

Caminhos e Descaminhos da/na Orientação Educacional: Memórias em Construção

Caminos y Desviaciones de/en Orientación Educativa: Recuerdos en Construcción

  **Caroline Delfino dos Santos¹**

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo analisar vivências no campo da orientação educacional, concomitante à atuação como docente, em escolas da rede pública de ensino na Baixada Fluminense. As trajetórias percorridas durante o trabalho com as classes populares desencadearam reflexões sobre a relação entre a atuação do orientador educacional e às demandas cotidianas em torno do currículo, infrequência/evasão escolar, dificuldade de aprendizagem, experiências extramuros escolares, contexto socioeconômico dos alunos, outras. Assim, apontamos como importante questão norteadora “qual o papel do orientador educacional frente aos conflitos que se apresentam?”. Metodologicamente, o estudo apoia-se na pesquisa narrativa de cunho autobiográfico, com perfil qualitativo. Os resultados apontam que o cotidiano das escolas públicas nos impulsiona a refletir a formação do pedagogo a partir de uma perspectiva mais contínua, entendendo que ela se constrói não apenas a nível inicial, via ensino superior, mas também na prática diária. Por fim, consideramos que a análise em torno das tensões e conflitos inerentes ao processo pedagógico, via narrativa, corresponde a um importante processo formativo ao orientador educacional.

Palavras-chave: memórias; orientação educacional; formação docente.

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo analizar experiencias en el ámbito de la orientación educativa, concomitantes con el desempeño de la docencia, en los colegios públicos de la Baixada Fluminense. Las trayectorias transitadas en el trabajo con las clases populares generaron reflexiones sobre la relación entre el desempeño del asesor educativo y las demandas cotidianas en torno al currículo, la infrecuencia/deserción escolar, dificultad de aprendizaje, las experiencias extraescolares, el contexto socioeconómico de los estudiantes, otros. Así, señalamos como importante pregunta orientadora “¿cuál es el rol del asesor educativo ante los conflictos que se presentan?”. Metodológicamente, el estudio se basa en una investigación narrativa de carácter autobiográfico, con un perfil cualitativo. Los resultados muestran que el día a día de las escuelas públicas nos impulsa a reflejar la formación del educador desde una perspectiva más continua, entendiendo que se construye no solo en el nivel inicial, a través de la educación superior, sino también en la práctica diaria. Finalmente, consideramos que el análisis alrededor de tensiones y conflictos inherentes al proceso pedagógico, vía narrativa, corresponde a un importante proceso de formación del asesor educativo.

Palabras Clave: memorias; orientación educativa; formación de profesores.

¹ Doutora e Mestre em Humanidades, Culturas e Artes pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Contato: carol.delfino.santos@gmail.com

1 Introdução

O orientador educacional caracteriza-se como o profissional da educação que trabalha junto à direção da escola, formando com ela a equipe diretiva e pedagógica, conforme nomenclatura adotada em cada região: orientador, coordenador, agente educacional, técnico em assuntos educacionais, outros. As atribuições do orientador educacional historicamente passam por mudanças conforme dimensão política, sendo orientadas, em um primeiro momento, a partir da lei que provê sobre o exercício de sua profissão, nº 5.564 (BRASIL, 1968) e outros documentos de fundo normativo que deliberam sobre seu papel no cenário escolar.

No Brasil, a orientação educacional foi pensada como um serviço de orientação profissional, com aplicação de testes vocacionais e aconselhamentos nessa área. Conforme prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 5692, em seu artigo 10º, “Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade” (BRASIL, 1971).

A atribuição do orientador, além da orientação vocacional, consistia em tornar os alunos aptos a frequentarem a escola sem, contudo, transgredir as normas instituídas. Em seus primórdios, o serviço de orientação educacional também destinava-se ao atendimento dos alunos que não se encaixavam nas normas e padrões da escola, tendo como principal objetivo a sua adequação ao espaço escolar.

