que está aqui dentro ou o aluno do primeiro que não vem? O quinto ano é um problema nosso então é disso que a gente tem que dar conta agora. Desse outro tem quem corra atrás que é a secretaria. Agora desse [alunos do quinto ano] somos nós que temos que correr. *[referindo-se a um encontro com as psicólogas em que foi abordada a necessidade de condução das reuniões para que elas não se percam- 2ª Transcrição]*

Contudo, embora buscar novos caminhos não faz com que ele os percorra. Em seu discurso, notam-se muitos dos aspectos levantados anteriormente: a falta de planejamento, a necessidade de condução da formação visando um objetivo e o estabelecimento de parcerias. Parece que as falas de Ângelo soam mais como uma justificativa do que como uma conscientização.

Há um sentimento de superioridade em relação a nova orientadora pedagógica, que é mais nova em todos os sentidos, na idade, na carreira e na escola. Desse modo as ideias e sugestões aparecem como sendo sempre de sua autoria, sem considerar a autoria de Beatriz, que dialeticamente revela um sentimento de inferioridade, potencializado pela entrada do outro em um universo em que ele era único.

#### **4.4 Pulando de galho em galho x busca de estabilidade: nos estabelecimentos de parcerias dentro e fora da escola.**

Outro fator necessário para que a função de articulador, formador e transformador ocorra é o estabelecimento de parcerias, por parte do orientador pedagógico, com os diversos atores escolares. Parcerias nas quais ele se coloque como fonte de apoio para a busca da solução dos problemas que a escola enfrenta, assim como dos projetos pedagógicos e das articulações necessárias para que se caminhe rumo ao desenvolvimento saudável de seus atores. (Placco e Souza, 2010)

Desse modo, é preciso reconhecer, diante da realidade concreta e complexa, o seu não saber e o não saber do outro, e a partir disso se colocar “ao lado de”, e “não acima de”, objetivando-se trilhar caminhos que não estão dados, visto o aumento das complexas transformações sociais que adentram a escola. O que se busca é a construção de um espaço no qual todos os envolvidos se desenvolvam: sobretudo que os professores diante das dificuldades ensinem, e os alunos, mesmo frente às adversidades, aprendam. (Placco e Souza, 2010)

Torna-se necessário dizer que este caminho é árduo, complexo e sem resultados garantidos, pois lidar com a escola, tal qual ela se apresenta hoje, é conseguir enfrentar a incerteza e superar a frustração. É lidar com o risco de um investimento emocional enorme e o medo de não conseguir atingir seus objetivos. E somente por meio da parceria, dividindo responsabilidades e implicações é que o orientador pedagógico conseguirá cumprir as demandas à ele atribuídas, e voltar o seu olhar para o que é primordial na escola, o ensino do aluno. (Placco e Souza, 2010)

Contudo, se por um lado, no decorrer desta análise, revelaram-se sentidos que assumem nuances negativas, tais como, sentimentos de superioridade, inseguranças, medos, trabalho aquém das possibilidades, missão, solidão e desprezo, que dificultam o estabelecimento de parcerias, por outro revelaram-se sentidos que assumem nuances positivas, tais como assumir desafios, satisfação e reconhecimento, que potencializam o estabelecimento destas.

Como será que estes sentidos contribuem para o estabelecimento de parcerias de Ângelo com os atores dentro fora da escola?

Neste momento discorre-se sobre estas parcerias de maneira mais fluida do que a análise das demais subcategorias, não por considerá-la menos importante, mas por parecer que elas sintetizam e revelam todos os sentidos do trabalho de orientador pedagógico configurados por Ângelo.

Percebe-se que Ângelo retoma o movimento de pular de galho em galho em contraposição à busca de estabilidade, categorias norteadoras desta análise. Nos parece, ainda, que não consegue estabelecer parceria com a equipe gestora, sobretudo por sentir-se abandonado.

Porque esse ano teve a fase de adaptação com a Beatriz, porque eu tive sempre que jambrar aqui e dar conta da manhã, do intermediário, da tarde e da noite. Então, foi como eu falei com a Beatriz, eu fui criando mecanismos de sobrevivência, porque eu precisava sobreviver. Então se eu hoje eu sou mais contemporizador [*com os professores*] é por isso. Então quando eu cheguei nessa escola eu não tive quem me dissesse então vai por aqui, vai por ali. Uma escola com 80 professores, com 4 períodos, com 1 diretor, com duas vice diretoras.[*referindo-se ao seu modo de lidar com os professores que é criticado pela equipe- 2ª Entrevista*]

Tampouco com a secretaria de ensino, prioridade máxima de seu modo de ser orientador pedagógico, visto que se sente enganado por seus agentes.

É. A ideia é ranquear sim, a ideia é saber em uma reunião e falar, ah! Mas a escola X, olha, conseguiu fazer esse movimento e hoje ele não tem mais aluno no segundo ano assim. E de onde saiu isso? Tá? Das avaliações... Dos documentos.*[referindo-se ao fato da secretaria dizer que as avaliações externas não tem o intuito de ranquear as escolas, mas de promover o seu desenvolvimento, resultado pelo qual o orientador é cobrado- 2ª Entrevista]*

Quiçá com os professores, por sentir-se superior a eles:

Ela pode dar uma aula brilhante ou uma aula porcaria o dinheiro tá lá na conta, então ela não tem: porque esse aluno não aprende? Porque esse aluno é burro, a família é desestruturada, não tem estímulo.*[referindo-se as hipóteses das professoras para o fato dos alunos não aprenderem- 2ª Entrevista]*

Então a gente percebe que, a gente quer ver sim, mas a gente quer ver como está à questão da aprendizagem não é questão de ver ele fazer ou não... Até que ponto, como é que é o trabalho desse professor? Esse é o grande medo, é o de que você cerque. *[explicando porque os professores não aceitam as proposta de formação continuada – 2ª Entrevista]*

E contraditoriamente às suas queixas de solidão e abandono, não firma parceria também com as psicólogas, atores externos á escola.

Então, vocês têm que chegar e dizer, o nosso trabalho tem essa proposta, nossa forma de condução, nossa forma de intervenção é essa e o resultado nós vamos passar para vocês. Para vocês verem, no nosso trabalho o que a gente tem de observação dos alunos. Então eu acho que é isso, a gente tem que ir pontuando. *[referindo-se à necessidade das psicólogas explicarem um projeto que já havia sido explicado tanto para os professores, quanto para ele – 1ª Transcrição]*

As parcerias não firmadas por Ângelo parecem revelar seu medo em lidar com o seu não saber e, desse modo afasta de si todos que podem interpelar sobre a forma como desenvolve o seu trabalho.

Ocorre que as parcerias com esses atores poderiam provocar dois movimentos igualmente positivos: o primeiro, ao permitir que as emoções fossem faladas, ouvidas, compartilhadas, significadas e elaboradas, potencializando a sensação de controle do meio, gerando sentimentos positivos, tais como força e satisfação.

E originando um terceiro movimento, como explica Vigotski<sup>64</sup> (1926-2010), que é o da emoção relativamente indiferentemente no comportamento, o que permitiria que os nexos das funções psicológicas superiores fossem estabelecidos em face de equivalência entre o pensamento e a emoção nas relações estabelecidas pelo sistema psicológico.

A emoção, como função psicológica superior, precisa ser regulada, e é a mediação do social, sobretudo por meio da palavra que possibilita que esta seja significada e elaborada pelo sujeito. Sendo assim, a emoção que está no social tem ao mesmo tempo, força motriz no funcionamento psicológico do sujeito, na medida em que influi nos nexos estabelecidos e interfere na tomada de consciência, e conseqüentemente em seu modo de agir. (Vigotski, 1926-2010)

---

<sup>64</sup> Vigotski (1926-2010) o comportamento emerge de um processo de interações entre o organismo e o meio. Nesse processo há três formas de correlações possíveis, a primeira, no qual o organismo sente uma superioridade em relação ao meio, ocorrendo um comportamento sem quaisquer retenções internas e realiza-se uma adaptação de nível excelente com o mínimo de dispêndio de forças. A segunda correlação se trata da superioridade do meio em relação ao organismo, esse movimento se dá por meio de um excesso de tensão, ficando evidente a discrepância entre a extrema complexidade do meio e a defensividade relativamente fraca do organismo, logo, há um grande dispêndio de energia e pouca adaptação. A terceira correlação é aquela em que há um equilíbrio entre as dificuldades do meio e a possibilidade do organismo superá-las. Para Vigotski (1926-2010), é essa correlação que permite o equilíbrio entre a emoção e o pensamento no comportamento humano.

Contudo, há um grupo com o qual Ângelo consegue estabelecer parceria, os outros orientadores e profissionais que se alocam no NAED:

*[explicando em quem buscava apoio, quando seu trabalho não caminhava bem na escola – 2ª Entrevista]* Eu chorava sozinho ou para o meu grupo do NAED, com os orientadores de outras escolas. Porque em muitos momentos nós temos as mesmas angústias. Mesmo quando você tem uma direção que é um pouco mais participativa, mesmo assim, você percebia que em alguns momentos os orientadores pedagógicos também ficavam sós. Então quando nós tínhamos a nossa formação no grupão dos orientadores pedagógicos, era muito isso, nós fazíamos terapia mesmo. Nós colocávamos os nossos problemas, nós discutíamos, nós fazíamos em conjunto a organização.

E a gente sabe que não é só isso. Mas é uma construção que nós mesmos enquanto O.P. 's e aí eu digo, Orientadores da Noroeste, que nós nos questionamos muito porque o papel de OP. Muitas vezes ele se mistura com outros papéis da equipe gestora. *[referindo-se papel do orientador pedagógico na rede municipal de Campinas – 2ª Entrevista]*

Conseguí ter um grupo de amigos, o grupo de orientadoras do NAED noroeste são meus amigos. *[Ao ser perguntado com quem se identifica na escola ou na rede de ensino. – 2ª Entrevista]*

Parece-nos que ao se reconhecer nos seus pares e compartilhar as mesmas queixas Ângelo não sente sua identidade de orientador pedagógico ameaçada. Ao contrário, sente-se reconhecido, pelo seu sofrimento, pela missão que cumpre no excesso de demandas que tem de dar conta. Então, o sentido de parceria para Ângelo é a complacência. Parceiro é aquele que está fora do conflito, que não questiona e que ameniza o sofrimento. Como então estabelecer parcerias com os atores que atuam na unidade escolar, que o colocam o tempo todo em contato com as suas potências e impotências na orientação pedagógica?

De modo dialético, estes sentidos sustentam outro sentido, o trabalho de orientador pedagógico como aquele que controla os conflitos, de modo geral afastando-os de si e da escola. Afasta desse modo a gestão, os professores e os alunos. No que se refere à gestão e

aos professores, não os confronta, cede à eles como forma de não ter que vivenciar mais conflitos.

Sabe porque? Porque eles não querem ser os vilões? Eles não querem nada. A gente que tem que ser. *[referindo-se ao comentário da outra O.P. sobre os professores aumentarem os problemas e quando questionados esquivarem-se dizendo que não foi bem isso que queriam dizer- 2ª Transcrição]*

É só isso que vocês querem? Que a gente suspenda? Para vocês é muito cômodo. Por que na hora de peitar, porque olha a gente suspende esse aluno de monte e essa mãe vai ao NAED ou vai à Secretaria, são vocês que vão responder? Não. É a direção da escola que vai por a cara para bater, que vai responder por que esse aluno não está frequentando as aulas, porque é que uma direção está permitindo que os professores ponham os alunos para fora da sala e não põe o aluno de volta na sala. Quem é que responde? Quem é que amarra o sino no rabo do gato? São vocês? Não somos nós que estamos lá. São essas coisas que vocês não param e pensam. *[narrando a sua fala em um TDC em que os professores questionavam a postura da gestão diante dos problemas de “indisciplina” – 2ª Transcrição]*

No caso dos alunos e pais, tomando atitudes emocionadas como modo de “controlar a indisciplina”, sobretudo por meio da ameaça e da humilhação.

Ele veio aqui na Quinta feira, ele bateu no braço da professora, os amigos o pegaram e um amigo deu uma bolacha. Aí ele chegou aqui chorando, mas ele fazia assim no rosto *[mostra, como se estivesse unhando o rosto]*. Aí eu falei assim, pode parar você tá tentando se machucar para a hora que você chegar em casa, você falar que foram eles que fizeram. Eu tô vendo o seu rosto e ele não tem nada, pode parar. Você está querendo se machucar para incriminar alguém e na verdade isso não aconteceu. O que você fez foi colher o que você fez? *[relatando um dos casos de “indisciplina” da escola, e contando como foi sua intervenção – 1ª transcrição]*

**Psicóloga:** É porque ele é uma criança de onze anos, mas tem um Boletim de ocorrência E aí a gente viu isso no documento *[referindo-se a um documento elaborado pelos professores, a pedido dos OP's, com soluções para o problema da “indisciplina” da escola. O documento foi apresentado com um teor jurídico, o que na ocasião incomodou muito os orientadores]*, né? Vamos aplicar o código penal, vamos chamar a policia. *[Fala de uma das psicólogas do grupo Prosped, que atua intervindo na gestão, após saber que houve uma orientação dada à uma mãe para que ela fizesse um boletim de ocorrência por conta de uma briga entre garotos na escola, porém sem saber quem havia dado tal orientação]*

**Ângelo:** É, mas isso o que acontece isso foi uma forma de trazer a mãe para a realidade. Tudo bem, não é certo poder ser antipedagógico. [*como que escolhendo as palavras*] Acontece... o pai [*mais seguro ao falar*] Acabaram não fazendo o BO, tá? Mas a orientação que tiveram era que de que era para fazer. Errado? Não sei, mas a intenção era a de que, é... O Eca diz que..., o ECA é para que para garantir o direito da criança, tem que ter alguém que é responsável por isso. É muito simples quando ele apronta aqui, põe a mãe no telefone e a mãe conversa com ele, ele volta para sala, aí ele sai. Não é Vice-diretor? Aí, em meia hora ele sai e vai ligar para a mãe. Aí a mãe dá um esporro enorme, pá,pá,pá. Foi agressão física, o menino ficou com uma marca de quase uma semana no pescoço, entende? [*um pouco exaltado*] Então... É UMA GARANTIA DA INTEGRIDADE FÍSICA DESSE MENINO SIM, É OUTRA CRIANÇA, MAS TEM QUE GARANTIR. [*não fala gritando, mas em um tom muito enfático*]. A mãe tem que responder por isso. [*ficamos atônitas ao saber que a orientação do encaminhamento para a realização do BO partiu do orientador pedagógico- 2ª Transcrição*]

As emoções não elaboradas não deixam de existir, mas em situações de conflito emergem e assumem a preponderância do sistema psicológico do sujeito, sendo prevalente no estabelecimento dos nexos. Desse modo, Ângelo funciona tomado pela emoção, tendo rompantes, apagando incêndios, adoecendo e fugindo da escola por qualquer motivo. A escola torna-se o palco de seu drama, no qual ora se vê como mártir, ora como herói.

