

O INGRESSO NA ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE O GÊNERO E O ESTILO PROFISSIONAL

THE BEGINNING AS SCHOOL COUNSELOR: GENDER AND PROFESSIONAL STYLE

Daniela Dias dos ANJOS¹

RESUMO: Este trabalho integra pesquisa mais abrangente sobre o trabalho docente desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de Campinas (SP). Inspirados na metodologia em Clínica da Atividade (CLOT, 2010), que tem por objetivos a análise e a transformação de situações de trabalho empreendidas pelos próprios trabalhadores, convidamos alguns orientadores pedagógicos (OPs) de redes públicas de ensino para participar da pesquisa. O objetivo era dialogar sobre as especificidades e dificuldades na atividade de orientação pedagógica. Este artigo tem como foco a análise realizada por um dos OPs — aquele que tinha menos experiência no grupo. Buscamos compreender o processo de integração desse novo profissional no contexto específico do trabalho em uma escola que já tem uma história de práticas que o antecede.

PALAVRAS-CHAVE: Orientação pedagógica. Gênero de atividade. Estilo. Atividade.

INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas neste artigo inserem-se no contexto de um projeto da Fapesp para melhoria do ensino público, desenvolvido em uma escola da rede municipal de Campinas. O projeto, intitulado “Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco”, tinha por objetivos: investigar os modos de funcionamento e gestão da escola e os modos de participação dos sujeitos nas práticas escolares em uma unidade escolar específica; investigar como os instrumentos técnicos semióticos, incluindo os recursos tecnológicos de formação e informação, vão sendo apropriados, afetam os sujeitos em relação e transformam (ou não) os modos de ensinar e aprender; criar condições de discussão e investigação sistemática (grupos de estudo, oficinas) com os professores-pesquisadores em exercício e em formação com vistas à melhoria do ensino público.

Entre os profissionais da escola que se envolveram com o projeto estava um orientador pedagógico (OP) que, depois de 10 anos de experiência como docente em outra rede de ensino, estava vivenciando seu primeiro trabalho nessa função.

O acompanhamento de seu ingresso e dos dilemas vivenciados por ele levou-nos à elaboração de uma pesquisa que visou a investigar a atividade de orientação pedagógica, pensando nas seguintes questões: Como esses “professores” assumem o lugar de coordenação do trabalho de seus pares? Como esse lugar é ocupado? Quais

¹ Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Unicamp. Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco - USF. Endereço eletrônico: daniela.anjos.prof2015@gmail.com

são as demandas e expectativas? O que essa posição (in)viabiliza, levando-se em conta o trabalho cotidiano do professor e suas múltiplas inter-relações (com os colegas de trabalho, os alunos, os pais, as diferentes instâncias de gestão)?

Inspirados na metodologia em Clínica da Atividade (CLOT, 2010), que tem por objetivos a análise e a transformação de situações de trabalho empreendidas pelos próprios trabalhadores, convidamos outros OPs de outras redes de ensino para participar da pesquisa. Este artigo tem como foco a análise realizada por um deles — aquele que tinha menos experiência no grupo. A análise apresentada foi realizada a partir das noções de gênero e estilo profissional (CLOT, 2010), buscando compreender como se dá o ingresso de um novo profissional no contexto específico do trabalho em uma escola, como ele se apropria do gênero em funcionamento e participa de sua construção, imprimindo seu estilo pessoal.

GÊNERO DE ATIVIDADE E ESTILO PROFISSIONAL

O conceito de gênero de atividade é elaborado a partir do conceito de gêneros de discurso de Bakhtin. Além de modos de dizer que se estabilizam nos diferentes campos da atividade humana, haveria também modos de fazer relativamente estabilizados (CLOT, 2006, 2010).

Clot (2006) concebe o regime de utilização de técnicas em um meio profissional como um gênero de técnicas que faz a ligação entre a tarefa prescrita e os subentendidos de um meio. Haveria, então, não só um gênero de discurso em funcionamento, que define enunciados aceitáveis ou deslocados, mas também gestos, maneiras de fazer aceitáveis ou não. “Seria possível dizer que os gêneros de discurso e os gêneros de técnicas formam, conjuntamente, o que se pode designar por *gêneros de atividades*.” (CLOT, 2010, p. 123, grifo do autor).