Pensando sobre as atuais demandas do orientador educacional, Pascoal (2008) considera que:

Como membro do corpo gestor da escola, cabe ao orientador educacional participar da construção coletiva de caminhos para a criação de condições facilitadoras e desejáveis ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. É um profissional que participa de todos os momentos coletivos da escola, na definição de seus rumos, na elaboração e na avaliação de sua proposta pedagógica, nas reuniões do Conselho de Classe, oferecendo subsídios para uma melhor avaliação do processo educacional. (Pascoal, 2008, S/P)

De acordo com a LDB n.º 9394 (BRASIL, 1996), em seu artigo 64, sua formação se dá por meio do ensino superior a partir do curso de graduação em Pedagogia ou através da pós-graduação, via especialização, que o habilita em tal modalidade. Para além dessa formação inicial que o habilita como orientador educacional, nos debruçamos a refletir sobre a formação construída por meio do exercício de sua profissão na prática cotidiana. Diante das demandas que se apresentam no espaço escolar como infrequência/evasão, dificuldade de aprendizagem, entrelaçadas às experiências extraescolares, como aspecto socioeconômico, contexto familiar, que atribuições estão previstas ao orientador?

Assim, o presente texto compreende uma narrativa docente, na figura de uma orientadora educacional, atuante em escolas oriundas da Baixada Fluminense, região marcada pela desigualdade social e conseqüentes marcas de pobreza vivenciadas pelos alunos pertencentes ao ensino público. O artigo tem como objetivo central analisar experiências vivenciadas no campo da orientação educacional concomitante à atuação como docente em escolas da rede pública de ensino na Baixada Fluminense.

A primeira seção contempla elementos que balizaram a construção do processo metodológico, tendo a pesquisa narrativa com ênfase sobre a autobiografia. Trata-se de um estudo com perfil qualitativo, que tem como base o cotidiano pedagógico vivenciado. Para tal, analisa a relação entre o trabalho desenvolvido na orientação educacional e os conflitos oriundos do cenário escolar. A segunda seção compreende a construção narrativa das trajetórias percorridas durante o trabalho pedagógico com crianças e adolescentes de classes populares.

Os resultados apontam que o cotidiano das escolas públicas nos impulsiona a refletir a formação do pedagogo a partir de uma perspectiva mais contínua, entendendo que ela se constrói não apenas a nível inicial, via curso de graduação em Pedagogia, mas, sobretudo na prática diária. A partir da discussão, emerge a necessidade de o professor, importante sujeito no processo de ensino e aprendizagem, construir suas narrativas sobre sua atuação no espaço escolar.

Por fim, consideramos que a análise em torno das tensões e conflitos inerentes ao processo pedagógico, via narrativa, corresponde a um importante processo formativo, onde o professor/orientador, ao recorrer a suas memórias, tem a possibilidade de se autoavaliar e (re)planejar suas intervenções junto aos alunos.

2 A narrativa enquanto metodologia de pesquisa

O processo narrativo compreende a reconstituição de uma história, seja na modalidade oral ou mesmo escrita, envolvendo imaginação em paralelo ao desejo da reconstituição de uma dada realidade. O método empregado não se orienta pelo registro de uma verdade com estruturas rígidas, pouco moldáveis. Ao contrário, por meio dela, buscamos romper com tradicionais formas engessadas de reconstituição dos fatos, captando as nuances e elementos de valor subjetivos, até então não legitimados.

O trabalho com narrativas não implica na enunciação de uma realidade constatável, mais na elucidação de uma realidade que o narrador acredita ter sido vivenciada:

As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo. As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço. (Jovchelovitch; Bauer *apud* Abrahão, 2003, p. 93)

A complexidade dos discursos compreende o entrelaçamento dos dramas de fundo pessoal, social e também experiências no âmbito profissional. A construção da narrativa autobiográfica considera um olhar sobre si em interação com o universo que o cerca: contexto local, elementos inerentes à cultura, dinâmica temporal, conjuntura política, contexto histórico e familiar (Marques e Satriano, 2017).

No cenário educacional, tal como em outros campos, as narrativas docentes são únicas e por se tratar de um processo seletivo da memória, uma história nunca é contada mais de uma vez da mesma forma, pois implica o olhar e estado emocional do narrador no tempo presente. As inferências do meio são capazes de ditar a relevância de cada fato mencionado, implicando na enunciação dos feitos e mudança na entonação da voz, no caso de uma narrativa oral. Em um discurso, é

possível ainda identificar a presença de elementos como heroificação do eu, apagamentos de fatos e silenciamento de experiências que por alguma razão são adotados pelo narrador.