Modo de funcionar que permite que ele se mantenha nesta escola, mas o afasta da complexa função de orientador, visto que não consegue lidar com suas emoções nem com as emoções que emergem o tempo todo no contexto escolar.

E desse modo, por meio da relação que estabelece entre a situação social de desenvolvimento e as vivências que tem nesse meio significa a escola como ameaçadora, não conseguindo estabelecer parcerias que lhe permitam reconfigurar novos sentidos e ressignificar os eventos cotidianos da escola, não formando, articulando ou transformando, somente produzindo e reproduzindo um sistema que do mesmo modo que adoece, aliena e alija, faz com que esteja submetido a ele, sobretudo os alunos, eles mais fracos desta corrente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento em que se tecem as últimas considerações sobre esta pesquisa, cabe retomar seu objetivo: compreender os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico e em que medida eles influenciam sua prática no cotidiano da escola. Para tal, realizou-se uma análise das relações estabelecidas entre o O.P. e os agentes internos e externos à unidade de ensino, além de levantar as características da função descritas nas normativas legais que regem a educação do município em que se localiza a escola pesquisada.

A configuração de sentidos do trabalho tem sua gênese na intersecção entre a escolha profissional e a formação inicial, visto que estas envolvem o planejamento da ascensão social pelo exercício de uma determinada profissão; logo é esperado que esses caminhos paralelos encontrem-se, fato que não ocorreu com o sujeito desta pesquisa.

Na maneira concreta com que se deu a escolha de nosso sujeito pela formação inicial em Pedagogia cindida de sua escolha profissional, a de ser médico, encontra-se a gênese do seu modo singular de funcionar, que oscila entre pular de galho em galho e buscar estabilidade.

Ao iniciar seu curso em Pedagogia o sujeito concebe tanto a formação quanto a atuação na área da Educação, como algo provisório, aquém de suas possibilidades, um caminho que “deve ser seguido” para se chegar aonde deseja a área da Saúde, logo, uma missão. E é a configuração deste sentido do trabalho que sustenta a sua inserção e permanência na área da Educação, visto que lhe possibilita suportar resignadamente o sofrimento pela dicotomia entre o que se quer ser, e o que se é, e idealizando o que poderá

vir a ser, aceita o convite para trabalhar como professor apesar de tudo, ou seja, dos sentimentos de frustração, impotência e descontentamento por não atuar na área da Saúde.

A configuração de sentidos e atribuição de novos significados se estabelece em uma relação dialética permanente entre o sujeito e o meio, desse modo, as vivências profissionais em uma escola particular lhe possibilitaram sentir-se reconhecido e valorizado profissionalmente, promovendo o estabelecimento de novos nexos e a configuração de novos sentidos. Desse modo, a orientação pedagógica passa a ser significada como uma possibilidade de carreira, e é essa concepção que funciona como força motriz impulsionando Ângelo a superar os desafios da função.

Tomado por este sentimento de valorização associado a uma busca permanente por estabilidade, candidata-se a um concurso para orientador pedagógico na rede pública de ensino.

Ocorre que, se por um lado para o ingresso no cargo não são exigidos conhecimentos específicos inerentes ao seu desempenho na orientação pedagógica na rede pública de Ensino, por outro, a ampla, diversa e complexa gama de tarefas imputadas a esse profissional, e explicitada na descrição de cargos, revelam a necessidade de um alto preparo para lidar com as singularidades do exercício desta função neste sistema.

Essa disparidade entre os conhecimentos necessários para o ingresso e o exercício da função associados ao modo singular de funcionar de Ângelo faz com que vivencie o exercício da orientação pedagógica nas situações cotidianas da escola como um cargo solitário, sobretudo pelas resistências oferecidas pelos professores em seguir suas propostas de trabalho, o que faz com que se sinta abandonado.

São estes sentidos que sustentam o seu modo de ser orientador, visto que encontra na complacência com os docentes, e na sistemática fuga dos confrontos necessários para a transformação das relações de ensino-aprendizagem na escola, a forma de sentir-se aceito e reconhecido pelo grupo. Logo, não realiza as mediações necessárias para integrar os vários agentes que compõem a realidade das relações de ensino-aprendizagem, relegando-a a um segundo plano.

Entretanto, alguns resultados revelaram a importância dessa dimensão articuladora na orientação pedagógica, assim como a necessidade de formação específica para este profissional. Contudo, ao analisar as formações oferecidas pela rede de Ensino, percebeu-se que estas não tem como enfoque o desenvolvimento das competências necessárias para a atuação desse profissional, pois ora se voltam a temas desvinculados da orientação pedagógica ora priorizam orientações em direção ao cumprimento das propostas elaboradas pelo sistema de ensino.

Tais formações potencializam o sentimento de abandono do O.P., pois, se por um lado não se percebe como alguém preparado para lidar com os desafios cotidianos da escola, por outro não encontra espaços que o preparem. Contraditoriamente ao que deveria ser, uma rede de apoio e preparo para o profissional, a formação continuada passa a ser percebida como um momento de informes sobre o que deve ser feito e como deve ser feito, em que o orientador pedagógico assume o papel de “transmissor de ordens”. A formação continuada do orientador pedagógico vista desse modo acaba por fazer com que esse profissional atribua um caráter burocrático ao exercício de sua função, visto que segundo a formação recebida deve cumprir as “ordens” do sistema de Ensino, o que esvazia o potencial transformador de suas ações.

Os resultados revelam ainda que o excesso de demandas imputadas a esse profissional na unidade escolar, associado à pressão do sistema por fazer cumprir seus mandos geram angústia e confusão em relação ao que é e o que não é papel do orientador pedagógico, agravado pela falta de uma formação inicial ou continuada, que permita ao sujeito ter clareza de seu papel na escola. Esses fatores fazem com que o O.P. sinta-se responsável por resolver tudo e nada ao mesmo tempo, interferindo diretamente no modo como estabelece as prioridades de suas tarefas.

Esse modo de exercer a orientação pedagógica inviabiliza o estabelecimento de prioridades, visto não haver espaços voltados para o planejamento ou execução de ações planejadas, constituindo um modo de ser orientador que se volta às ações imediatas em detrimento das ações mediadas pela reflexão, e que poderiam promover a transformação das relações estabelecidas na escola.

Essa forma de atuação é reconhecida e valorizada pelos professores, que a significam como tentativa do orientador em “ajudá-los”, tal reconhecimento contribui para que esse profissional não transforme a sua ação, manutenção que é sustentada principalmente pelos sentimentos de superioridade e poder, visto que ele é quem resolve os problemas. Modo de agir que impacta negativamente nas relações escolares, sobretudo dos professores com os pais e os alunos, visto que potencializam uma visão de supremacia da escola em relação à comunidade, ao mesmo tempo em que mantém a concepção de que os “problemas” são do indivíduo e como tal devem ser tratados fora da escola. Ao atuar dessa forma o orientador contribui também, para o fomento do clima de “guerra” que paira na escola, pois ao se dividir em “nós” e “eles” como modo de funcionamento, coloca alunos e pais como indivíduos passivos que devem adaptar-se às regras escolares, de cuja elaboração

não participaram, mas que devem obedecer, como forma de gratidão pelos serviços oferecidos pela escola à comunidade.

O sentido de apagar incêndios também determina a forma como orientador pedagógico conduz a formação continuada dos professores, visto que na ânsia por suprir as expectativas docentes de convivência com suas justificativas para os insucessos no processo de ensino-aprendizagem, torna-se complacente com a resistência dos professores às propostas de reflexão que poderiam transformar as práticas docentes na escola. Desse modo, os espaços formativos são transformados em espaços para queixas e lamúrias, nos quais não se gestam novas formas de atuação que poderiam transformar a realidade da escola, e reforçam ainda mais a ideia de que os problemas vivenciados na escola não são passíveis de resolução.

A busca dos sentimentos e emoções que estariam na base da atribuição de significados e sentidos ao trabalho pelo orientador pedagógico deparou-se com sentimentos de inferioridade, solidão, impotência, resignação e abnegação, os quais fazem com que a tarefa da orientação pedagógica assuma um caráter missionário, de extrema dificuldade, que deve ser suportado, visto as recorrentes frustrações vividas por este profissional. Por outro lado, revela-se um sentimento de superioridade, o que impossibilita ao orientador pedagógico de ver-se como parte do grupo que compõe a unidade escolar, uma vez que se identifica com os orientadores de outras unidades escolares e com os agentes do NAED. Este fato dificulta o estabelecimento de parcerias com os atores que constroem a realidade da unidade escolar, tais como professores, alunos, gestores e psicólogos.

E como último objetivo, onde se buscou compreender de que modo os sentido configurados sobre o trabalho interferem no estabelecimento das parcerias dentro e fora da

escola, sobretudo com o psicólogo, constatou-se que os sentidos configurados não permitem que o orientador pedagógico se identifique com os agentes que constroem as relações escolares, visto que a depender dos atores com quem estabelece suas relações ora predominam os sentimentos de superioridade, ora de inferioridade.

Desse modo, não estabelece parceria com os gestores por não sentir-se apoiado por eles em suas ações; não firma parceria com a Secretaria por se sentir, às vezes, enganado por ela. Quanto aos professores e pais há um sentimento de superioridade permeando as relações que impede aproximações e/ou parcerias. E, como decorrência, a parceria com o psicólogo escolar é inviável, pois o ponto de partida das ações deste profissional não coaduna com ações como diagnosticar, medicar, ou “colocar” os problemas para fora da escola.

O contexto em que se realizou esta pesquisa contribui para o não estabelecimento destas parcerias, pois o psicólogo escolar inexistente na rede de ensino, os atendimentos psicológicos estão alocados na área da Saúde, e os trabalhos de psicólogos em escolas sustentam-se por um vínculo muito tênue, com sua inserção e permanência na escola dependentes da permissão da direção, que muitas vezes se reveste de um sentido de favor ou concessão benevolente.

Fato é que, o modo de ser orientador pedagógico, constatado nesta pesquisa, não transforma as relações escolares, por não criar espaços que possibilitem a configuração de novos sentidos sobre o ato de ensinar e aprender pelos agentes escolares. Desse modo, o orientador produz e reproduz um sistema que o adocece, o aliena e o alija da possibilidade de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que faz o mesmo com os demais atores escolares.

Logo, os motivos que inviabilizam o estabelecimento de parcerias com o psicólogo não devem ser fator que determine o afastamento entre estes profissionais, visto que reafirmam a importância do trabalho da Psicologia na escola.

O que se apresentou neste estudo, foram os sentidos do trabalho configurados por um orientador pedagógico. Os modos de funcionar de Ângelo são constituídos na relação entre a realidade concreta ao qual ele está submetido e as vivências configuradas desta realidade. Logo, outros orientadores pedagógicos configurarão modos singulares de funcionamento a depender da relação estabelecida entre a situação social do desenvolvimento e as vivências configuradas destas. O que evidencia a importância da parceria entre psicólogo e orientador pedagógico, como forma de produzir intencionalmente situações sociais do desenvolvimento que permitam aos sujeitos configurarem vivências do cotidiano escolar que podem assumir nuances positivas.

Portanto, as considerações feitas nesse estudo devem ser fonte para novas pesquisas que objetivem investigar meios de aproximação entre o psicólogo e o orientador pedagógico, pois entendemos que o estabelecimento desta parceria pode promover ações que transformem a escola em um ambiente de desenvolvimento por meio do estabelecimento de relações mais saudáveis.

## 6. REFERÊNCIAS

- Aguiar, L. G. (2006). *A percepção do coordenador pedagógico sobre sua atuação no processo de inclusão com alunos de deficiência no ensino regular*. Dissertação de mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Distúrbios do desenvolvimento (multidisciplinar), São Paulo.
- Aguiar, W. M. (2000). Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria consciência. *Cadernos de Pesquisa, [versão eletrônica]*, pp. 125-142.
- Almeida, L. R. (2010). A coordenação pedagógica no Estado de São Paulo. Na memória dos que participaram de sua história. In: L. R. Almeida, & V. S. Placco (org), *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade* (pp. 11-45). São Paulo: Loyola.
- Almeida, L. R. (2011). O Relacionamento Interpessoal na coordenação pedagógica. In: L. R. Almeida, & V. S. Placco (org.), *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança* (9ª ed., pp. 67-79). São Paulo: Loyola.
- Almeida, M. A. (2004). *Instrumentos mediadores em reuniões pedagógicas*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Linguística aplicada e estudos de linguagem, São Paulo.
- Andrade, S. S. (2007). *Desvelando um contexto, repensando caminhos: questionamentos em torno do papel do psicólogo escolar face às práticas de coordenação pedagógica em um escola pública municipal de Natal-RN*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Psicologia, Natal.
- Araújo, C. M. (mar. de 2010 a). Psicologia escolar: pesquisa e intervenção. *Em aberto*, pp. 17-35.

- Araújo, M. A. (2006). *De professor à coordenador: uma avaliação crítica da atuação profissional*. Dissertação de mestrado, Universidade de Taubaté, Linguística aplicada, Taubaté.
- Bauman, Z. (2008). *Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. (C. A. Medeiros, Trad.) Rio de Janeiro: Joge Zahar.
- Bezerra, E. d. (2009). *A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação, João Pessoa.
- Bozzini, I. C. (2005). *A construção do espaço coletivo escolar: o HTPC em foco*. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, Faculdade de Educação, São Carlos.
- Bruno, E. B. (2006). *Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós Graduação em Educação (Psicologia da Educação), São Paulo.
- Calderaro, L. H. (2007). *A ação da professora coordenadora pedagógica na construção do projeto Hora da Leitura*. Dissertação de mestrado , Universidade de Taubaté, Linguística aplicada, Taubaté.
- Candeias, E. W. (2007). *A formação do pedagogo: os conteúdos e as práticas do trabalho da coordenação pedagógica na escola pública*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraíba, Faculdade de Educação, João Pessoa.

- Castoldi, T. T. (2001). *O saber e o fazer do supervisor educacional: críticas e redimensionamentos à luz das mudanças teóricas-práticas da Educação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação (Educação nas ciências), Ijuí.
- Cesca, L. (2003). *Relações interpessoais do coordenador pedagógico*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós graduação em Educação (Psicologia da Educação), São Paulo.
- Christov, L. H. (2001). *Sabedorias do coordenador pedagógico - Enredos do interpessoal de (con) Ciências na escola*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós graduação em Educação (Psicologia da Educação), São Paulo.
- CLot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho* (2ª ed.). (A. Sobral, Trad.) Rio de Janeiro: Vozes.
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, 71, pp. 79-114.
- Dussel, I. (nov. de 2007). La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela. *Propuesta Educativa*, 28, pp. 19-27.
- Fernandes, J. (2006). *A relação escola e família no ensino fundamental da rede privada na perspectiva do coordenador pedagógico*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paul, Faculdade de Educação (Psicologia da Educação), São Paulo.