De acordo com Clot (2010), a mesma crítica feita por Bakhtin à dicotomia língua prescrita/fala real no campo da linguística pode ser aplicada às ciências do trabalho, com a dicotomia trabalho prescrito/trabalho real. O autor propõe uma renovação na tradição francófona em análise do trabalho.

Em nosso entender, não existe, de um lado [...], a organização do trabalho e, do outro, a atividade do sujeito. Existe entre a organização do trabalho e o próprio sujeito um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais [...]. Entre o prescrito e o real, há um terceiro termo decisivo, que designamos como gênero profissional. (CLOT, 2010, p. 119).

Para agir, os trabalhadores se impõem formas prescritas que são recursos para a ação. Retomando a fórmula de Bakhtin sobre a linguagem, Clot (2010, p. 121) afirma que, “[...] se fosse necessário criar, a cada vez na ação, cada uma de nossas

atividades, o trabalho seria impossível. O gênero assenta, portanto, em um princípio de economia de ação.”.

O gênero é, de algum modo, a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de dado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma “senha” conhecida somente por aqueles que pertencem a um mesmo horizonte social e profissional. (CLOT, 2010, p. 121-122).

Preocupações e soluções partilhadas para enfrentar os dilemas do real da atividade. Uma maneira coletiva de digerir a prescrição oficial, de revitalizá-la. História e memória profissional, produzida por aqueles que estão hoje no *métier*, mas também por aqueles que já fizeram parte dele em algum momento. Maneiras de se comportar, de dirigir a palavra, de realizar uma atividade. O repertório dos atos aceitáveis ou deslocados. Um estoque de práticas que pode servir de recurso para a ação (CLOT, 2006).

Na maior parte dos casos, trata-se de regras não escritas, sequer enunciadas, mas que são conhecidas por aqueles que fazem parte do mesmo horizonte profissional. Une aqueles que participam de uma mesma situação como coautores que conhecem, compreendem e avaliam uma situação de uma mesma maneira.

Na arquitetura conceitual proposta por Clot (2007) para análise do *métier*, o gênero seria a dimensão transpessoal. Além dela, há a dimensão impessoal, que se refere às tarefas prescritas, e as dimensões interpessoal e pessoal, pelas quais o *métier* se realiza.

O *métier* no sentido que compreendemos é ao mesmo tempo pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal. Pessoal e interpessoal em cada situação singular, primeiro como atividade real sempre exposta ao inesperado. Sem destinatário, a atividade perde seu sentido [...]. Ele é em seguida transpessoal, pois atravessado por uma história coletiva que ultrapassou diversas situações e dispôs sujeitos de gerações diferentes a responderem a ela. São os esperados genéricos da atividade [...]. O trabalho coletivo de reorganização da tarefa assegura ou não sua “manutenção” [...]. Enfim, o *métier* é impessoal, desta vez sob o ângulo da tarefa ou da função definida. Esta última é, na arquitetura da atividade de um trabalhador, o que é necessariamente mais descontextualizado. Mas ela é justamente o que sustenta o *métier* para além de cada situação particular, cristalizada na organização ou instituição [...]. O *métier* passa também pela tarefa prescrita. É ela que o retém o codificando, longe de atividade efetiva, como um modelo esfriado a descongelar por cada um e por todos, em face do real, com a ajuda dos esperados da história comum. (CLOT, 2007, p. 86²).

Quando um novato entra em um meio profissional, ele se vê diante de vários subentendidos, de regras implícitas que podem definir suas ações como deslocadas. Os gêneros, relativamente estabilizados, são uma maneira de saber se comportar no

² Esta e outras traduções do francês presentes no texto foram realizadas por Alain François.

mundo, de saber como agir. É o interior da atividade, sua coluna vertebral, o que sustenta, o que liga os órgãos entre si.

No entanto, os gêneros são sempre inacabados. Sua vitalidade depende das variações estilísticas.