A narrativa autobiográfica do professor o posiciona na condição de sujeito pesquisador, com a autonomia no processo de escrita da sua história, da sua trajetória. A escrita possibilita elucidar memórias eleitas, com reinterpretações dos fatos vivenciados, sendo esta, portanto, destituída de neutralidade e passividade. Ela permite a reconstituição dos sentidos atribuídos por esse professor a partir de um movimento de ação-reflexão-ação.

A experiência do trabalho com a autonarrativa oportuniza ao professor ser um pesquisador das suas próprias práticas, tendo como objeto de investigação o exercício do magistério, materializado pelas práticas cotidianas que o circunscrevem. A narrativa perpassa não apenas por um processo reflexivo sobre os fatos vividos, como entrelaça-se ao campo cronológico, onde o sujeito elege um recorte temporal para contar determinados fatos, cujos sentidos são ressignificados a partir do tempo presente e de experiências passadas que constituem esse professor.

Nessa perspectiva, o ato narrativo é (re)construído pelo autor não traduzindo-se necessariamente como uma cópia dos fatos reais, visto que ao recorrer à memória, cientes de que esta é seletiva, o narrador tende a eleger aspectos que lhe parecem mais significativos. Nesse contexto, encontram-se impressos traços inerentes ao campo da subjetividade. Para Abrahão (2003, p. 86), “ressignificar os fatos narrados nos indica que, ao trabalharmos com memória, o estamos fazendo conscientes de que tentamos capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não”. Assim, intentamos, no presente processo narrativo, captar elementos presentes na prática do orientador educacional, sem, contudo, atribuir juízo de valor, ou mesmo apurar verdades ou equívocos.

De acordo com Marques e Satriano (2017, p. 372):

Sua capacidade de narrar o mundo e a si mesmo abre oportunidade ímpar para seu desenvolvimento já que permite trabalhar no campo das ideias com fatos reais ou ficções e navegar pelo espaço e tempo. A partir de narrativas, tem-se a possibilidade de (re)elaborar questões internas e fortalecer a autoria e a autonomia. A narração não é a descrição fiel do fato, mas como ele foi construído mentalmente pelo narrador. No narrado podemos conhecer mais acerca da subjetividade do narrador do que a “verdade” em si do narrado.

A autonarrativa pode ser capaz de desnudar a relação do sujeito que narra com aspectos de caráter social, conhecimentos, interpretações de mundo culturas e marcas identitárias presentes não apenas na sua formação profissional, mas naquilo que o constitui enquanto pessoa, com seus diferentes modos de ser e estar. Na autonarrativa docente, vimos o entrelaçamento do eu pessoal com o eu profissional, onde ambas as dimensões contribuem entre si. O contexto sócio-histórico, portanto, não se divorcia da atuação profissional narrada pelo professor.

Historicamente, a discussão em torno das atribuições e relevância pedagógica do orientador educacional atravessam décadas, desde a sua implementação no

Brasil. Tendo em vista o Decreto n. 17.698 (SÃO PAULO, 1947), a função do orientador educacional é citada pela primeira vez associada às Escolas Técnicas e Industriais. A partir de então suas atribuições alinham-se às políticas educacionais vigentes conforme contexto sócio-histórico vigente.

Com vistas ao desenvolvimento de uma análise sobre as atuais discussões acadêmicas em torno do profissional atuante na orientação educacional, adotamos ainda como procedimento metodológico um levantamento junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação. A partir da consulta ao portal de periódicos da fundação, identificamos registrados 16 (dezesseis) produções científicas datadas no período de 2008 a 2018, cujo objeto de estudo tratava especificamente da atuação do orientador educacional. As produções analisavam desde o seu histórico à uma perspectiva mais política junto à comunidade escolar. As pesquisas abarcavam ainda o referencial teórico-metodológico que balizam o trabalho do orientador, reconhecendo-o como importante profissional na formação de alunos mais críticos frente às demandas presentes na contemporaneidade.

Considerando a relevância da temática, o presente estudo compreende uma narrativa sobre a prática de atuação na rede pública de ensino como professora das séries iniciais e orientadora educacional, bem como os dilemas e expectativas advindos da prática de trabalho em escolas que atendem a crianças em situação de vulnerabilidade.