- Fernandes, M. J. (2004). *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho , Faculdade de Educação (Educação Escolar), Araraquara.
- Fernandes, M. J. (2008). *Entre a cultura escolar e a dos reformadores: interpretando a coordenação pedagógica e os professores da escola estadual paulista*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita, Faculdade de Educação (Educação Escolar), Araraquara.
- Franco, D. V. (2006). *Coordenador pedagógico: identidade em questão*. Dissertação de mestrado , Universidade Federal de Juiz de Fora , Faculdade de Educação, Juiz de Fora.
- Fujikawa, M. M. (2004). *O registro como pretexto e objeto de reflexão da prática pedagógica: um exercício de parceria entre coordenadora e professores*. Dissertação de mestrado , Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Educação , São Paulo.
- Garcia, M. (2008). *Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?* Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós Graduação em Educação (Psicologia da Educação), São Paulo.
- Gatti, B. A. (1997). O que é psicologia da educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento. *Psicologia da Educação*, 5, pp. 73-90.
- Godoy, C. R. (2006). *A mediação do coordenador pedagógico*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Marcos, Faculdade de Psicologia, São Paulo.

Guzzo, R. S. (2005). A escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto.

In: A. M. (org.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 17-29). Campinas: Alínea.

Guzzo, R. S., Costa, A. S., & Sant'ana, I. M. (2009). Formando psicólogos escolares no

Brasil: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In: S. M. (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos, pesquisa, prática e formação* (pp. 75-92). Campinas: Alínea.

Junior, A. D., & Passos, I. B. (2009). *Alguns sentidos da palavra "perijavanie" em L.S.*

*Vigotski*. Apresentação no III Seminário Interno do GPPL (Grupo de pesquisa pensamento e linguagem), Universidade Estadual de Campinas, Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, Faculdade e Educação, Umuarama/Ivanovo.

Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. (1961) *Fixa as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperada em 14 de setembro de 2010 de <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>

Lei 5.540 de 2 de Dezembro de 1968 (1968) *Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Recuperado em 15 de setembro de 2010 de <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75564>

Lei n. 5.692 de 11 de Agosto de 1971.(1971) *Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Recuperado em 20 de Setembro de 2010 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)

Lei 12.012 de 29 de junho de 2004. (2004) *Dispõe sobre a criação e transformação de cargos na administração direta, no Hospital Municipal Dr. Mário Gatti e na FUMEC, reestrutura o Plano de Carreiras da Prefeitura Municipal de Campinas, instituído pela Lei Municipal nº 8.340 de 26 de maio de 1995, e dá outras providências.* Recuperada em 20 de setembro de 2010 de <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei12012.htm>

Lei 12.501 de 13 de Março de 2006.(2006) *Dispõe sobre a instituição do sistema municipal de ensino.* Recuperado em 21 de setembro de 2010 de <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei12501.htm>

Lei 12.987 de 28 de junho de 2007.(2007) *Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras providências.* Recuperado em 21 de setembro de 2010 de <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei12987.htm>

Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa : Livros Horizonte.

Marinho-Araújo, C. M. (mar. de 2010). Apresentação. *Em Aberto*, 83, pp. 11-14.

Marinho-Araújo, C. M. (mar. de 2010). Psicologia escolar: pesquisa e intervenção. *Em aberto*, 23, pp. 17-35.

Martins, L. M. (Apr. de 2004). A natureza histórico-social da personalidade. *Caderno Cedes* , 24, pp. 82-99.

Marx, K., & Engels, F. (1989). *A ideologia alemã.* (L. C. Costa, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.

- Oliveira, N. A. (2006). *A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Linguística aplicada e estudos da linguagem, São Paulo.
- Oliveria, A. T. (2008). *A Formação e as práticas pedagógicas e recursos didáticos na concepção do professor que ensina matemática nas séries iniciais do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Uberaba, Faculdade de Educação, Uberaba.
- Ordem de Serviço SME nº1 de 26 de janeiro de 2010 (2010). *Dispõe sobre a jornada de serviços dos especialistas da educação*. Recuperado em 21 de setembro de 2010 de <http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/os01-01032010.htm>
- Patto, M. H. (2010). *A produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paula, M. A. (2006). *O olhar do coordenador e professores sobre a coordenação: em foco, as interações*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós graduação em Educação (Psicologia da Educação), São Paulo.
- Pessoa, F. L. (2008). *Vínculos organizacionais: estudo comparativo entre coordenadores e professores na educação básica nas redes pública e particular*. Dissertação de Mestrado, Faculdade Novos Horizontes, Programa de Pós graduação em administração de empresas, Belo Horizonte.
- Petroni, A. P., & Souza, V. T. (2010). As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia e Sociedade (Impresso)*, 22, 355-364.

- Petroni, A. P., & Souza, V. T. (2011). As relações e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia e Sociedade (impresso)*, 22, pp. 355-364.
- Pino, A. (2º semestre de 1998 -1º semestre de 1999 de 1998). A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. *Psicologia da Educação*, pp. 29-51.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Pires, E. D. (2005). *A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas*. Dissertação de mestrado , Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.
- Placco, V. M. (2002). *Formação e Prática do Orientador e do Educador*. Campinas: Papyrus.
- Placco, V. M., & Souza, V. T. (2006). *Aprendizagem do adulto professor* . São Paulo: Loyola.
- Placco, V. M., & Souza, V. T. (2006). O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e a formação de valores. In: L. R. Almeida, & V. S. Placco (org.), *O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade* (pp. 25-40). São Paulo: Loyola.
- Placco, V. M., & Souza, V. T. (2010 b). Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: A. F. Cordeiro, M. S. Hobold, & M. A. Aguiar (org.), *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisas* (pp. 79-100). Joinville: Univille.

- Placco, V. M., & Souza, V. T. (2010a). Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: V. M. Souza, & L. R. Alemida org, *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade* (pp. 47-62). São Paulo: Loyola.
- Placco, V. M., Almeida, L. R., & Souza, V. T. (23 de Setembro de 2011). *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Acesso em 23 de Setembro de 2011, disponível em Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-coordenadores-qualitativo.pdf>
- Polizel, F. A. (2003). *Práticas pedagógicas do/a professor/a coordenador/a no contexto da política educacional paulista*. Dissertação de mestrado , Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita , Faculdade de Educação, Presidente Prudente .
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semiovitch Vigotski no Brasil - repercursões no campo educacional*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília.
- Projeto de Lei 3688 de 31 de outubro de 2000 (2000). *Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e assistência social nas escolas públicas da educação básica*. Recuperado em 30 de setembro de 2011 de [http://www.abrapee.psc.br/projetosdelei\\_camara01.htm](http://www.abrapee.psc.br/projetosdelei_camara01.htm)
- Ramos, I. V. (2003). *Coordenação pedagógica: a resignificação de um espaço permeado pelo fazer, saber e aprender*. Dissertação de Mestrado , Universidade do Vale do Rio Sinos, Faculdade de Educação, São Leopoldo, Rio grande do Sul.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (2006). *Instituem diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Recuperado em 20 de setembro de 2010 de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)

Resolução SME nº009 de 07 de novembro de 2009 (2009). *Fixa normas para o cumprimento dos tempos pedagógicos pelos Professores de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campinas*. Recuperação em 21 de setembro de 2010 de <http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r09-06112009.htm>.

Resolução Fumec nº 007 de 10 de dezembro de 2010 (2010) *Dispõe sobre as diretrizes e normas para o cumprimento dos tempos pedagógicos*. Recuperada em 24 de outubro de 2011 de <http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r07-09122010.htm>

Roman, M. D. (2001). *O professor coordenador pedagógico e cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia - Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, São Paulo.

Sena, C. C. (2010). *A escola de ensino fundamental vivida pelo aluno, revelada por seus diários*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós graduação em Educação (Psicologia da Educação), São Paulo.

Sirgado, A. P. (out-dez de 1990). A corrente sócio-histórica de psicologia: Fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. *Em aberto*, v. 9, pp. 61-67.

Souza, V. L. (2005). *Escola e Formação de valores: desafios à formação do aluno e do professor*. São Paulo: Loyola.

Souza, V. L. (2008). Cultura escolar, autoridade e valores: reflexões sobre conflitos e tensões na constituição de alunos e professores. *Educação & Linguagem*, 60, pp. 168-184.

Souza, V. L. (2010 a). *O conceito de vivência em Vigotski*. Anotações de aula, texto não publicado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós graduação em Psicologia como profissão e ciência , Campinas.

- Souza, V. L. (2011). O coordenador pedagógico e a construção do grupo de professores. In: V. M. Placco, & L. R. Almeida (org), *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança* (9ª ed., Vol. 1, pp. 27-34). São Paulo: Loyola.
- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São paulo.
- Vigotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas* (Vol. III). (L. Kuper, Trad.) Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (2001). *Obras Escogidas* (2ª ed., Vol. II). (J. M. Bravo, Trad.) Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (Out. de 2004). *A transformação socialista do homem*. Acesso em 9 de out. de 2011, disponível em <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e Método em psicologia* (3ª ed.). (C. Berliner, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas* (2ª ed., Vol. IV). (L. Kuper, Trad.) Madrid: A. Machado Libros.
- Vigotski, L. S. (2008). *A formação social da mente*. (J. C. Neto, L. M. Barreto, & C. S. Afeche, Trads.) São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem* (4ª ed.). (J. L. Camargo, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia Pedagógica*. (P. Bezerra, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Vega.

Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia Histórico-cultural. *Psicologia em Estudo (Impresso)*, 9, pp. 135-145.

Zanella, A. V. (2005). Sujeito e alteridade: reflexões à partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia e Sociedade (Impresso)*, 17, pp. 99-104.

## ANEXOS

### Anexo I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, com o R.G. de nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado a (rua, av., praça) \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, Bairro \_\_\_\_\_, Cidade \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, CEP \_\_\_\_\_, Telefone (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro para todos os fins éticos e legais, que tenho pleno conhecimento de que participarei da pesquisa Os sentidos do trabalho para o coordenador pedagógico: um olhar sob a perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, com o objetivo de analisar, através do coordenador pedagógico, o que ele entende ser seu papel e quais os sentidos configurados por ele do trabalho que exerce.

O projeto de pesquisa foi avaliado pela Comissão de Ética da PUC-Campinas, telefone (19) 3343-6777.

Por este instrumento dou plena autorização para que fotos e imagens (com utilização de tarjas adequadas que não permitam identificação direta), repostas a questionários e entrevistas ou qualquer informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas científicas brasileira, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade.

Estou ciente que minha participação é voluntária e em ônus podendo interrompê-la a qualquer momento sem penalidades.

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Recebi uma cópia deste Temo de Consentimento Livre e Esclarecido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

<p>_____ Assinatura do pesquisador responsável Telefone para contato: (19) 3541-6921</p>	<p>_____ Assinatura do participante ou responsável legal.</p>
--	---

**Anexo II - Roteiro da Primeira Entrevista com orientador pedagógico**

- 1) Fale de sua trajetória profissional, destacando os momentos de maiores alegrias e tristezas neste percurso.

**Anexo III - Roteiro da Segunda Entrevista com Orientador Pedagógico.**

- 1) Na sua percepção é mais prazeroso ser orientador pedagógico ou professor?
- 2) Você e Beatriz planejam a formação continuada de professores?
- 3) Qual a periodicidade do planejamento?
- 4) Você já pensou em sair desta escola?
- 5) Qual é exatamente a função do orientador pedagógico nesta rede de ensino?
- 6) O que significa esta escola para você?
- 7) Há formação continuada voltada para as necessidades do orientador pedagógico na rede de ensino?
- 8) Quais formações você já realizou?
- 9) Qual delas você acha que te deu mais subsídios para atuar como orientador pedagógico?
- 10) Você acha que consegue aplicar o que aprende nas formações que faz?
- 11) Você é uma pessoa que tem uma excelente cultura geral, adora arte, literatura. Acha que esse conhecimento te auxilia nos trabalhos desenvolvidos na escola, principalmente com os professores?
- 12) Como é o seu relacionamento com as pessoas dentro da escola?
- 13) E nas outras instâncias?
- 14) Você acha que a gestão desta escola reconhece o seu trabalho?
- 15) E os professores, você acha que eles reconhecem?
- 16) O que o mantém nesta escola?

#### Anexo IV - Quadro de Categorias

<b>Pulando de Galho em Galho</b>	
<b>Na Formação Inicial</b>	
<b>1ª Entrevista</b>	<b>Pré-índicadores</b>
A minha história é assim... A minha história é cheia de altos e baixos. Eu vim para área de Educação “porque tinha que ir.” <i>[diz isso em conotação de estar cumprindo uma missão].</i>	
Mas antes disso <i>[antes de ir para área da educação]</i> teve todo um percalço, um caminho bastante diferente. Eu comecei fazendo Medicina, eu fui até terceiro de Medicina. Aí acabou todo o dinheiro que tinha. <i>[[explicando que o pai teve um adoecimento grave que o impediu de trabalhar e que motivou a sua saída do curso de medicina]]</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Negação de seus desejos</b></li> <li>• <b>Assume o lugar do pai</b></li> </ul>
Fiz alguns cursos na área de turismo, me tornei guia de turismo. <i>[explicando os caminhos que buscou para ajudar a sua família]</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Idealização</b></li> </ul>
Porque a minha paixão era fazer alguma coisa voltada para área da Saúde e a minha frustração era de não conseguir. Então eu comecei fazer um curso de fisioterapia, porque era uma coisa que tinha tudo haver, eu gosto. E era uma coisa que eu queria. <i>[relembrando sua trajetória profissional]</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Medo</b></li> </ul>
<i>[...] e o pessoal disse que o curso só seria regularizado, embora ele fosse um curso transferido e já fosse um curso reconhecido, ele só seria regularizado, realmente válido, quer dizer que ele só teria validade a partir do momento que tivesse formado a primeira turma. [...] Eu tô investindo meu dinheiro, investindo o meu tempo em uma coisa que eu não sei se vai dar certo. E eu caí fora. [explicando porque não deu continuidade ao curso de fisioterapia]</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Missão</b></li> </ul>
Eu continuei trabalhando e eu pensei, eu não posso ficar sem fazer nada. Eu preciso fazer um curso superior, não dá para ficar parado, também não dá para ficar atirando para tudo quanto é lado. Aí eu fui prestar Pedagogia, achando que eu ia achar um porre, porque não tinha nada haver comigo, porque não era na área da Saúde. Só que aí o que aconteceu? Eu comecei ver dentro da própria Pedagogia caminhos que me levariam para área da Saúde. <i>[explicando porque escolheu cursar Pedagogia]</i>	