O estilo individual é, antes de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias [...]. Mas, inversamente, o não domínio do gênero e de suas variantes impede a elaboração do estilo. Servir-se com certa liberdade dos gêneros implica sua refinada apropriação. (CLOT, 2010, p. 126).

A estilização é o desenvolvimento da tradição, da história coletiva. Não inventamos as coisas fora do gênero, fora da história. A estilização é fazer de outro modo o que foi feito até o momento presente. Mas ela só é possível se o gênero não se encontra necrosado, fechado a novas estilizações. Um gênero necrosado não permite uma apropriação pessoal.

Quando alguém chega a um novo meio de trabalho, há um processo de apropriação do gênero profissional, que acontece nas relações com a tarefa prescrita, os subentendidos do coletivo de trabalho (o gênero) e os inesperados do real. De acordo com Clot e Roger (2005), a estilização começa a partir do momento em que o sujeito domina o gênero em funcionamento, tornando-o próprio. Trata-se do processo de migração funcional, que segundo os autores está no centro da obra de Vygotsky.

[...] o social não é exterior ao sujeito, não é também simplesmente interior, ele é o movimento pelo qual o sujeito torna-se ele mesmo, liberando-se do social no qual está imerso, contrariamente à perspectiva piagetiana. É necessário conseguir se desfazer da atividade do outro para desenvolver sua atividade própria. Mas, paradoxalmente, isso não se faz negando o social, isso se faz por meio do desenvolvimento do social. Isto é, penso eu, o centro da tese vygotskyana. (CLOT; ROGER, 2005, p. 5).

Portanto, a apropriação do gênero não significa fixar certo encadeamento de ações obrigatórias, mas é se beneficiar de um conteúdo que permite a cada um “fazer uso” dos esquemas operatórios e simbólicos já construídos para constituir outros (CLOT; ROGER, 2005). Trata-se de uma repetição sem repetição. Não somente uma adesão às práticas estocadas, mas um diálogo com elas.

O estilo é também a distância que um profissional interpõe entre sua ação e sua própria história. No contato com o real, a experiência individual do sujeito tem papel importante. Seus esquemas operatórios, perceptivos, corporais, emocionais ou ainda relacionais e subjetivos compõem uma espécie de gênero interior que dialoga com a dimensão impessoal (prescrição) e a dimensão transpessoal da atividade (o gênero profissional). É na interseção dessas três dimensões que a estilização pode se realizar. “O estilo é essa liberação dos pressupostos genéricos da ação pela qual se realiza um duplo enriquecimento desses mesmos pressupostos: o enriquecimento dos

contatos sociais consigo mesmo e o das relações pessoais estabelecidas com os outros.” (CLOT, 2010, p. 130).

A invenção estilística supõe ainda a participação do sujeito em vários gêneros ao mesmo tempo. Essa possibilidade de agir em dado gênero a partir da percepção e dos recursos de outro gênero é essencial para a criação estilística (CLOT, 2006, p. 188-199).

Poder ver um gênero com os olhos de outro gênero, poder agir em um gênero com os recursos de outro gênero é com certeza o recurso essencial da criação estilística [...]. O repertório genérico de um sujeito pode ultrapassar o repertório do gênero da situação em que ele trabalha.

O gênero de atividade descreve o processo de migração funcional entre o coletivo e o indivíduo. Nos meios de trabalho, há os gêneros profissionais, “uma variante da ideia de gênero de atividade”. A “[...] memória viva de trabalho que eu posso mobilizar, porque eu não a construí sozinho, e que, de certa maneira, eu continuo a construir com os outros. É o respondente profissional [...]” (CLOT; ROGER, 2005, p. 4).

A negligência do gênero é um risco para a saúde dos indivíduos. “Sem o recurso dessas formas comuns da vida profissional, assiste-se a um desregramento da ação individual, a uma ‘queda’ do poder de ação, assim como da tensão vital do coletivo, a uma perda de eficácia do trabalho e da própria organização.” (CLOT, 2010, p. 119).

O emperramento da dinâmica das relações entre estilos e gêneros está na origem das situações patogênicas de trabalho. “A história de um meio de trabalho continua se — e somente se — ela é aprovionada pelas contribuições estilísticas, acrescidas ao patrimônio no decorrer de uma percolação a recomençar constantemente na amálgama das gerações.” (CLOT, 2010, p. 127).