Assim, o presente trabalho parte de fragmentos de uma experiência de trabalho no campo educacional, com ênfase sobre a narrativa do pesquisador, sendo enunciado, portanto em primeira pessoa. As experiências narradas estruturam-se a partir de temas relacionados à formação docente, questões socioeconômicas dos alunos, infrequência escolar, dificuldades de aprendizagem e desvio das normas sociais instituídas no *locus*.

3 Trajetórias de uma orientadora educacional em formação

Vislumbrando a necessidade da inserção no mercado de trabalho, durante o ensino médio migrei para o curso de Formação de Professores. Para quem não tinha garantias do ingresso na universidade pública, a melhor alternativa que se apresentava era a profissionalização para o custeio das despesas em uma universidade privada.

Com a crise financeira que se abatia sobre o mercado global, sobretudo em países com perfil emergente, como o Brasil (Remde, 2013), nos anos de 1998 e 1999, o alto índice de desemprego era uma realidade. Nesse contexto, o exercício do magistério poderia ser uma alternativa mais estável diante do quadro econômico que se desenhava. Considerando os baixos rendimentos inerentes à profissão, atuar como professora possibilitaria exercer outras funções para agregar valor ao salário.

Antes da conclusão do curso havia sido contratada para estagiar em uma unidade de ensino privada, uma prévia da rotina de um professor que mesmo habilitado, segue intercalando a prática da sala de aula à formação via graduação, especialização, cursos de extensão e outras formas de capacitação em serviço.

Com a conclusão do curso fui contratada em uma outra escola privada e um ano depois, com recursos advindos da dupla jornada de trabalho, me matriculei no curso de Pedagogia, em uma universidade também privada. A rotina de trabalho

iniciada no ensino médio não me permitia, na ocasião, vislumbrar a possibilidade de ingressar em uma universidade pública, somado ao fato do currículo do curso normal não contemplar conteúdos previstos no vestibular.

A busca pela estabilidade no trabalho me orientou a realizar concurso público. Em meio ao trabalho em horário integral, somado às demandas da faculdade, me debruçava sobre provas, livros, apostilas e legislações, conciliando as aulas noturnas da graduação com aulas extras voltadas ao concurso. Aos dezoito anos assumi minha primeira matrícula na rede pública de ensino, passando a identificar desafios outros, para além do previsto na formação inicial.

A experiência de trabalho com a educação pública evidencia uma distância entre os objetivos pedagógicos previstos nos programas oficiais e os resultados alcançados. A relação entre o ensino e a aprendizagem é permeada por conflitos de ordem social, entrelaçada ainda a fatores de ordem econômica, agravada pela ausência de investimentos do poder público. Nesse contexto, uma análise sobre o contexto local se faz necessária, tendo como recorte o panorama da pobreza e desigualdade social instaurados na região, *locus* das nossas observações.

3.1 Notas sobre contexto socioeconômico local

A cidade de Duque de Caxias localiza-se na Baixada Fluminense, região metropolitana. Dentre os municípios ao seu entorno, destaca-se financeiramente em função do comércio e das indústrias nela instaladas, com ênfase sobre a Refinaria Duque de Caxias (REDUC). A presença da empresa Petróleo Brasileiro (Petrobrás) o classifica entre os três municípios que apresentam maior arrecadação de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) do Estado do Rio de Janeiro. Em análise ao Produto Interno Bruto *per capita* (PIB), R\$45.894,84 no ano de 2017, é possível questionar a dissonância entre a arrecadação e a qualidade de vida dos municípios de Duque de Caxias.

De acordo com dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) apresentado pela cidade de Duque de Caxias é de 0,711, apenas 0,033 abaixo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, que hoje ocupa a 79ª posição em relação aos demais países do mundo.

Apesar do destaque no setor econômico, Duque de Caxias configura-se como uma cidade onde as desigualdades socioespaciais se fazem presentes no cotidiano dos moradores, sendo, parte destes, residentes em favelas às margens de rios, mangues e brejos.

Muito embora a cidade venha gradualmente apresentando um aumento do IDH, tais melhorias não necessariamente são capazes de atender à toda população duque caxiense. A opção por apresentar os dados justifica-se pela necessidade de compreendermos o contexto socioeconômico do público atendido nas unidades escolares.