Pulando de Galho em Galho				
Na formação Continuada do Orientador Pedagógico				
Formações buscadas pelo O.P.	1ª Entrevista	Pré-indica dores	2ª Entrevista	Pré- indicadores
			... e eu até uns três anos atrás eu fazia um GEPC <sup>65</sup> na Unicamp que é com o G. do V., que já saiu. É um grupo de pesquisa de ensino de educação continuada, o GEPEC. Então a gente discutia muito mesmo as práticas, as práticas do orientador. Onde saíram projetos para mestrado da prática do orientador pedagógico, do trabalho do orientador pedagógico que saíram coisas muito legais. É um grupo de pesquisa de ensino de educação continuada, o GEPEC. Então a gente discutia muito mesmo as práticas, as práticas do orientador. Onde saíram projetos para mestrado da prática do orientador pedagógico, do trabalho do orientador pedagógico que saíram coisas muito legais. [falando sobre a formação continuada].	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproximação da capacitação para a profissão de OP.</li> <li>• Reconhecimento da impotência.</li> </ul>
			[explicando porque saiu do grupo de estudos] Porque como não era essa coisa de compromisso, aí se ventilou uma coisa de quando você não tinha uma coisa de formação dada pela rede você tinha que voltar para a escola. E essa formação não era dada pela rede, era uma formação que era opção minha fazer. Então, só que, por exemplo, essa formação do GEPEC, na verdade não era uma formação [nos moldes entendidos pela rede], era um grupo que discutia. Não, não preciso [dê uma titulação ao final do curso], mas eu preciso de um lugar que me dê um comprovante que tal hora eu estava lá e isso tem que ser assinado. Senão eu poderia ir para minha casa e aí? Cê entende? Então isso acabou atravancando um pouco.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Submissão ao sistema;</li> <li>• Desresponsabilizaçã o pela formação como OP.</li> </ul>
			Mas eu adoraria uma das grandes questões minhas é não poder ter dado continuidade no meu curso de Francês, não pode ter dado continuidade no meu curso de italiano, que me é prazeroso, sabe eu acho que é uma das coisas que eu adoraria ter feito na minha vida é ter podido estudar, pelo menos falar fluentemente uns três ou quatro idiomas. Isso é uma coisa que me dá prazer, isso me dá prazer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frustração</li> </ul>

<sup>65</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada

Pulando de Galho em Galho				
Na formação Continuada do Orientador Pedagógico				
Formações oferecidas pela rede	1ª Entrevista	Pré- indicadores	2ª Entrevista	Pré- indicadores
			[referindo-se a formação de orientador pedagógico] Não tem. Este ano eles fizeram alguns encontros conosco sobre uma discussão sobre alguns critérios da prova Campinas. Porque assim, a prova Campinas ela foi aplicada em 2008 e ela vai ser aplicada no intervalo da prova Brasil, em 2008.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frustração</li> </ul>
			[referindo-se a formação de orientador pedagógico] Não tem. Este ano eles fizeram alguns encontros conosco sobre uma discussão sobre alguns critérios da prova Campinas. Porque assim, a prova Campinas ela foi aplicada em 2008 e ela vai ser aplicada no intervalo da prova Brasil, em 2008 ela foi à primeira versão em 2009 nós tivemos prova Brasil, 2010 nós tivemos prova Campinas, 2011 prova Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formações burocráticas;</li> <li>• Autoritarismo;</li> <li>• Desvinculadas da realidade do OP.</li> </ul>
			Houve um tempo... Formação, formação a rede nunca nos deu. Ela fazia assim, ela trazia um especialista para trabalhar conosco. E.S. que começou uma discussão de ciclos, que é secretaria da educação em Paulínia hoje, que se a rede tivesse adotado o trabalho nós teríamos avançado muito mais. E essas coisas que são pontuais, então nós temos toda terça feira de manhã o assessoramento e nós temos direito a quatro horas por semana de formação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formações burocráticas e incompletas;</li> <li>• Incompreensão das propostas oferecidas pelo sistema.</li> <li>• Culpabilização do sistema.</li> </ul>
			Assessoramento é um encontro com o coordenador pedagógico <sup>66</sup> . Esse assessoramento era coletivo e quando ele era coletivo estava o CP do NAED Noroeste, do NAED Sul, todos os NAED's estavam lá. E aí eles traziam. Nessa época eles traziam assuntos que nós achávamos importantes para a formação e nós discutíamos a	
			Assessoramento é um encontro com o coordenador pedagógico <sup>67</sup> . Esse assessoramento era coletivo e quando ele era coletivo estava o CP do NAED Noroeste, do NAED Sul, todos os NAED's estavam lá. E aí eles traziam. Nessa época eles traziam assuntos que nós achávamos importantes para a formação e nós discutíamos a nossa prática, e discutíamos essas coisas de formação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoria do trabalho como fator de promoção de coletividade</li> </ul>

<sup>66</sup> Na rede municipal de Campinas o Coordenador pedagógico aloca-se nos Núcleos de Ações Descentralizadas (NAED's), e são responsáveis por supervisionar e orientar os trabalhos desenvolvidos pelos orientadores pedagógicos nas unidades de ensino.

<sup>67</sup> Na rede municipal de Campinas o Coordenador pedagógico aloca-se nos Núcleos de Ações Descentralizadas (NAED's), e são responsáveis por supervisionar e orientar os trabalhos desenvolvidos pelos orientadores pedagógicos nas unidades de ensino.

<b>Formações oferecidas pela rede</b>			Quando tudo isso foi minado a gente andou fazendo umas propostas de trabalho para a gente estar fazendo discussão, mas nunca se concretizou de fato.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Impotência;</b></li> <li>• <b>Solidão;</b></li> <li>• <b>Retaliação</b></li> </ul>
			Então hoje nós temos a discussão de manhã e você quer fazer uma formação você usa suas quatro horas e você vai e faz fora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Solidão;</b></li> <li>• <b>Abandono;</b></li> <li>• <b>Burocrática.</b></li> </ul>

<b>Pulando de Galho em Galho</b>			
<b>Na Escolha do Trabalho</b>			
<b>1ª Entrevista</b>	<b>Pré- indicadores</b>	<b>2ª Entrevista</b>	<b>Pré- indicadores</b>
Meu pai teve um problema muito sério de Saúde, e... Ou eu continuava estudando ou a gente sobrevivia. Então... Não tinha como, não tinha por onde. E aí parei. Fui tentar trabalhar fazer algumas coisas. Então foi assim para poder sobreviver.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Submissão;</b></li> <li>• <b>Aceitação.</b></li> </ul>	Já para a Educação Infantil. Outro universo. [ <i>respondendo a questão se já havia pensado em sair da escola em que está</i> ]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Idealização</b></li> </ul>
Trabalhei como guia nacional, fiz uma série de cidades. Mas me especializei no que a gente chamava de cidades históricas (risos), porque a gente fazia tanto as cidades históricas, que a gente as chamava de cidades históricas. (ri muito ao lembrar-se desse fato).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Submissão;</b></li> <li>• <b>Aceitação.</b></li> </ul>	Porque em 2008, quando eu assumi... Quando eu estive como Coordenador Pedagógico na rede. [ <i>referindo-se ao ano em que atuou no NAED</i> ]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fuga da escola.</b></li> <li>• <b>Sentimento de Superioridade.</b></li> </ul>
E eu trabalhei muito com receptivo, em uma época eu comprei um carro, e eu fazia com o meu carro turismo. Então eu tinha minhas fichas lá nos hotéis e quando vinham às famílias com as crianças eles me ligavam e eu ia. Então durante o dia eu saía com as crianças, ficava com as crianças. E a noite eu saía com a família...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Submissão;</b></li> <li>• <b>Aceitação.</b></li> </ul>		
[ <i>explicando o que o fez gostar do curso de Pedagogia</i> ] Só que aí o que aconteceu? Eu comecei ver dentro da própria Pedagogia caminhos que me levariam para área da Saúde. Então esse é um caminho mais longo, né?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Idealização.</b></li> <li>• <b>Frustração</b></li> <li>• <b>Não identificação com a escola.</b></li> </ul>		
Pelo domínio do inglês eu fui <b>convidado</b> para dar aula. E eu fiquei cinco anos como professor, eu dava aula do Maternal até a quarta série, depois eu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sentimento de superioridade;</b></li> </ul>		

peguei um quinta série, eu trabalhei cinco anos como professor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Missão</b></li> </ul>		
Depois eu fui <b>convidado</b> para assumir a coordenação do Fundamental I que tinha a parte da educação infantil e de primeira a quarta série. Que foi também uma coisa assim, muito complicada, louca né? E aí em 2002, em 2000 eu prestei um concurso para cá, para ser professor. <i>[referindo-se à escola que atualmente é OP]</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Impotência;</b></li> <li>• <b>Sentimento de superioridade.</b></li> <li>• <b>Missão</b></li> </ul>		
Mas antes disso <i>[referindo-se a antes de cursar Pedagogia e trabalhar em escola]</i> eu trabalhei como monitor de arte terapia com deficientes mentais, eles tinham a parte de aula e a parte de terapia e eu trabalhava com a parte de terapia com eles, e foi um ano muito legal, mas isso eu nem imaginava que eu viria para educação nem que eu iria para educação especial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tentativa de inserção na área da Saúde.</b></li> <li>• <b>Realização</b></li> </ul>		
Porque o trabalho que mais me interessaria se eu fosse atuar fosse à deficiência física, e não sei ir para área, trabalhar com deficiente físico, talvez um dia chegue e enquanto não chega eu estou aqui como orientador pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Frustração;</b></li> <li>• <b>Impotência.</b></li> <li>• <b>Trabalho temporário.</b></li> </ul>		
Embora eu tenha feito esse caminho buscando outros, eu acho que não foi uma roubada, acho que foi uma coisa legal ter ido para área de educação e estamos aqui como OP.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Missão</b></li> <li>• <b>Trabalho temporário.</b></li> </ul>		

<b>Pulando de Galho em Galho</b>				
<b>No Estabelecimento dos Objetivos da Orientação Pedagógica.</b>				
<b>No Atendimento a pais e alunos</b>	<b>1ª Entrevista</b>	<b>Pré- indicadores</b>	<b>2ª Entrevista</b>	<b>Pré- indicadores</b>
	Enquanto lá na outra escola a gente chamava, os pais vinham, eles podiam não fazer alguma coisa diretamente com os filhos, mas eles delegavam a outro, mas eles pelo menos se empenhavam em contratar um psicopedagogo, ir atrás de um psicólogo, mas isso fazia com que eles tivessem um olhar de preocupação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Diferenças fora da escola;</b></li> <li>• <b>Contenção da indisciplina.</b></li> <li>• <b>Pais e alunos como pacientes.</b></li> </ul>	Será que o nosso papel é atender o aluno que o professor tira da sala? Mas ele tirou por uma questão de indisciplina, ou ele tirou porque esse aluno de fato não sabe, tem dificuldade?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O problema é o aluno.</b></li> </ul>
	Quando eu converso com os pais eu consigo entender um pouco mais a atitude do aluno e consigo orientar o professor a trabalhar melhor com esse aluno, olha a forma de trabalhar é assim. Eu batia de frente com alguns problemas, mas era mais confortável porque eu tinha esse pai mais perto de mim. Ele ia conversar, ele estava lá, na porta da escola para falar comigo. <i>[referindo-se ao tempo em que era coordenador na escola particular]</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pais como parceiros;</b></li> <li>• <b>Responsabilização pela educação escolar dos alunos.</b></li> </ul>	Porque se um aluno quebra a cabeça eu tenho que dar conta. Porque é o diretor que eles procuram? Não, é a mim.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sentimento de utilidade.</b></li> </ul>
	Na escola particular, se o aluno, como teve, pôs bomba no banheiro, o aluno foi expulso, a reação é mais imediata. A escola pública parece que cozinha um pouco mais em banho Maria o problema, porque não consegue resolver. Em contrapartida a escola particular resolve de maneira muito abrupta, sem se dar conta do mal que está fazendo com a família.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Contenção da indisciplina;</b></li> <li>• <b>Impotência</b></li> <li>• <b>O problema é o outro.</b></li> </ul>	Olha com os alunos eu acho que a psicopedagogia. Com os professores muitas vezes as questões da psicopedagogia ela me ajudou um pouquinho. Ela me ajudou um pouco, porque aí eu fui ver mais de perto os alunos, eu fui ver mais de perto o Vigotski, mesmo o Piaget, porque a psicopedagogia ela é piagetiana mesmo. Conhecer mais o Piaget, ler mais um pouquinho de Freud, Jung, a gente foi vendo. A gente vai vendo todos eles. Mas assim aplicar, é quando eu sentava com o aluno, que eu tirava o aluno da sala mais cedo. Quando eu sentava com os alunos e eu trabalhava na sala com eles, então quando eu sento, quando eu venho para uma questão da conversa, de fazer uma avaliação com eles da questão da ética, da	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O problema é o aluno;</b></li> <li>• <b>O aluno paciente.</b></li> <li>• <b>Contenção da indisciplina</b></li> </ul>

<b>No Atendimento a pais e alunos</b>	<p>A escola particular te dá o contato com outra realidade, é o cheirosinho, é o que vai para Europa, é aquele também que o pai é violento, que o pai bebe que o pai bate na mãe, então muda a classe social, mas os problemas não mudam. Aqui a gente fala que a família não participa, mas lá também não participava que participava era a babá, a empregada, mais do que os pais. Muda a classe social, mas os problemas são os mesmos, mas a conotação ali é outra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Contenção da indisciplina;</b></li> <li>• <b>Impotência</b></li> <li>• <b>O problema é o outro.</b></li> </ul>	<p>questão da moral.</p>	
---------------------------------------	---	--	--------------------------	--

<b>Pulando de Galho em Galho</b>				
<b>No Estabelecimento dos Objetivos da Orientação Pedagógica.</b>				
<b>Na formação Continuada de Professores</b>	<b>1ª Entrevista</b>	<b>Pré- indicadores</b>	<b>2ª Entrevista</b>	<b>Pré- indicadores</b>
	<p>O perfil de repensar a sua prática, de repensar o seu compromisso como educador isso falta muito na escola pública, por conta das pessoas pensarem que faça chuva ou faça sol elas não vão ser mandadas embora, o seu dinheiro no fim do mês vai estar lá. Ela pode dar uma aula brilhante ou uma aula porcaria o dinheiro tá lá na conta, então ela não tem: porque esse aluno não aprende? Porque esse aluno é burro, a família é desestruturada, não tem estímulo. [<i>referindo-se as hipóteses das professoras ao não aprendido</i>]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Falta de motivos que sustentem uma ação rumo ao desenvolvimento ;</b></li> <li>• <b>Culpabilização do outro</b></li> <li>• <b>(Des) responsabilizaçã o pelo desenvolvimento do outro.</b></li> <li>• <b>Desrespeito pelos não saberes docentes.</b></li> <li>• <b>Impotência diante da diversidade</b></li> </ul>	<p>Então eu faço um pouco do caminho contrário. E com isso eu crio algumas coisas que acabam se voltando contra mim. Como um suporte para ela [<i>professora</i>] fazer, olha tem esse leque de atividades aqui que eu acho que pode te ajudar. [<i>referindo-se as muitas atividades que deixa prontas para consulta de professoras</i>]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sentimento de superioridade;</b></li> <li>• <b>Autoritarismo</b></li> </ul>
	<p>Mas por mais que você fale é a vivência que vai fazer com que você se aproprie do seu trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Impotência</b></li> </ul>	<p>Embora toda essa pesquisa tenha que ser dela. Ela que deveria trazer, olha Ângelo tem essa, você acha que essa atividade vai funcionar? O que você acha dessa atividade? Se ela não funcionou vamos discutir o porquê. O que foi que não deu certo o que não funcionou. Esse aluno caminhou? Ótimo. Agora se ele não caminhou, por quê? Se ele está todo dia dentro da sala? Ele está quatro horas, ele está vinte horas por semana e esse aluno não está caminhando. Então o que é que eu posso colaborar para que esse aluno possa caminhar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Culpabilização do professor;</b></li> <li>• <b>O professor como alguém pronto.</b></li> </ul>