Nessa perspectiva, o gênero tem um ponto decisivo para a mobilização psicológica do trabalho, pois é um meio pelo qual o sujeito pode ter o sentimento de pertencimento a um coletivo de trabalho. A dimensão transpessoal do gênero exerce uma função psicológica na atividade pessoal. De acordo com Roger (2007, p. 31):

[...] a atrofia atual da dimensão transpessoal e a carência de recursos genéricos permitindo fazer frente às obrigações do trabalho a realizar podem se traduzir como uma desregulagem das dimensões interpessoais do *métier*. Os conflitos profissionais podem então se transformar em pessoais intrapsíquicos sem soluções. Do mesmo modo, quando, por falta do coletivo, a dimensão pessoal do *métier* e sua dimensão impessoal se confundem, o trabalho torna-se difícil, custoso, por vezes insuportável.

E ainda segundo Clot (2006, p. 48):

[...] se o coletivo de trabalho é simultaneamente privado de suas capacidades de “digestão”, tem sua cultura profissional “desordenada” e se vê obrigado a reconstruir

precipitadamente todos os seus entimemas sociais, o gênero fragilizado se torna “quebradiço” a ponto de ser às vezes rejeitado [...]

Essas considerações nos fazem pensar na história coletiva da profissão docente. Os dados de nossa pesquisa, bem como de outros estudos no campo da educação, indicam um gênero de atividade “fragilizado”, “desregulado”, “atrofiado”.

METODOLOGIA

A proposta metodológica tem como pressuposto a descoberta de novas formas possíveis de ação, baseando-se na ideia de que a atividade realizada não é senão uma entre muitas outras possibilidades de realização. De acordo com Clot (2005), fazendo referência a Vygotsky, o homem é pleno a cada minuto de possibilidades não realizadas, e essas possibilidades, por não serem realizadas, não são menos reais.

Essas atividades impedidas, suspensas, contrariadas continuam a agir nos sujeitos e devem ser consideradas na análise do trabalho. Contudo, não se trata de algo que se pode observar diretamente; para tanto, foram criados os métodos indiretos de análise do trabalho em Clínica da Atividade (autoconfrontação e instrução ao sócia). Tais métodos têm por objetivo permitir aos sujeitos a transformação da experiência vivida em objeto de uma nova experiência. A proposta é ir ao encontro de outras realizações possíveis, desenvolver novos objetos e destinatários, o que possibilita o desenvolvimento da atividade. É essa a ideia perseguida na criação dos métodos em Clínica da Atividade: autoconfrontação simples e cruzada e instrução ao sócia. Neste artigo, abordaremos apenas a instrução ao sócia.

Essa metodologia busca compreender como se organiza a transformação da ação, ao mesmo tempo em que propõe um meio de transformação desta. O desenvolvimento é, portanto, ao mesmo tempo seu objeto e seu método privilegiado. (CLOT, 2005). A proposta é construir um quadro metodológico que provoque o desenvolvimento, a fim de estudá-lo. Nessa perspectiva, a transformação não é consequência da compreensão; a transformação é a condição da compreensão. Apoiando-se na proposição de Vygotsky de que um corpo só mostra o que é em movimento, a Clínica da Atividade defende que, para conhecer a atividade de trabalho, é preciso colocá-la em movimento (ROGER, 2007).

A instrução ao sócia foi inicialmente utilizada por Oddone nos anos 1970 na formação de trabalhadores da Fiat na Universidade de Turim. Esse procedimento foi desenvolvido por Clot (2006) no quadro de pesquisa da psicologia do trabalho na Clínica de Atividade do Conservatoire National desArts et Métier (CNAM), em Paris.

A proposta da instrução ao sócia consiste na seguinte instrução ao trabalhador: “Suponha que eu seja seu sócia e que eu vá substituí-lo amanhã no trabalho. Quais são as instruções que você deve me passar para que ninguém perceba a substituição?”

A proposta é pensar o trabalho em outro contexto, no qual o trabalhador deve explicar para o suposto sócia suas atividades de trabalho. O que faz, como faz, o que não deve fazer etc.