Trabalhar neste município, em especial no terceiro distrito, região marcada por traços da desigualdade social, requer estar sensível aos evidentes sinais da pobreza presentes na comunidade em questão. É notório que há mais investimentos públicos no centro da cidade, identificado como primeiro distrito, do que nos demais.

3.2 O encontro com a orientação educacional

No último ano da faculdade, optei pela habilitação em orientação educacional e parte dessa escolha era alimentada pelo desejo em estar em constante diálogo com os alunos, buscando conhecer suas histórias de vida, culturas, origens, família. Os bastidores poderiam revelar potencialidades não previstas no currículo escolar. Por outro lado, havia uma hipótese de que o contexto social pudesse justificar problemas de ordem cognitiva e social demonstrados na escola. Por muito tempo, em minhas reflexões, atribuí aos alunos a responsabilidade por não atender às expectativas da escola, e também as minhas. Talvez a orientação educacional me trouxesse subsídios para uma maior compreensão do alunado da escola pública.

Ao assumir a função pensei na possibilidade de descortinar as experiências vivenciadas pelas crianças nos ambientes extra escolares. A necessidade por conhecer as vivências dos alunos era uma demanda da sala de aula, entretanto, em razão do tempo cronológico, isso só me era institucionalmente permitido estando, em parte, fora dela. A dinâmica da sala de aula remete-nos à ausência de espaços-tempo destinados ao professor para junto com seus pares conhecer e refletir coletivamente sobre o contexto escolar.

Diferente do que estimava, a primeira experiência como pedagoga me remetia aos primórdios da orientação educacional. As atribuições voltavam-se ao atendimento dos alunos que não se adaptavam à disciplina da escola. Ao receber essas crianças, procurei justificar minha presença naquele espaço conhecendo-os, tomando como ponto de partida o contexto social ao qual estavam inseridos.

Notoriamente as crianças atendidas, em sua maioria, traziam marcas da pobreza extrema, trabalho infantil, fome, maus tratos, gravidez não planejada, violência doméstica, e outras questões que afetavam seu desenvolvimento na escola. Um grupo de alunos (sobre)vivia dos achados de um lixão clandestino na região.

Para Rocha (2003), um dos aspectos que definem a condição de ser pobre é a ausência de uma alimentação adequada, somada ainda a outros fatores. Ao analisar a geografia da pobreza, a autora (2003) identifica o cenário urbano como o lugar no mapa capaz de abrigar maiores contrastes sociais. Em razão da migração, a zona rural deixa de apontar menor número populacional de pobres. Tal tese pode ser observada na região, onde há forte concentração de pessoas oriundas da região norte que se deslocaram em busca de emprego e melhores condições de vida. A permanente ausência de recursos faz com que se mantenham em regiões mais escassas, no que se refere à oferta de direitos mínimos.

Rocha (2003) adverte-nos ainda que as crianças são as mais vulneráveis à pobreza em razão da sua fragilidade e dependência dos pais. Daí a necessidade de as políticas públicas serem prioritariamente voltadas para elas, especialmente no que se refere à sua saúde. Nesse contexto, escola surge como uma importante estratégia no combate às desigualdades por meio de implementação de projetos e programas sociais como merenda escolar, bolsa-escola e erradicação do trabalho infantil.

O tripé educação-renda-pobreza, eixo da maior importância para a nossa pesquisa é pontuada por Rocha (2003), que se revela categórica ao afirmar que:

A longo prazo, a redução da pobreza absoluta e da desigualdade de renda no Brasil passa, necessariamente, por mudanças estruturais no sistema

educacional que garantam o acesso à escola e à educação de boa qualidade para os mais pobres. (...) a desigualdade de renda que resulta na persistência da pobreza absoluta reflete desigualdades de escolaridade, em boa parte transmitida dos pais para os filhos. (Rocha, 2003, p. 184)

Patto (1999) analisa que a pobreza, em dado contexto histórico, era socialmente relacionada ao baixo desempenho pedagógico, seguido de altos índices de retenção. Não por acaso, alunos oriundos das camadas pobres da sociedade recebiam o estigma do fracasso escolar, por vezes não chegando a concluir seus estudos.