<b>Na formação Continuada de Professores</b>			E elas sabem disso, porque eu tenho essa questão muito critica.	
	Enquanto lá na outra escola a gente chamava, os pais vinham, eles podiam não fazer alguma coisa diretamente com os filhos, mas eles delegavam a outro, mas eles pelo menos se empenhavam em contratar um psicopedagogo, ir atrás de um psicólogo, mas isso fazia com que eles tivessem um olhar de preocupação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pais como parceiros;</li> <li>• Responsabilização pela educação escolar dos alunos.</li> </ul>	Seja na orientação de uma atividade, ou seja, no fato de eu preparar e entregar para ela uma atividade. Que não é esse o caminho, mas essa é uma característica minha.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cristalização das ações.</li> <li>• Sentimento de superioridade;</li> <li>• Impotência diante da nova escola.</li> </ul>
	Quando eu converso com os pais eu consigo entender um pouco mais a atitude do aluno e consigo orientar o professor a trabalhar melhor com esse aluno, olha a forma de trabalhar é assim. Eu batia de frente com alguns problemas, mas era mais confortável porque eu tinha esse pai mais perto de mim. Ele ia conversar, ele tava lá, na porta da escola para falar comigo. <i>[referindo-se ao tempo em que era coordenador na escola particular]</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pais como parceiros;</li> <li>• Responsabilização pela educação escolar dos alunos.</li> </ul>	A gente <i>[ele e a outra OP]</i> foi tentando trabalhar para a gente não ficar grudado no livro didático e nós fomos tentando fazer isso. <i>[referindo-se ao trabalho de tentar criar diretrizes para as disciplinas do ciclo básico]</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor como alguém passivo.</li> </ul>
	Na escola particular, se o aluno, como teve, pôs bomba no banheiro, o aluno foi expulso, a reação é mais imediata. A escola pública parece que cozinha um pouco mais em banho Maria o problema, porque não consegue resolver. Em contrapartida a escola particular resolve de maneira muito abrupta, sem se dar conta do mal que está fazendo com a família.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenção da indisciplina;</li> <li>• Impotência</li> </ul>	Quando vocês estavam trabalhando aqui, você teve até oportunidade de ver que eu fiz um trabalho de discutir prática, e para não melindrar e não discutir a prática delas, eu comecei a discutir uma prática extra escola, uma prática de livros que discuti essa prática. E eu passei a trazer essas discussões, trabalhei por capítulo, fui trazendo perguntas em cima de cada dia que a gente trabalhava que era para isso. Que era uma forma de provocação para em um determinado momento a gente começar a discutir as práticas que a gente tem aqui, as práticas da escola e realmente a coisa acabou se	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção da visão de homem e de mundo;</li> <li>• Evitação de confrontos;</li> <li>• Importância de subsídios teóricos;</li> </ul>

<b>Na formação Continuada de Professores</b>			<p>perdendo. Então eu acho que ficou faltando isso, e aí quando eu trouxe o texto para discutir isso. Porque por trás de uma concepção pedagógica existe uma concepção política, e tudo mais e que elas acabavam não tendo claro isso. E quando elas começaram a ver, a ver o positivismo até chegar ao Vigotski, aí elas foram percebendo que hoje elas procuram ser mais mediadoras, elas conseguem perceber que elas ainda tem muito do Piaget. Sem ter claro essa questão da escrita, a escrita, essa questão. Emília Ferrero é puramente piagetiana. Quando ela provoca a concepção de escrita, a concepção de escrita nada mais é do que a criança percebe, que a criança sente que está estabilizando, aí você entra com outra coisa para ter uma desorganização. Então você tem uma posição desta e elas chegaram à conclusão que uma parte do grupo ainda estão lá atrás na questão do estímulo e resposta.</p>	
			<p>É e aí a gente não pode cristalizar isso. <i>[referindo-se ao fato dos professores não se atualizarem quanto às concepções pedagógicas.]</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Professor resistente;</b></li> <li>• <b>Mediador da formação continuada dos professores.</b></li> </ul>
			<p>Então eu acho que isso é um grande problema o OP o foco dele tem que ser realmente com que a qualidade do ensino cresça.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Compromisso com o desenvolvimento do professor</b></li> </ul>
			<p>Não, de formação não. (respondendo se havia um planejamento anual que contemplava a formação de professores) Porque o que acontece o TDC é considerado um espaço de formação, mas o TDC é mais um espaço do professor do que do OP. Então o OP está dentro do TDC e</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desorganização;</b></li> <li>• <b>Falta de estabelecimento de prioridades;</b></li> <li>• <b>Não intencionalidade;</b></li> </ul>

<b>Na formação Continuada de Professores</b>			ele faz, ele procura dar um encaminhamento para que as coisas não se percam. Então as necessidades têm que nascer do próprio grupo de professores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Impotência;</b></li> </ul>
			E as discussões por causa das coisas todas elas começam e elas vão se pulverizando e elas vão se perdendo. E é isso que me frustra, porque quando eu faço uma proposta de formação eu começo, eu tenho desenvolvimento e eu vejo conclusão, e é impossível.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Impotência;</b></li> <li>• <b>Falta do reconhecimento do coletivo;</b></li> <li>•</li> </ul>
			Eu acho que eu estou um pouco ausente dessa relação, porque eu só tenho encontro coletivo, eu não tenho encontros individuais para ouvir cada uma. Porque quando você está no coletivo, os problemas começam a ficar todos iguais, eles tomam uma proporção muito grande e você não dá conta de resolvê-los, ao passo que se eu trabalhar no individual eu talvez tenha a oportunidade de acolher melhor essa professora e eu tenho um olhar mais específico naquele momento, para aquela necessidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Responsabilização pela formação do professor;</b></li> <li>• <b>Os “problemas devem ser tratados individualmente”;</b></li> <li>• <b>O grupo não se apoia.</b></li> </ul>
			Sim, mas aí o que aconteceu, aí veio à psicóloga quinzenalmente, aí veio o material do ler e escrever e eu tinha que tentar acompanhar com elas o trabalho. Então você veja, eu tinha que trabalhar com elas o ler e escrever, eu tinha que fazer uma discussão com elas para trabalhar com esse material. Eu tinha que discutir com elas os problemas das salas, e no frigar dos ovos nada disso foi feito de ponta a ponta. [ <i>referindo-se a nova proposta de formação continuada apresentada por ele e a outra OP para as professoras</i> ]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Falta de estabelecimento de prioridades;</b></li> <li>• <b>(Des) responsabilização pela formação continuada dos professores.</b></li> </ul>
			Eu fui tentando fazer um trabalho, só que aquilo que você propõe nem sempre é aquilo que é	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Evitação do confronto;</b></li> </ul>

<b>Na formação Continuada de Professores</b>			executado. Por quê? Porque você não tem o acompanhamento da sala. Então eu trabalho na sala com o que eu acho, e não com aquilo que deve ser.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O outro como culpado;</b></li> </ul>
			Porque se um aluno quebra a cabeça eu tenho que dar conta. Porque é o diretor que eles procuram? Não, é a mim.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sentimento de utilidade.</b></li> </ul>
			Olha com os alunos. Eu acho que a gente sentava com os professores e gente tinha um nível de discussão que não era de reclamar e não era de pedir. Porque elas sabiam. Mas eram questões pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O problema é o aluno;</b></li> <li>• <b>O aluno paciente.</b></li> </ul>
			<i>[os dias que ocorrerão à formação continuada]</i> vão ser que toda quinta seja conosco. Então pode ser que a gente traga alguém para fazer oficinas para falar àquelas coisas que a gente fala, porque vai ter outro eco, soa diferente. E naqueles dias que nós podemos nós vamos trabalhar com a formação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Impotência;</b></li> <li>• <b>(Des) responsabilização pela formação de sua equipe.</b></li> </ul>
			E é isso que me frustra, porque quando eu faço uma proposta de formação eu começo, eu tenho desenvolvimento e eu vejo conclusão, e é impossível.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Impotência;</b></li> <li>• <b>Naturalização;</b></li> </ul>

No atendimento às demandas da Secretaria de Ensino.	Pulando de Galho em Galho		
	No Estabelecimento dos Objetivos da Orientação Pedagógica.		
	1ª Entrevista	Pré- indicadores	2ª Entrevista
Entram as políticas partidárias, a politicagem que não tem um foco, mas os objetivos mais partidários e você vai constatando tudo isso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Impotência;</b></li> <li>• <b>Naturalização</b></li> </ul>	Então hoje existe uma preocupação com os ciclos três e quatro que são os iniciais, mas não existe uma preocupação com os anos iniciais. Então o que adianta eu organizar a casa no fim. Que eu digo a gente não começa a construir a casa pelo telhado, a gente começa a construir a casa pelo alicerce. E a rede quando teve condições de fazer isso, ela não fez. Então ela começou um alicerce, isso no ano de 2007, com as questões para língua portuguesa e ponto. E aí agora para este ano eles estão com essa preocupação para o ano de 2011 com os ciclos I e II. Mas veja que de 2006, 2007 para cá foi tudo muito no achismo, tudo muito no que caminha. Eu por exemplo, para nós trabalharmos aqui, eu olhando o material de São Paulo e de outros materiais, eu disse para as meninas: nossa expectativa de trabalho é essa, para Língua portuguesa é essa. O que nós vamos trabalhar de matemática é isso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tapando os buracos da rede.</b></li> <li>• <b>Flexibilidade exacerbada;</b></li> <li>• <b>Naturalização;</b></li> <li>• <b>Impotência.</b></li> </ul>
		Mas é uma construção que veja temporária e que nós não sabemos se esse é o caminho da rede. Então, lógico, que eu fui atrás dos parâmetros curriculares, que eu fui reflexivo. Mas esta é uma discussão que ela deve ter inicio, desenvolvimento e um final.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tapando os buracos da rede.</b></li> <li>• <b>Flexibilidade exacerbada;</b></li> <li>• <b>Naturalização;</b></li> <li>• <b>Impotência</b></li> </ul>
		[sobre a formação continuada de professores] Só que para a gente poder fazer a demanda da escola é grande. Então o que é prioritário trabalhar? Então eu e a Beatriz (a outra OP da escola) nós definimos para o próximo ano que nós temos praticamente três coisas para trabalhar: um ciclo, porque foi uma proposta pedagógica da rede que não veio com subsídios. Ela foi implantada, impostamente implantada, vamos dizer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tapando os buracos da rede.</b></li> <li>• <b>Flexibilidade exacerbada;</b></li> <li>• <b>Naturalização;</b></li> <li>• <b>Impotência.</b></li> </ul>

<b>Pulando de Galho em Galho</b>				
<b>No Estabelecimento dos Objetivos da Orientação Pedagógica.</b>				
<b>Apagando incêndios</b>	<b>1ª Entrevista</b>	<b>Pré- indicadores</b>	<b>2ª Entrevista</b>	<b>Pré- indicadores</b>
			A minha primeira experiência (como OP) foi na escola particular que tem uma coisa bem definida, não tá no papel e que é. Diferente daqui, porque aqui enquanto você é OP você tem um rol de funções que você tem que fazer e que é humanamente impossível.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Confusão;</b></li> <li>• <b>Impotência;</b></li> </ul>
			Só que, eu fiquei fora muito tempo fazendo formação, então a formação delas esse ano também ficou muito capenga.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Impotência</b></li> <li>• <b>Falta de estabelecimento de prioridades</b></li> </ul>
			aí veio o material do ler e escrever e eu tinha que tentar acompanhar com elas o trabalho. Então você veja, eu tinha que trabalhar com elas o ler e escrever, eu tinha que fazer uma discussão com elas para trabalhar com esse material. Eu tinha que discutir com elas os problemas das salas, e no frigar dos ovos nada disso foi feito de ponta a ponta. [ <i>referindo-se a nova proposta de formação continuada apresentada por ele e a outra OP para as professoras</i> ]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tapando os buracos da rede.</b></li> <li>• <b>Flexibilidade exacerbada;</b></li> <li>• <b>Naturalização;</b></li> <li>• <b>Impotência.</b></li> </ul>
			Porque se você pegar todas as	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sentimento de</b></li> </ul>

<b>Apagando incêndios</b>			funções do orientador e do diretor a escola gira em função dos dois. Do vice diretor é diferente porque ele vai suprir a ausência do diretor. Porque das funções que o diretor faz na ausência ele tem que responder. Agora se você pegar a descrição das funções tem uma quantidade enorme de atividades a serem desenvolvidas pelo OP e pelo diretor. Então é como se eles fossem assim, o diretor é o polo administrativo e o OP é o polo pedagógico e as coisas giram em função desses dois. E a gente sabe que não é só isso. Mas, é uma construção que nós mesmos enquanto OP's e aí eu digo Orientadores da Noroeste que nós nos questionamos muito porque o papel de OP muitas vezes ele se mistura com outros papéis da equipe gestora.	<b>superioridade</b>
			O diretor tem muito claro o que ele tem que fazer e o que ele não deve fazer. Agora eu tenho muito claro o que eu tenho que fazer e o que eu não tenho que fazer. E o que eu não tenho que fazer? Eu não sei.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Submissão;</b></li> <li>• <b>Evitação</b></li> </ul> <b>de confrontos;</b>
			Então isso também passa também talvez, pela minha organização, por essa questão de faz isso, faz aquilo, faz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sentimento</b></li> <li>• <b>Evitação</b></li> </ul> <b>de utilidade;</b> <b>de confrontos.</b>

<b>Apagando Incêndios</b>			aquilo outro, e aonde precisava. Porque eu fiquei com um leque de coisas tão grande para fazer e aonde eu precisava ser mais atuante e mais operante eu não fui. <i>[explicando porque a formação de professores não ocorreu no ano de 2010]</i>	
			E não dá para tomar para mim todas as demandas da escola, embora em muitos momentos eu já tenha feito isso e em alguns momentos eu faço isso. A coisa é inconsciente, a coisa vai na impulsividade para fazer. Quando eu sei que a minha frente de trabalho é outra e muitas vezes ela está descoberta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sentimento de utilidade;</b></li> <li>• <b>Evitação de confrontos.</b></li> </ul>
			Quer dizer eu estou dentro da escola o diretor não está o que eu posso efetivamente fazer? Então muitas vezes eu já meti as mãos pelos pés por conta disso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sentimento de utilidade;</b></li> <li>• <b>Evitação de confrontos.</b></li> </ul>
			E aí chega uma hora que você tem que responder por coisas e aquela parte que é sua, que você tinha que ter atuado ela está falha porque você não conseguiu dar conta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sentimento de utilidade;</b></li> <li>• <b>Evitação de confrontos.</b></li> </ul>
			Então eu acho assim, que tem a característica pessoal que interfere. Eu não sou uma pessoa de ver o circo pegar fogo e de deixar a coisa arder como	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sentimento de utilidade;</b></li> <li>• <b>Evitação de confrontos.</b></li> </ul>