O trabalhador vai responder a essa consigna diante de um coletivo constituído para a coanálise do trabalho. Esse coletivo, em um primeiro momento, escuta em silêncio a descrição da atividade pelo colega, e, em um momento posterior, há uma discussão coletiva.

Um segundo momento desse método é a transcrição da audiogravação, feita pelo trabalhador, acompanhada de comentários reflexivos. E, por fim, há o momento de retomada, quando o coletivo se reúne novamente para colocar em diálogo os comentários feitos quando da transcrição, bem como outros que possam surgir.

Inspirados na metodologia em Clínica da Atividade explicitada anteriormente, desenvolvemos um trabalho com um grupo de cinco OPs de redes públicas de cidades da região de Campinas. Foi realizada uma instrução ao sócia com cada um dos cinco OPs, na qual eles falaram sobre o trabalho cotidiano desenvolvido nas escolas. Depois realizamos encontros coletivos com os orientadores, nos quais os temas foram retomados. Neste texto, enfocaremos as enunciações de Pedro,³ o orientador pedagógico que tinha menos tempo de experiência no grupo.

O INGRESSO NA ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE PRESCRIÇÕES E REALIZAÇÕES

Em abril de 2009, Pedro ingressa como OP na rede municipal de Campinas. Trata-se de sua primeira experiência como orientador e nessa rede de ensino. Em sua chegada, o que ele tinha como prescrição eram as atribuições figuradas no edital do concurso público que ele prestou e uma rápida conversa com a vice-diretora da escola. Muito rapidamente, essas prescrições, pouco claras, vão entrando em choque com o real dessa atividade e suas inúmeras contradições.

[...] porque nas primeiras reuniões pedagógicas era muito pesado. Era muito pesado tanto o clima de discussão, que assim, era muito bateu levou. Bateu levou não, apresentou levou. Então você falava alguma coisa, pum. Daí você fica desconcertado, daí você tem que falar de outro jeito, não sei quê, aí as pessoas começam a falar. Então você junta o tema, aquilo que está acontecendo, com a maneira como o espaço era visto, era usado por elas.

Pedro é encarregado de coordenar o trabalho pedagógico de um grupo de 15 professoras, grande parte com larga experiência, algumas em vias de se aposentar.

Ele chega à escola já com o ano letivo em andamento — as aulas iniciaram em fevereiro, mas sua entrada acontece apenas em abril; portanto, quando ele chega,

³ Os nomes apresentados são fictícios.

assume atividades que já estavam em andamento, que já tinham sido de algum modo iniciadas pela pessoa que estava na orientação pedagógica antes dele. Entre essas atribuições, encontram-se:

- conselho de escola;
- organização do reforço escolar (CHP);
- organização da comissão de avaliação escolar (CPA);
- continuação da elaboração de um projeto governamental para o desenvolvimento da educação (PDE);
- finalização da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, que deve ser entregue a cada ano;
- planejamento e realização da reunião pedagógica semanal, que reúne todos os professores;
- além de outras atividades cotidianas: lidar com indisciplina de alunos, faltas e/ou atraso de professores, organizar, planejar reuniões de pais, reuniões de avaliação, participar da reunião de gestores etc.

No exercício de cada uma dessas funções, Pedro vai se espantando, se surpreendendo com as práticas encontradas — com o gênero em funcionamento... Muitas dessas práticas se chocam com suas concepções de escola, educação, trabalho. Na entrevista inspirada na metodologia de instrução ao sócio, ele aponta alguns dos enfrentamentos que teve nesse momento inicial de seu trabalho.

Na tentativa de exercer sua função de maneira coerente com o que acredita, faz algumas proposições que entram em choque com as práticas estabelecidas até então. Várias professoras reagem e em vários momentos ele vê suas tentativas de ações serem frustradas. Em vários momentos ele pensa em desistir e voltar a exercer o cargo de professor. Ao iniciar como OP, ele tinha três anos para decidir se voltaria ou não a exercer o cargo de professor.