Para dirimir os resultados negativos advindos da escolarização das crianças pobres, algumas esferas e instituições implementaram a promoção automática dos alunos. Tal medida apresentou um impacto sobre o trabalho do orientador, considerando que umas das suas demandas é pensar, junto ao coletivo, os processos de aprendizagem dos alunos, a forma como constroem conhecimentos.

Diante da chamada promoção automática, questiono-me em que circunstâncias essas crianças e adolescentes passam pela escola. A universalização do ensino, que resulta nas presenças dos alunos mais pobres na escola, nos conduz a pensar sobre como atendê-los igualmente. A universalização por si só não traz garantias da oferta de uma educação significativa à classe pobre que se encontra na escola pública. Se mal interpretada, reforça o discurso liberal que insiste em dizer que oportuniza condições de acesso e permanência dessa criança na escola. Nessa lógica, é atribuída ao aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Patto (1999) nos afirma que entre as décadas de 1960 e 1970, pesquisas no campo da educação apontam para a correlação entre o nível de escolaridade da população e o fator econômico. Tais dados divergem da teoria liberal, segundo a qual a igualdade de oportunidades inevitavelmente corrobora para o alcance do sucesso, nesse caso, um maior nível de escolarização. Tais pesquisas de caráter experimental concluíram que “A pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar” (Patto, 1999, p. 124). Diante da manifestação dos grupos economicamente desfavorecidos, como resposta aos resultados apresentados nas pesquisas à época, surge a teoria da carência cultural.

Patto (1999) considera que tal teoria consiste em uma forma disfarçada de justificar a razão pela qual a população mais afetada pela desigualdade social não apresenta melhores estatísticas em relação à escolaridade. Assim, o ambiente social vivenciado pelo sujeito influenciava diretamente nos aspectos psicológicos, daí a compreensão construída tendenciosamente de que “adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes” (Patto, 1999, p. 72). O mesmo, segundo a corrente teórica alinhada à carência cultural, se aplica aos alunos oriundos dos meios mais pobres. Uma clara tradução da interpretação colonial para a relação entre o selvagem e o civilizado.

Minhas primeiras inquietações voltavam-se quase sempre para o trabalho com adolescentes do segundo seguimento do ensino fundamental, bem como com a diversidade de professores que os atendiam em um curto espaço de tempo. O ensino concorria com ações outras como necessidade de se estabelecer o controle da disciplina, além da oferta de exercícios e correções coletivas dos mesmos. Essa

dinâmica pouco favorecia o diálogo com os alunos, bem como o (re)conhecimento das identidades e individualidades, em especial, dos alunos que não conseguiam acompanhar esse tempo cronológico fragmentado. A identificação do aluno por meio do um número na chamada passava longe de ser um descaso, sendo considerada aqui como uma estratégia utilizada pelos docentes em seus muitos afazeres cotidianos.

A atuação na orientação educacional e, portanto, o acesso aos bastidores vinha me oportunizando ter um outro olhar em relação ao aluno da escola pública. Tal percepção implica em um esforço contínuo para não ser confundida com formas de assistencialismo ou vitimização da criança, embora seu histórico de vida já a revele como um marginal, alguém que está à margem de.

Diante do quadro, vejo no diálogo com os sujeitos uma possibilidade de pensar as razões pelas quais aqueles alunos a mim encaminhados apresentavam problemas de socialização, aprendizagem, infrequência e resistência em seguir as normas da escola. Como que seguindo um manual, assim me construí como orientadora educacional, me fazendo presente naquela comunidade como a profissional que está sempre convocando a família, quando não, indo até ela para falar dos problemas.

Ao refletir sobre a prática, aos poucos me percebi rompendo com a lógica da denúncia. Antes de apresentar a problemática à família, começava pelas conversas (opto aqui por usar a palavra conversas ao invés de atendimentos) sobre suas histórias e trajetórias, vivências e experiências. A prática me aproximava de uma percepção mais crítica da orientação educacional. Fato que, o contato com a família confirmava algumas das hipóteses que construía, revelando o fator pobreza como um grande problema de ordem social que afetava diretamente as famílias daquela localidade. A educação, tal como saúde, segurança e demais serviços públicos oferecidos pelo governo, reflete a gravidade perpetuada pela miséria, que não é natural. A miséria, ela é em larga escala reproduzida nos espaços periféricos.