<b>Apagando Incêndios</b>			se aquilo não fosse um problema meu. Quer dizer eu estou dentro da escola o diretor não está o que eu posso efetivamente fazer? Então muitas vezes eu já meti as mãos pelos pés por conta disso	
			Ângelo já passou por uma formação que possibilitasse isso [ <i>referindo-se à fala dos professores</i> ], então sou eu que estanco uma hemorragia, sou eu que lavo, sou eu que... Então quem que vai atender? Sou eu. O aluno brigou na sala chama o vice, mas o vice não está, vai você mesmo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sentimento de utilidade;</b></li> <li>• <b>Evitação de confrontos.</b></li> <li>• <b>Contenção da indisciplina;</b></li> <li>• <b>Reconhecimento.</b></li> </ul>
			E é isso que eu estou me pegando, porque eu estou vendo assim, eu estou aqui há seis anos a quase sete dentro da escola, eu caminhei muito, eu fiz muitas conquistas. As duras penas, mas eu fiz muitas conquistas dentro da escola, mas o meu suporte pedagógico, aquela coisa de estar na sala no momento certo de ter assim na mão atividade na hora que a professora precisa, eu não consegui ainda aqui na escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sentimento de utilidade;</b></li> <li>• <b>Evitação de confrontos.</b></li> </ul>
			Mas na verdade quando eles precisam eles não querem saber as demandas da escola. Eles convocam e nós vamos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Submissão;</b></li> <li>• <b>Impotência.</b></li> </ul>

<b>Apagando Incêndios</b>			[referindo-se ao movimento da secretaria de ensino]	
			[referindo-se as interrupções ao TDC's] o que precisa, quer que eu fale, o diretor vai entrar, o vice-diretor vai entrar. Então eu organizo e passo para elas. Então não é assim que funciona. O TD não é espaço de recados. TD não é espaço de lamúrias. É espaço de formação, é espaço de reflexão e é espaço de crescimento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sentimento de utilidade;</b></li> <li>• <b>Evitação de confrontos.</b></li> </ul>

<b>Pulando de Galho em Galho</b>				
<b>No Estabelecimento dos Objetivos da Orientação Pedagógica.</b>				
<b>Detetive de Fendas</b>			E aí quando você faz essas provocações, você desestabiliza e desagrada, porque você coloca o dedo em uma coisa que para elas é muito clara, eu estou fazendo o certo. E quando você coloca em cheque isso, não que eu julgue, mas você tem que fazer essa provocação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Crença no potencial docente</b></li> </ul>
			vão ser que toda quinta seja conosco. Então pode ser que a gente traga alguém para fazer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Definição de prioridades.</b></li> </ul>

<b>Detetive de Fendas</b>			oficinas para falar àquelas coisas que a gente fala, porque vai ter outro eco, soa diferente. E naqueles dias que nós podemos nós vamos trabalhar com a formação.	
			Eu acho que tem muita coisa para fazer, que eu espero que o ano que vem eu consiga, eu quero estar mais próximo das professoras, e é isso que está me incomodando.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Crença no potencial docente.</b></li> </ul>
			Então eu falei para a Beatriz, nós temos que organizar os nossos TD's, elas tem que saber que a cada quarta feira é este, a cada quinze dias é isso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O professor como parceiro;</b></li> <li>• <b>Definição de prioridades;</b></li> <li>• <b>Crença no potencial docente.</b></li> </ul>
			Então pontuando todas essas coisas eu disse para a Beatriz, olha a gente tem que discutir ciclo, a gente tem que discutir avaliação e a temos que discutir uma coisa BÁSICA, alfabetização e letramento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O professor como parceiro;</b></li> <li>• <b>Definição de prioridades;</b></li> <li>• <b>Crença no potencial docente</b></li> </ul>
			Pois é, foi isso que eu fiz na Quarta feira passada com elas. Então eu dei abertura, e chegou um momento que eu falei, bom gente, mas isso agora não é mais um problema nosso. O que é um problema nosso o aluno do quinto ano que está aqui dentro ou o aluno do primeiro que não vem? O quinto ano é um	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Impondo limites;</b></li> <li>• <b>Enfrentando confrontos.</b></li> </ul>

<b>Detetive de Fendas</b>			problema nosso então é disso que a gente tem que dar conta agora. Desse outro tem quem corra atrás que é a secretaria. Agora desse [alunos do quinto ano] somos nós que temos que correr.	
			[referindo-se aos objetivos do planejamento da formação continuada]... Sempre, tem que olhar para essa questão do seu aluno. Então agora tem a Beatriz com quem eu discuto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O professor como parceiro;</b></li> <li>• <b>Definição de prioridades;</b></li> <li>• <b>Crença no potencial docente</b></li> </ul>
			O suporte vem de outra forma, mas não como ele deveria. Por exemplo, eu entendo que o suporte pedagógico é uma reunião sistemática com as professoras. É aonde eu vou acompanhar de perto o desenvolvimento dessa sala, é aonde eu vou acompanhar de perto a demanda que essa sala tem. Para que eu possa dar subsidio para essa professora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O professor como parceiro;</b></li> <li>• <b>Definição de prioridades;</b></li> <li>• <b>Crença no potencial docente</b></li> <li>• <b>Responsabilização pelo processo de ensino-aprendizagem;</b></li> <li>• <b>Coletivo.</b></li> </ul>
			Mas é isso que eu digo para elas. Cada dia que eu saio daqui eu reflito, eu tenho uma estrada para refletir no meu trabalho. Então quando eu digo para você que o meu trabalho está falho é porque ele está. Porque eu assumo essa falta. Não de envolvimento, e nem de	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O professor como parceiro;</b></li> <li>• <b>Definição de prioridades;</b></li> <li>• <b>Crença no potencial docente</b></li> <li>• <b>Responsabilização pelo processo de ensino-aprendizagem;</b></li> </ul>

<b>Detetive de Fendas</b>			compromisso, mas essa fatia que está faltando aqui para completar o bolo. Esses serão pontos de discussão para o ano que vem do primeiro ao quinto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Coletivo.</b></li> </ul>
			E das coisas todas que eu leio. Porque em 2008, quando eu assumi... Quando eu estive como CP na rede e a gente precisava discutir... Então foi assim, EU fui atrás de material, EU fui ler. Então o que nós discutíamos eram coisas que eu trazia de leitura, nunca como é o certo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O professor como Definição Crença no potencial docente</b></li> <li>• <b>Responsabilização pelo processo de ensino-aprendizagem;</b></li> <li>• <b>Coletivo.</b></li> </ul>
			Até mesmo pela dificuldade que eles têm de entender o que é ciclo, e nós não tivemos tempo de discutir o que é ciclo e fazer essa construção com eles. Então nós fomos trabalhando textos... Trabalhando textos do Pedro Demo, trabalhando textos da Isabel Alarcão trazendo a questão do professor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O professor como parceiro;</b></li> <li>• <b>Definição de prioridades;</b></li> <li>• <b>Crença no potencial docente</b></li> <li>• <b>Responsabilização pelo processo de ensino-aprendizagem;</b></li> <li>• <b>Coletivo.</b></li> </ul>

<b>Pulando de galho em galho</b>				
<b>No estabelecimento de parcerias dentro de fora da escola.</b>				
<b>Com a equipe gestora</b>	<b>1ª Entrevista</b>	<b>Pré-indicadores</b>	<b>2ª Entrevista</b>	<b>Pré-indicadores</b>
			Eu acho que eles até consideram... Em alguns momentos o diretor desqualifica, mas... Reconhece. E sabe que eu poderia fazer mais e sabe que o meu trabalho também deixa a desejar. Porque isso eu deixo muito claro para eles inclusive. [ <i>respondendo a questão se a gestão valoriza os seu trabalho</i> ]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Solidão;</b></li> <li>• <b>Incompreensão;</b></li> <li>• <b>Falta de apoio.</b></li> </ul>
			Então o que é pedagógico e o que não é? E eu acho que quando você está dentro da escola, e quando você faz parte de uma equipe gestora, embora esses papéis eles sejam definidos, em muitos momentos eles se misturam. E aí que está o grande problema, porque eu acho que nós orientadores pedagógicos não podemos deixar que eles se misturem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Solidão;</b></li> <li>• <b>Incompreensão;</b></li> <li>• <b>Falta de apoio</b></li> </ul>
			Porque esse ano teve a fase de adaptação com a Beatriz, porque eu tive sempre que jambrar aqui e dar conta da manhã, do intermediário, da tarde e da noite. Então, foi como	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Solidão;</b></li> <li>• <b>Incompreensão;</b></li> <li>• <b>Falta de apoio</b></li> </ul>

<b>Com a equipe gestora</b>			eu falei com a Beatriz, eu fui criando mecanismos de sobrevivência, porque eu precisava sobreviver. Então se eu hoje eu sou mais contemporizador [ <i>com os professores</i> ] é por isso. Então quando eu cheguei nessa escola eu não tive quem me dissesse então vai por aqui, vai por ali. Uma escola com 80 professores, com 4 períodos, com 1 diretor, com duas vice diretoras.	
			Mas eu acho que aqui é que está. Mas quando você senta e diz você pode ir por aqui, você tem essa alternativa, o outro também não quer. [ <i>referindo-se à equipe de professores</i> ]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O professor como inimigo.</b></li> <li>• <b>Culpabilização do outro.</b></li> </ul>
			Eu falei para a Beatriz se eu tivesse grana eu bancava isso, porque eles iam se enforcar com a própria corda. ...Isso não vai funcionar [ <i>referindo-se a ideia das professoras em colocar uma grade separando os alunos do 5° e 6° ano.</i> ]. Que é um cabeça gorda [ <i>referindo-se a um professor</i> ]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O professor como inimigo.</b></li> <li>• <b>Culpabilização do outro.</b></li> <li>• <b>Desrespeito.</b></li> </ul>
			O professor não quer. [ <i>referindo-se a uma reunião da CPA, nas quais os professores</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O professor como inimigo.</b></li> <li>• <b>Culpabilização do</b></li> </ul>

<b>Com a equipe gestora</b>			<i>da escola não haviam sequer preparado a pauta, e levantaram a questão sobre consumo de drogas dentro da sala de aula. E ao ser questionada por Ângelo e o vice diretor de quem o aluno seria se calaram].</i>	<b>outro.</b>
			Então a gente perceber que a gente quer ver sim, mas a gente quer ver como está à questão da aprendizagem, não é questão de o ver fazer ou não... Até que ponto, como é que é o trabalho desse professor? Esse é o grande medo, é o de que você cerque.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O professor como inimigo.</b></li> <li>• <b>Culpabilização do outro.</b></li> <li>• <b>Evitação de confrontos</b></li> </ul>
			Só um parêntese hoje surgiu essa conversa. Eles conversaram no sentido de que a culpa não é minha, não é sua, não é do Vice diretor, a culpa é do Diretor que é o diretor. Se ele não se acha capaz, ou se acha omissivo, então ele que delegue. Sabe o que acontece? Tudo deflagrou por causa do documento que saiu na RPAI, porque o Vice-diretor, não o diretor. Na verdade o Diretor fez chacota com aquele documento, ele não levou a sério aquele documento, que eles pediam que eles conversassem com o diretor,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Solidão;</b></li> <li>• <b>Incompreensão;</b></li> <li>• <b>Falta de apoio</b></li> <li>• <b>Culpabilização do outro.</b></li> <li>• <b>Impotência.</b></li> </ul>

<b>Com a equipe gestora</b>			que na verdade as coisas precisam estourar na mão dele sim, que ele é o diretor da escola e ele não se envolve com essas coisas. Aí eu falei só que vocês levam eu, a Beatriz, o Vice diretor, vocês levam tudo no mesmo bolo.[indignado]	
			Eu falei, porque é que vocês não marcam uma reunião com ele? [referindo-se a fala dos professores] Ah, mas é que na hora o pessoal acaba roendo a corda. Aí é que está vocês não é um grupo de professores, não é uma equipe? Então porque que vocês não falam com ele, Diretor a gente precisa ter uma conversa com você? Ele não vai poder deixar de ouvi-los. Ele vai ouvi-los.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Solidão;</b></li> <li>• <b>Incompreensão;</b></li> <li>• <b>Falta de apoio</b></li> <li>• <b>Culpabilização do outro.</b></li> <li>• <b>Evitação de confronto</b></li> <li>• <b>Impotência</b></li> </ul>

<b>Pulando de galho em galho</b>				
<b>No estabelecimento de parcerias dentro de fora da escola.</b>				
	<b>1ª Entrevista</b>	<b>Pré- indicadores</b>	<b>2ª Entrevista</b>	<b>Pré- indicadores</b>
<b>Com a Secretaria de Ensino</b>			É. A ideia é ranquear sim, a ideia é saber em uma reunião e falar, ah! mas a escola X , olha, conseguiu fazer esse movimento e hoje ele não tem mais aluno no segundo ano assim. E de onde saiu isso? Tá? Das avaliações... Dos documentos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Traído;</b></li> <li>• <b>Desconfiança;</b></li> <li>• <b>Falta de clareza.</b></li> </ul>

<b>Pulando de galho em galho</b>				
<b>No estabelecimento de parcerias dentro de fora da escola.</b>				
	<b>1ª Entrevista</b>	<b>Pré- indicadores</b>	<b>2ª Entrevista</b>	<b>Pré- indicadores</b>
<b>Com os professores</b>			Você bateu no braço de uma professora, com que autoridade, com que razão? Ela alguma vez levantou a mão para você, bateu em você? Então você não tem o direito. O que seus amigos fizeram com você o que você fez com a sua professora. Você apanhou do mesmo jeito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Controlando a “indisciplina”.</b></li> </ul>
<b>Com as psicólogas</b>			Agora veja só, isso aqui, elas estão com o Professor diretamente. Então é o momento dele chegar e falar, pera aí gente, existe um trabalho, que está sendo concluído, cê entende? Porque ele precisaria passar isso para o grupo, porque ele é o professor que acompanha diretamente esse trabalho. <i>[referindo-se ao trabalho das psicólogas realizados com um professor, que foi apresentado à ele inúmeras vezes]</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Evitando o confronto.</b></li> </ul>
			Então, mas se ele faz essa interlocução com o grupo, se ele disponibiliza isso, a gente tem que pensar também que as pessoas são imediatistas, elas querem tudo na hora. É a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Evitando o confronto.</b></li> </ul>