De minha parte, eu percebi que assim, se a organização de trabalho é essa, e eu [...] percebo que essa dificuldade nas relações não é uma exclusividade nossa, se a relação é essa, eu assumo minha incompetência, e eu deixei claro pra você, a minha data de validade de abril de 2011 tá colocada aqui. Eu não dou conta disso. Eu não dou conta disso. Do trabalho acontecendo dentro dessas relações, eu não dou conta. E eu tento deixar isso o mais explícito pra vocês, no raro momento de discussão coletiva, que é o TDC. Eu tendo deixar claro assim, você colocou lá no papel [...]: “Isso tem que ser discutido coletivamente.” Mas aí eu vejo um coletivo lá doente também. ... Eu duvido que o André seja um perturbado mental que exploda desse jeito simplesmente pela discussão que tava acontecendo ali. Aquilo foi soma... Eu duvido que a Rosângela, sabe, que explode da forma que explodiu só pelo que aconteceu ali... Aquilo é soma!! E daí assim, eu fico numa encruzilhada do que é, nessa... eu entendo o quanto disso é responsabilidade minha. [Silêncio] E daí, entendendo isso, eu entendo o que é parte da incompetência minha nessa condução... Eu tô no raio desse trabalho desde abril do ano passado. E daí dar conta dessa percepção... perceber as falhas desses encaminhamentos numa relação que acontece, da forma como você sabe que acontece

ali, em que existe uma dificuldade gigantesca de se pontuar, talvez também pela forma [...], mas de pontuar, de dar retorno. Cara, tenta imaginar você, professora, em uma sala em que os alunos não dão retorno... (Fala de Pedro em uma das reuniões no contexto do Projeto Ensino Público/Fapesp)

Entre os vários espantos e desconcertos vividos por Pedro no exercício de seu trabalho, destacaremos aqui suas tentativas de acompanhar o trabalho desenvolvido pelas professoras. Atividade que, para ele, é o que dá sentido ao trabalho de orientação pedagógica.

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: ACOMPANHAR O TRABALHO DOS PROFESSORES?

Em uma das reuniões realizadas com o grupo de OPs, Ana Carla, que é OP de outra rede de ensino, apresenta o modo como organiza seu trabalho. Ela tem uma experiência diferenciada, e consegue de fato acompanhar de perto o trabalho de alunos e professores da escola. Ao ouvir o relato dessa experiência, Pedro se viu questionando o próprio trabalho:

P: Então, fiz uma tentativa, perguntei na reunião pedagógica coletiva: como é que vocês registram o que vocês estão fazendo?... Mas eu não consegui conversar a respeito do trabalho. A professora... falou...: “tenho 25 anos de trabalho”, não sei quantos anos, não sei quê, “eu abro meu armário, está tudo lá, não tem registro, você vai ter que me dar advertência. Você vai me dar advertência se eu não fizer esse negócio?”... Então isso foi um movimento, uma tentativa e uma patada.

P: Eu estou muito num momento de tentar uma relação com o registro, com os professores, semanário [...]. Chego em 2009, faço lá o movimento de, poxa, e aí, como que a gente fala em tão pouco tempo de trabalho junto com o professor... Tinha uma resistência muito grande o ano passado nessa coisa de... O que você está fazendo? Entrar em sala de aula nem pensar, esse ano bem menos, aí assim, daí por isso que eu levantei e falei assim, então tá; se eu não estou fazendo isso, eu estou fazendo o quê? Porque daí você começa a pensar, o que eu estou fazendo todo dia, no que eu estou me ocupando e saindo tão cansado da escola e tão destruído?

Pedro, novo na rede, novo na escola, novo na função de OP, acredita que é de sua função acompanhar mais de perto o trabalho das professoras e busca encontrar meios para isso se realizar. No entanto, depara-se com a negativa das professoras a suas propostas. Ana Carla relata nessa reunião que, quando assumiu o cargo de orientadora nessa nova escola, fez o mesmo movimento que Pedro. Logo no início demandou às professoras registros do planejamento do trabalho cotidiano. Também enfrentou resistência, pois não era uma prática da rede, nem daquela escola. Mas, como para Ana Carla o acompanhamento do trabalho das professoras era uma prática incorporada em função de outras experiências em outras escolas, ela insistiu e aos poucos conseguiu realizar esse acompanhamento do trabalho delas.