Embora exercesse funções distintas, não havia como divorciar a prática docente da experiência como orientação educacional. As identidades são híbridas (Hall, 2006) e como em um movimento interdisciplinar, dialogam entre si a todo instante, uma inquietando a outra. Assim, surgiram os seguintes conflitos: Como fazer com que os professores tenham acesso a essas experiências captadas no exercício da função de orientação educacional? Como mediar esse diálogo entre professor e família? Como construir caminhos que favoreçam a aprendizagem considerando a problemática social?

As preocupações apresentadas remetiam à necessidade do diálogo com os outros docentes a fim de identificar se as demandas e dificuldades configuravam-se como um conflito em seus cotidianos. Que questões atravessam o seu fazer e que saberes experienciais estes professores vinham construindo ao longo de anos de trabalho na escola pública?

Ciente de que o saber docente consiste em um conhecimento híbrido resultante das suas relações sociais, da sua formação inicial adquirida via processo de profissionalização, bem como das construções experienciadas no dia a dia, Tardif (2002) considera que "(...) o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc" (Tardif, 2002, p. 19). Assim, por meio do texto narrativo, busquei tecer algumas tensões, desafios e expectativas decorrentes dos

saberes experienciados por meio da prática docente, alinhando a essa trajetória a experiência como orientadora educacional de uma rede pública de ensino com atendimento a crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social.

As questões vão sendo mantidas de forma proposital a fim de elucidarmos o sentido de uma continuidade na formação e práticas docentes, além de possibilitar a construção de alternativas ao longo do trabalho, que não é finito, mas processual.

4 Considerações finais

O exercício de pensar a própria prática por meio do registro das memórias sobre o fazer pedagógico elucidou questões importantes a serem mais amplamente investigadas e discutidas por meio da pesquisa científica.

O trabalho com a orientação educacional descortina muitos caminhos e possibilidades, dentre eles a compreensão de que a escola se constitui como um espaço heterogêneo e diversificado. As diferenças apresentadas pelos grupos que hoje compõem a escola pública nos obrigam a tecer novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que vêm dos nossos alunos antes mesmos destes chegarem à escola. As tentativas de unificar o saber acabam por encobrir as diferenças ao invés destas serem valorizadas no ambiente educacional.

Não há como se pensar um currículo voltado para as classes populares sem se propor conhecer as vivências das crianças que hoje compõem a escola pública. Daí ser tão importante que o orientador educacional, por meio da contínua prática investigativa, siga buscando entender a dinâmica presente nos bastidores ocupados pelos alunos e seus familiares.

É sabido, por meio da prática, que boa parte se encontra em situação de desvantagem ocasionada pela pobreza a qual estão submetidas. Assim, interessa a esse profissional conhecer quem é esse aluno por detrás do uniforme, que identidade carrega, que marcas traz em sua história.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

BRASIL. Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. **Diário Oficial da União**, 24 dez. 1968.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 ago. 1971.

BRASIL. Decreto Nº 72.846, de 26 de setembro de 1973. Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. Cidades e Estados. Duque de Caxias. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330170&idtema=118&search=rio-de-janeiro%7Cduque-de-caxias%7C%C3%8Dndice-de-desenvolvimentohumano-municipal-idhm->. Acesso em: 09 Jun. 2020.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília. Pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 369-386, jun. 2017 a set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231/6742> Acesso em: 06 nov. 2020.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida de. O orientador educacional no Brasil. **Educação em revista**. [online]. 2008, n. 47, p.101-120. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100006 Acesso em: 08 nov. 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do fracasso escolar**: Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1999.

REMDE. Mônica Zanol. **A crise brasileira de 1998-1999: análise sob a ótica do modelo de Krugman**. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada). Departamento de Economia Programa de Pós-Graduação em Organizações e Mercados, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, p. 73, 2013.

ROCHA. Sonia. **Pobreza no Brasil**: Afinal, de que se trata? 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003.

SÃO PAULO. Decreto Nº. 17.698, de 26 de novembro de 1947. Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto n. 17.211, de 13 de maio de 1947. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1947/decreto-17698-26.11.1947.html>. Acesso em: 08 nov. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.