Com as psicólogas			<p>mesma coisa da assembleia. Na Sexta feira, o que eu falei para eles né Beatriz na assembleia, que não pensem eles que ela vai resolver o problema do Vice diretor , ou que ela vai resolver todos os problemas.</p>	
			<p>Agora isso é uma coisa, agora eu acho que tem outra coisa, que eu acho que tá faltando na relação das meninas [as psicólogas] na sala de aula. Eu acho que tanto a E., quanto a outra, eu acho que um dia no TD elas pontuarem, elas estão com um trabalho, mas qual é o objetivo?</p> <p>É. Para eles saberem. Qual é a parceria que a escola tem? As intervenções dela não podem ser efetivas na hora que as coisas acontecem. E elas não fazem a interlocução da forma que eles gostariam que talvez eles gostariam que fizessem, mas que essa interlocução ela passa de outra forma. A parceira está aí, a partir de certa realização do trabalho, aí você pode dar um feedback para escola, da turma... . Eu acho que isso é importante. Eu acho que isso é uma coisa que a gente tem que falar até para o Professor. Para o Professor levar essas meninas e</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Evitando o confronto.</b></li> </ul>

<b>Com as psicólogas</b>			elas explicarem qual é o intuito do trabalho. Senão sabe o que fica parecendo? Que elas estão vindo para fazer pesquisa, a dissertação de mestrado. Eu acho que é importante dar esse retorno para eles. Para eles perceberem que elas não estão aqui para matar o tempo.	
<b>Com os alunos</b>			Por exemplo, a A. M. [uma professora] vem reclamar no 6º A que a sala dela estava toda bagunçada. Aí eu entrei e falei, olha a atividade foi legal, mas agora chegou a hora de se organizar porque agora não está mais o professor, nem a professora E [referindo-se à psicóloga] nem a professora A.[referindo-se a psicóloga], está outra professora. Mas agora se organizem, eles se organizaram e acabou. Porque ela vem reclamar, toda vez a classe tá bagunçada e a gente perde um tempo...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Evitando o confronto.</b></li> </ul>
			Então você veja a que ponto que ele chega. O ponto da dissimulação dele. Ele queria chegar em casa e falar que apanhou. É complicado.	
			Então, por isso, ele se faz de vítima. [referindo-se a um aluno]	

<b>Pulando de galho em galho</b>				
<b>No estabelecimento de parcerias dentro de fora da escola.</b>				
<b>Com a equipe gestora</b>	<b>1ª Transcrição</b>	<b>Pré- indicadores</b>	<b>2ª Transcrição</b>	<b>Pré- indicadores</b>
	E eu falei para eles hoje, o trabalho delas, é justamente dar suporte para que a gente possa trabalhar com vocês. <i>[referindo-se ao trabalho desenvolvido pelas psicólogas com a equipe gestora e que causou bastante desconforto nos professores]</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aliando-se à equipe gestora;</b></li> <li>• <b>Evitando confrontos</b></li> </ul>	Vim, eu já conversei. Eu conversei hoje com eles <i>[com os professores]</i> e eu coloquei essa questão da devolutiva, que a gente <i>[a equipe gestora]</i> assume a culpa, que a gente acaba não fazendo, mas que nós não somos omissos. Mas que nós vamos fazer. <i>[referindo-se ao fato das poucas devolutivas que a equipe dá aos professores sobre os encaminhamentos que são dados aos casos que lhe são direcionados]</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Evitando confrontos.</b></li> <li>• <b>Indisciplina como um problema da gestão.</b></li> <li>• <b>A indisciplina como algo que deve ser tratado fora da sala de aula.</b></li> </ul>
			E é legal isso Beatriz, porque hoje eu conversei com eles, e contei para eles o que a gente faz e aí a Professora veio aqui. Desde a 7h:30 da manhã que ela tá tentando ligar e falar com a mães. E não consegue falar com ninguém. Eu falei, tá vendo? Agora vocês acham que a gente não faz nada? Tá vendo como é difícil? Porque o telefone que era em Abril, hoje não é mais, o telefone que foi ontem amanhã já não é mais. É complicado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Evitando confrontos.</b></li> <li>• <b>Indisciplina como um problema da gestão.</b></li> <li>• <b>A indisciplina como algo que deve ser tratado fora da sala de aula</b></li> </ul>

<b>Com as professoras</b>			O professor não quer [ <i>referindo-se a uma reunião da CPA, nas quais os professores da escola não haviam sequer preparado a pauta, e levantaram a questão sobre consumo de drogas dentro da sala de aula. E ao ser questionada por Ângelo e o vice diretor de quem o aluno seria se calaram</i> ].	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Evitando confrontos</b></li></ul>
---------------------------	--	--	--	--

<b>Em busca de estabilidade</b>			
<b>Na formação continuada</b>			
<b>1ª Entrevista</b>	<b>Pré-indicadores</b>	<b>2ª Entrevista</b>	<b>Pré-indicadores</b>
Em 1999 eu vim para Unicamp e fiz o curso de educação e reabilitação de surdos no CEPRE <sup>68</sup> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identificação com a área da Saúde;</b></li> <li>• <b>Idealização</b></li> </ul>	Então veja, sempre tentando o viés para outra área, fui fazer um curso na AACD. Chegou uma hora que eu fui fazer o curso da AACD, a parte que eu fiz teórica eu fiz por minha conta, mas a parte prática, que eu tinha estágios de observação, aí eu usei minhas horas. Que eram 20 horas semanais, e aí eu usava essas horas e aí eu fui fazendo as observações. [referindo-se às quatro horas semanal que o OP tem direito, conforme legislação para sua formação continuada]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identificação com a área da Saúde;</b></li> <li>• <b>Idealização</b></li> </ul>
Quando foi em 2002 eu voltei para Campinas para fazer o curso de educação especial na Pucamp, porque aqui era mais abrangente, com a Lucia Rei, com a Regina Caiado, com um monte de gente muito legal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identificação com a área da Saúde;</b></li> <li>• <b>Idealização</b></li> </ul>	E aí ano de 99 eu fiz o curso e aí eu fui lendo, fui vendo, mas sem a possibilidade de trabalhar na área. [referindo-se ao curso do CEPRE e a possibilidade de trabalhar na área da Saúde]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identificação com a área da Saúde;</b></li> <li>• <b>Idealização</b></li> </ul>

<sup>68</sup> Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel Porto" (CEPRE) da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Campinas.

<b>Em busca de estabilidade</b>			
<b>Na escolha do trabalho</b>			
<b>1ª Entrevista</b>	<b>Pré-indicadores</b>	<b>2ª Entrevista</b>	<b>Pré-indicadores</b>
E aí eu me formei, mas não fui trabalhar na área, fiquei um bom tempo na prefeitura, até que eu recebi um convite para trabalhar como professor e me dei super bem. E aí eu fiquei cinco anos na escola como professor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reconhecimento</b></li> </ul>	Eu pensei. Eu prestei e passei em São Bernardo. <i>[respondendo a questão se já havia pensado em sair da escola em que está]</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Medo</b></li> </ul>
Aí chegou uma hora que eu cansei, porque os próprios alunos não acreditavam muito, eles preferiram investir. [...] E aí eu fiquei com medo, porque eu falava puxa vida... Porque eu botei minha cara a bater, eu fui perseguido dentro da universidade e não tinha própria compreensão dos colegas por mais que eu discutisse com eles. E eu falei quer saber olha? Eu tô investindo meu dinheiro, investindo o meu tempo em uma coisa que eu não sei se vai dar certo. E eu caí fora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Idealização;</b></li> <li>• <b>Medo</b></li> </ul>		
Então não dava para eu abrir mão [do dinheiro que recebia] naquele momento não dava. Então eu acabei deixando passar. [refere-se a ter aberto mão de uma oportunidade de atuar na área da Saúde e explica o porquê]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Frustração</b></li> </ul>		
Aí eu tava trabalhando, eu já tinha passado em um concurso na Prefeitura em São Paulo, eu trabalhava no departamento de recursos humanos, no RH.[referindo-se ao período que cursava fisioterapia]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Busca por segurança</b></li> </ul>		
Aí quando eu fui chamado para lá	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reconhecimento</b></li> </ul>		

(referindo-se a escola), eu pedi exoneração do Município de São Paulo. Eu me exonerei e eu vim para trabalhar na escola particular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Resignação</b></li> </ul>		
E lá eu fiquei quatro anos até ser aprovado aqui e vir para cá.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Busca por segurança</b></li> </ul>		
Eu prestei um concurso e eu, a minha experiência toda foi dentro da escola particular, e eu acreditava que, não na escola particular não aconteça, mas eu queria vivenciar isso, esse viés da educação pública, até mesmo para ver as coisas que eu tinha lido, e as ideias que eu tinha e as coisas que eu pensava, se era mesmo isso.[explicando como foi “parar” em Campinas]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Busca por segurança;</b></li> <li>• <b>Medo da instabilidade.</b></li> </ul>		
Porque o trabalho que mais me interessaria se eu fosse atuar fosse à deficiência física, e não sei ir para área, trabalhar com deficiente físico, talvez um dia chegue e enquanto não chega eu estou aqui como orientador pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aceitação, no sentido de submissão;</b></li> <li>• <b>Resignação.</b></li> </ul>		
		Eu fiquei em sétimo lugar. Quando chegou a hora de fazer os exames médicos, eu nem fui fazer os exames. Eu me vi diante de uma situação que era totalmente nova. Eu falei, gente. Foram cinco anos, foi no começo desse ano que eu tinha que assumir.[referindo-se a um concurso que prestou em São Bernardo do Campo]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Medo;</b></li> <li>• <b>Insegurança</b></li> <li>• <b>Resignação</b></li> </ul>
Aí eu tava trabalhando, eu já tinha passado em um concurso na Prefeitura em São Paulo, eu trabalhava no departamento de recursos humanos, no RH.[referindo-se ao período que cursava	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Resignação</b></li> </ul>	Quando eu me vi diante disso, [de assumir um cargo na prefeitura de São Bernardo do Campo] eu falei gente são seis anos de estrada, seis anos de construção, são seis anos tentando	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Medo;</b></li> <li>• <b>Insegurança</b></li> <li>• <b>Resignação</b></li> </ul>

fisioterapia]		organizar uma escola, seis anos com vínculo com aquele grupo e eu vou ter que recomeçar tudo. Não que o recomeço me assuste, não é isso.	
Porque eu fiz a faculdade, continuei trabalhando na prefeitura, depois eu fui convidado para trabalhar em uma escola particular	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Medo</b></li> <li>• <b>Insegurança</b></li> </ul>		
E aí eu me formei, mas não fui trabalhar na área, fiquei um bom tempo na prefeitura, até que eu recebi um convite para trabalhar como professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Resignação;</b></li> </ul>		
Aí quando eu fui chamado para lá (referindo-se a escola), eu pedi exoneração do Município de São Paulo. Eu me exonerei e eu vim para trabalhar na escola particular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Auto estima</b></li> </ul>		
Porque eu saí de uma escola particular, a catorze quarteirões da minha casa, ganhando três vezes o que eu ia ganhar aqui. E eu abri mão (ri tristemente), todo mundo me achou insano, a diretora não queria me liberar. Ela dizia você vai jogar sua vida fora. E eu dizia não eu preciso dessa experiência. [referindo-se a fala da diretora]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Medo;</b></li> <li>• <b>Busca por segurança</b></li> </ul>		
E aí em 2002, em 2000 eu prestei um concurso para cá, para professor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Busca por segurança;</b></li> <li>• <b>Insegurança</b></li> </ul>		

Em busca de estabilidade				
No estabelecimento de parceria dentro de fora da escola				
Com o NAED	1ª Entrevista	Pré-indicadores	2ª Entrevista	Pré-indicadores
			<p>[<i>explicando para em quem buscava apoio quando seu trabalho não ia bem na escola</i>]            Eu chorava sozinho ou para o meu grupo do NAED, com os orientadores de outras escolas. Porque me muitos momentos nós temos as mesmas angústias. Mesmo quando você tem uma direção que é um pouco mais participativa, mesmo assim, você percebia que em alguns momentos os orientadores pedagógicos também ficavam sós. Então quando nós tínhamos a nossa formação no grupão dos orientadores pedagógicos, era muito isso, nós fazíamos terapia mesmo. Nós colocávamos os nossos problemas, nós discutíamos, nós fazíamos em conjunto a organização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca de apoio;</li> <li>• Minimização da angústia.</li> </ul>
			<p>E a gente sabe que não é só isso. Mas, é uma construção que nós mesmos enquanto OP's e aí eu digo Orientadores da Noroeste que nós nos questionamos muito porque o papel de OP muitas vezes ele se mistura com outros papéis da equipe gestora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insegurança;</li> <li>• Busca por identidade.</li> </ul>
			<p>Então eu acho que isso é um grande problema o OP o foco</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insegurança;</li> <li>• Busca por identidade.</li> </ul>

<b>Com o NAED</b>			dele tem que ser realmente com que a qualidade do ensino cresça.	
			Então, nós orientadores discutimos muito isso. Qual é de fato o nosso papel?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Insegurança;</b></li> <li>• <b>Busca por identidade.</b></li> </ul>
			Consegui ter um grupo de amigos, o grupo de orientadoras do NAED noroeste são minhas amigas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Insegurança;</b></li> <li>• <b>Busca por identidade.</b></li> </ul>
			[ <i>explicando para em quem buscava apoio quando seu trabalho não ia bem na escola</i> ] Eu chorava sozinho ou para o meu grupo do NAED, com os orientadores de outras escolas. Porque me muitos momentos nós temos as mesmas angustias. Mesmo quando você tem uma direção que é um pouco mais participativa, mesmo assim, você percebia que em alguns momentos os orientadores pedagógicos também ficavam sós. Então quando nós tínhamos a nossa formação no grupão dos orientadores pedagógicos, era muito isso, nós fazíamos terapia mesmo. Nós colocávamos os nossos problemas, nós discutíamos, nós fazíamos em conjunto a organização.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Solidão</b></li> <li>• <b>Insegurança;</b></li> <li>• <b>Busca por identidade.</b></li> </ul>

Vivências				
Em relação ao Grupo de Professores	1ª Transcrição	Pré-indicadores	2ª Transcrição	Pré-indicadores
	Gente isso ocorre em qualquer escola, mesmo no banheiro da escola particular... [referindo-se a um episódio que ocorreu na escola com alguns alunos e do qual os professores exigiam uma atitude punitiva da gestão]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Naturalização</b></li> </ul>	Agora olha gente ela não sabe conjugar forma e conteúdo. [referindo-se a uma professora que elogiou o trabalho de duas psicólogas do grupo que atuavam com os alunos, utilizando produção de histórias. A professora questionou para outra OP se esse seria o caminho]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Diminuição do professor;</b></li> <li>• <b>Desrespeito;</b></li> </ul>
	E aí como é que quebra isso? Esse é o grande desafio da gestão. Ângelo: Não sei, ele não quer fazer e ele espera que esse movimento já esteja posto para ele. Ele precisa ele passar por esse movimento, então ele precisa de todos os dias uma justificativa, uma desculpa para dizer que determinadas coisas não deram certo, como as coisas não funcionaram, ou até mesmo na pior das hipóteses sua incompetência, porque a gente vê você faz uma reunião, onde foi aberto para discutir, as pessoas fazem lamurias, elas não chegam para você, puxa mais aqui não poderia fazer assim, olha nesse campo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fala do outro percebida como ataque;</b></li> <li>• <b>Avaliação como punição;</b></li> <li>• <b>Falta de empatia;</b></li> <li>• <b>Falta de clareza sobre os objetivos da escola.</b></li> <li>• <b>Culpabilização do outro.</b></li> </ul>	Você pode ver que até nós, na hora deles formarem o grupo são aqueles que eles já têm alguma afinidade. Eles não querem trabalhar com o outro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dificuldade em estabelecer diálogos;</b></li> <li>• <b>Autoritarismo;</b></li> <li>• <b>Desejo de obediência do outro;</b></li> <li>• <b>Sentimento de ser melhor.</b></li> </ul>

<p><b>Em relação ao Grupo de Professores</b></p>	<p>Mesmo que fossem coisas para benefícios pessoais, mas não é aquela lamuria, é uma queixa. Então essa questão do outro querer mudar, às vezes não é para ser melhor, às vezes não é para ser melhor para ou outro, mas para ser melhor para si. Então qual é o professor que gosta de entrar em uma sala onde os alunos torcem o nariz onde você entra? Qual o professor que gosta de entrar em uma sala em que ele não precisa ter domínio, e quando eu digo domínio não é mandar nos alunos, você consegue ter ser ouvido pelos alunos</p>			
			<p>Então, mas você pode pontuar o Lilian, mas eu acho é que o grande problema é que quando você nós pontuamos, nós temos o direito de dizer as coisas. Você pode ser mais direta, você pode ser mais sutil, você pode tentar dizer de forma indireta. Mas as questões dificilmente eles entendem. E esse é um exercício que a gente faz diariamente de tentar fazer perceber que essas discussões é para o desenvolvimento profissional. Mas eles não conseguem, porque as coisas, eles entendem essa autonomia, essa disponibilidade para dizer é</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não saber ouvir;</li> <li>• <b>Contenção da indisciplina, compreendida aqui como questionamentos.</b></li> <li>• <b>Impaciência.</b></li> </ul>

<b>Em relação ao Grupo de Professores</b>			autoritarismo da parte da direção. É você induzi-los a uma situação.	
			A gente passou uma situação rapidinha aqui que é a do conselho de classe e eu levei algumas questões para serem discutidas em sala. Nossa a professora veio dizer para mim que eu tratorei, que eu passei por cima como um trator, por que eu estava sendo, como é que é? Não era induzindo, mas que eu estava manipulando. Que a pergunta que tinha sido feita não era aquela. Então vamos discutir. De que jeito que é? E aí quando ele pontua eu disse isso é manipulação, porque você quer que os alunos respondam o que você quer ouvir e não de fato o que eles precisam dizer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fala do outro percebida como ataque;</b></li> <li>• <b>Avaliação como punição;</b></li> <li>• <b>Falta de empatia;</b></li> <li>• <b>Falta de clareza sobre os objetivos da escola.</b></li> <li>• <b>Culpabilização do outro</b></li> </ul>
			É o ficar constantemente na defensiva e por ser um espaço público, mas é como você disse quem é o chefe? Quem é o chefe invisível? Quem é que cobra de fato? E como você avalia o trabalho do professor? É subjetivo você avaliar o trabalho do professor? É ? Porque você avalia o envolvimento dele com as questões pedagógicas, o trabalho dele com os alunos, o	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fala do outro percebida como ataque;</b></li> <li>• <b>Avaliação como punição;</b></li> <li>• <b>Falta de empatia;</b></li> <li>• <b>Falta de clareza sobre os objetivos da escola.</b></li> <li>• <b>Culpabilização do outro.</b></li> </ul>

<b>Em relação ao Grupo de Professores</b>			envolvimento, agora ele tem uma avaliação dentro de um trabalho de uma prova que avalia o resultado dos alunos.	
			É o próprio professor, e ele não está percebendo o quanto a fala dele, está sendo negativa para o trabalho dele mesmo. Essa indisciplina, não sou ou você que estamos gerando, não é a família que está alimentando. São as atitudes do professor. E olha quem está na sala, a Marília, a Ana Maria, a Salete, e olha só. Dois professores mais flexíveis nesse período que nós temos são o Professor, o David, que não vai nem para lá nem para cá. Ele não vai para nenhum lado porque ele pode se quebrar, então ele fica no meio. Quem mais? Tem o professor de Educação Física. A Professora que também mostra demais sua fragilidade, o episódio do Vice diretor foi na aula dela e o que ela fez foi chorar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fala, do outro, percebida como ataque;</b></li> <li>• <b>Avaliação como punição;</b></li> <li>• <b>Falta de empatia;</b></li> <li>• <b>Falta de clareza sobre os objetivos da escola.</b></li> <li>• <b>Culpabilização do outro.</b></li> </ul>
			Agora olha o professor que nós temos. O que ela faz? Se ela não tem força ela pode procurar a gente para conversar, ela é muito frágil, então ela ... A gente conversa, para a aula, conversa com ele das atitudes,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fala do outro percebida como ataque;</b></li> <li>• <b>Avaliação como punição;</b></li> <li>• <b>Falta de empatia;</b></li> <li>• <b>Falta de clareza sobre os objetivos da escola..</b></li> </ul>

<b>Em relação ao Grupo de Professores</b>			para...	
			então o tempo todo o que a gente conversa é sinalizar isso, é que existe uma alternativa, talvez mais tranquila de você conviver com o aluno, de você garantir um trabalho mais tranquilo. E eles ficam dizendo que o aluno não é bom, que falta isso na escola, que falta aquilo, que falta aquilo, mesmo que essas coisas todas sejam preenchidas, eles vão buscar outra coisa para estar falando. Então a questão de ser bom, não é de se bom para os meus alunos, mas eu vou ser bom como pessoa. Isso vai, isso modifica a minha pratica, isso traz o aluno mais próximo. Agora o discurso é você não tá na sala de aula, você não sabe o que é 31, 35.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fala do outro percebida como ataque;</b></li> <li>• <b>Avaliação como punição;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Falta de empatia;</b></li> </ul> </li> <li>• <b>Falta de clareza sobre os objetivos da escola.</b></li> <li>• <b>Culpabilização do outro.</b></li> </ul>
			Sabe porque? Porque eles não querem ser os vilões, eles não querem nada. A gente que tem que ser. [referindo-se ao comentário da outra OP sobre os professores aumentarem os problemas e quando questionados esquivarem-se dizendo que não foi bem isso que queriam dizer]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fala do outro percebida como ataque;</b></li> <li>• <b>Avaliação como punição;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Falta de empatia;</b></li> </ul> </li> <li>• <b>Falta de clareza sobre os objetivos da escola.</b></li> <li>• <b>Culpabilização do outro.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Contenção da indisciplina</b></li> </ul> </li> </ul>
		É só isso que vocês querem? Que a gente suspenda? Para vocês é muito cômodo. Por que	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fala do outro percebida como ataque;</b></li> <li>• <b>Avaliação como punição;</b></li> </ul>	

			<p>na hora de peitar, porque olha a gente suspende esse aluno de monte e essa mãe vai no NAED ou vai na Secretaria, são vocês que vão responder? Não. É a direção da escola que vai por a cara para bater, que vai responder por que esse aluno não está frequentando as aulas, porque é que uma direção está permitindo que os professores ponham os alunos para fora da sala e não põe o aluno de volta na sala. Quem é que responde? Quem é que amarra o sino no rabo do gato? São vocês? Não somos nós que estamos lá. São essas coisas que vocês não param e pensam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Falta de empatia;</b></li> <li>• <b>Falta de clareza sobre os objetivos da escola.</b></li> <li>• <b>Culpabilização do outro.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Contenção da indisciplina</b></li> </ul> </li> </ul>
--	--	--	---	--

<b>Vivências</b>				
<b>Em relação aos alunos</b>	<b>1ª Transcrição</b>	<b>Pré- indicadores</b>	<b>2ª Transcrição</b>	<b>Pré- indicadores</b>
	<p>Ele veio aqui na Quinta feira, ele bateu no braço da professora, os amigos o pegaram e um amigo deu uma bolacha. Aí ele chegou aqui chorando, mas ele fazia assim no rosto [mostra, como se estivesse unhando o rosto]. Aí eu falei assim, pode parar você tá tentando se machucar para a hora que você chegar em casa, você falar que foram eles que fizeram. Eu tô vendo o seu rosto e ele não tem nada, pode parar. Você está querendo se machucar para incriminar alguém e na verdade isso não aconteceu. O que você fez foi colher o que você fez.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O aluno como inimigo</b></li> <li>• <b>Falta de crença no desenvolvimento do outro;</b></li> <li>• <b>Discurso legalista;</b></li> <li>• <b>A culpa é do outro.</b></li> </ul>	<p>A.P.: É porque ele é uma criança de onze anos mas tem um BO. E aí a gente viu isso no documento, né? Vamos aplicar o código penal, vamos chamar a policia. [referindo-se a orientação que foi dada a uma mãe para que se fizesse Boletim de ocorrência devido a uma briga entre garotos na escola]</p> <p><b>Ângelo</b> É, mas isso o que acontece, isso foi uma forma de trazer a mãe para a realidade. Tudo bem, não é certo poder ser antipedagógico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O aluno como inimigo</b></li> <li>• <b>Falta de crença no desenvolvimento do outro;</b></li> <li>• <b>Discurso legalista;</b></li> <li>• <b>A culpa é do outro</b></li> <li>• <b>Falta de tato para lidar com a diversidade.</b></li> </ul>
	<p>Então, no dia que isso aconteceu o moleque o agrediu, bateu nele com a caneta, aí ele, mas ele também me machucou. [referindo-se a um episódio que teve que conter um aluno]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Raiva;</b></li> <li>• <b>Vitimização.</b></li> </ul>	<p>[como que escolhendo as palavras] Acontece... o pai [mais seguro ao falar] Acabaram não fazendo o BO, tá. Mas a orientação que tiveram era que de que era para fazer. Errado? Não sei, mas a intenção era a de que, é... O Eca diz que, o ECA é para que para garantir o direito da criança, tem que ter alguém que é responsável por isso. É muito simples quando ele apronta aqui, põe a mãe no</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O aluno como inimigo</b></li> <li>• <b>Falta de crença no desenvolvimento do outro;</b></li> <li>• <b>Discurso legalista;</b></li> <li>• <b>A culpa é do outro</b></li> <li>• <b>Falta de tato para lidar com a diversidade</b></li> <li>• <b>Polarização: O inocente e o culpado.</b></li> </ul>

<p><b>Em relação aos alunos</b></p>			<p>telefone e a mãe conversa com ele, ele volta para sala, aí ele sai. Não é Vice diretor? Aí daqui meia hora ele sai e vai ligar para a mãe. Aí a mãe dá um esporro enorme, pá,pá,pá. Foi agressão física, o menino ficou com uma marca de quase uma semana no pescoço, entende? [um pouco exaltado] Então... É UMA GARANTIA DA INTEGRIDADE FÍSICA DESSE MENINO SIM, É OUTRA CRIANÇA, MAS TEM QUE GARANTIR. [não fala gritando, mas em um tom muito enfático]. A mãe tem que responder por isso. [ficamos atônitas ao saber que a orientação do encaminhamento para a realização do BO partiu da escola].</p>	
-------------------------------------	--	--	--	--

<b>Vivências</b>				
<b>Em relação ao trabalho</b>	<b>1ª Transcrição</b>	<b>Pré-indicadores</b>	<b>2ª Transcrição</b>	<b>Pré-indicadores</b>
	<p>EU acho que aí a gente volta em uma coisa que o Diretor falou, o serviço público tem essa característica, ele tem uma característica. Eu acho que a própria forma como ela é posta acaba reforçando essas coisas, de dizer o que eu tenho de dizer, da forma que eu tenho de dizer, de você realmente não pensar nas palavras, de encontrar o momento certo para falar porque em uma escola particular você mede, você pensa. Você pode ter até vontade de vomitar um monte de coisa mas você pondera, porque ali você sabe, ali você é um profissional que pode ser dispensado pode ser mandado embora e o serviço publico ele ainda dá essa garantia dessa estabilidade. Que eu acho que também é muito vulnerável né? Pode ser que a forma, os critérios que eles acreditem serem lógicas para uma avaliação nossa, que tudo caminha para isso, eu acho que no fundo ela acaba não tendo a força e a seriedade que ela teria se fosse em uma escola particular mesmo na rede de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O aluno como inimigo</b></li> <li>• <b>Falta de crença no desenvolvimento do outro;</b></li> <li>• <b>Discurso legalista;</b></li> <li>• <b>A culpa é do outro</b></li> <li>• <b>Falta de tato para lidar com a diversidade</b></li> <li>• <b>Polarização: O inocente e o culpado.</b></li> <li>• <b>“Engolir as coisas”</b></li> </ul>	<p>Depois acho que ele acabou refletindo, eu também não voltei a tocar no assunto, porque que já tinha dado o recado para ele, eu já tinha conversado. Eu sei que aí depois de um tempo ele veio conversar comigo, e aí ele veio dizer a forma como eu conversei com ele e tal... Mas é essa questão como você falou, por mais que a gente tente, nós ainda temos nossas restrições em trabalhar com o outro.[referindo-se a conversa que teve com um professor]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O aluno como inimigo</b></li> <li>• <b>Falta de crença no desenvolvimento do outro;</b></li> <li>• <b>Discurso legalista;</b></li> <li>• <b>A culpa é do outro</b></li> <li>• <b>Falta de tato para lidar com a diversidade</b></li> <li>• <b>Polarização: O inocente e o culpado.</b></li> </ul>

<p><b>Em relação ao trabalho</b></p>	<p>São Paulo você era avaliado, você tinha esse merecimento e mesmo se você não fosse bem a chefia te chamava e conversava com você. Eu dizia para você a sua nota dessa avaliação e dizia para você olha a sua nota na avaliação foi por isso E quando a chefia chamava ela chamava e ela ia pontuando para você. Você poderia entrar com um recurso, ela poderia rever, ela ia fundamentando aquela avaliação e muitas vezes você ouvia e pronto.</p> <p>mas o que é mesmo que você tenha essa conversa, mesmo que fale eles tomam muito para a questão pessoal. Eles não conseguem perceber isso como uma melhor construção do ambiente de trabalho como uma questão deles. Eles vão perceber isso como uma perseguição da equipe gestora. Entende?</p>			
--------------------------------------	--	--	--	--

<b>Vivências</b>				
<b>Em relação à equipe gestora</b>	<b>1ª Transcrição</b>	<b>Pré-indicadores</b>	<b>2ª Transcrição</b>	<b>Pré-indicadores</b>
	Aqui ninguém pune. [referindo-se a forma muitas vezes desrespeitosa que os professores se colocam]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Solidão</b></li> <li>• <b>Falta de apoio</b></li> </ul>		
	Eles fazem esse discurso, como se nós não tivéssemos essa experiência [ <i>de sala de aula</i> ]. Então o outro quer mudar, o outro se implicar com isso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tristeza;</b></li> <li>• <b>Descrência</b></li> </ul>		