Ana Carla tem um contexto de trabalho diferente de Pedro nesse momento. Ela tem respaldo de seus colegas da equipe gestora (direção e vice-direção) para realizar o trabalho desse modo. Eles lhe garantem condição e tempo para realizar as atividades de orientação pedagógica. O que pareceria óbvio, mas, em se tratando da realidade das escolas públicas hoje, não o é. Muitas vezes, o orientador se vê tendo de lidar com questões burocráticas, disciplinares, tendo de garantir a implementação de programas do governo etc.

Ao ouvir o relato de Ana Carla, Pedro questiona com o que tem gasto sua energia e tempo na escola, *“que energia eu estou optando por gastar naquelas relações, e isso que eu acho que é uma coisa, que, poxa, colocaria em evidência o que é a parte pedagógica do trabalho, e daí da minha relação com elas, eu acabo não gastando essa energia”*. Ao vislumbrar outras possibilidades de realização do trabalho de orientador, questiona seu trabalho, suas prioridades.

Ele levanta ainda outra questão, que é a da posição, e de como as professoras se relacionam com a figura do OP, especialmente com ele.

Mas da resistência delas eu fico imaginando também dessa questão, ok, mesmo ele falando, mesmo com esse blá-blá-blá: “não, é o seu registro, eu quero da sua forma”. Mas a minha posição é a posição do orientador, é posição que não é o professor conversando com o colega, “ah, tá, e aí, mostra aí como é que você tá fazendo mesmo”.

Muitas questões atravessam o desejo do OP de acompanhar o trabalho das professoras de maneira mais sistemática. Uma delas é a própria questão do registro. Será que todas as professoras fazem algum registro de seu trabalho cotidiano? Planejam por escrito o trabalho a ser realizado? A reação por parte de algumas professoras pode estar relacionada justamente com o fato de esse registro sequer existir. Pedro chega a comentar na conversa que nem o Diário de Classe, que teoricamente é um registro oficial e obrigatório, é realizado com frequência por todas as professoras.

Além dessa questão, que é a do próprio registro, se ele existe ou não, há o que o registro do trabalho mostraria e a relação com o destinatário: acatar a sugestão de fazer um semanário, em certa medida, seria expor o trabalho realizado, abrir-se para o diálogo com alguém que é hierarquicamente superior e aceitar ouvir questionamentos e sugestões sobre a prática pedagógica.

Há tempos essas professoras não eram convidadas a mostrar qualquer forma de registro, e historicamente não há interlocução sobre o trabalho na escola. Em pesquisa anterior, sobre o início da carreira, essa foi uma das queixas das professoras entrevistadas ao falarem sobre seu ingresso na escola (ANJOS, 2006). Mas, quando alguém de dentro da escola propõe fazer esse acompanhamento do trabalho, como isso é visto? Quais os sentidos que são produzidos? Eles têm de ser lidos na história de relações das professoras com o trabalho, com outros orientadores etc.

Pedro, em muitos momentos, vive uma sensação de impotência, de incompetência e se vê sozinho para enfrentar os dilemas da profissão. A rede municipal de Campinas não prevê uma formação prévia para o ingresso dos novos OPs. Apesar de existir algumas regulamentações oficiais para esse trabalho e até reuniões de assessoria, elas não abarcam a complexidade da prática cotidiana.

Ao teorizar sobre o gênero profissional, Roger (2007) afirma que os gêneros hoje estão se desvitalizando. Não têm conseguido ser recurso para a ação individual, deixando os profissionais suportarem sozinhos as dificuldades e os dilemas da profissão.

Nos diálogos realizados com os OPs, vemos que eles não encontram uma história de práticas partilhadas que os auxiliam no desenvolvimento de sua função. Fica ao cargo de cada um, sozinho, de acordo com as suas experiências pessoais, descobrir um modo de ser OP. Não imaginamos que isso não deva acontecer sempre, mas o complicado é que os saberes da prática pouco são partilhados, e cada novo OP que assume a função se vê “reinventando a roda”, sozinho, mesmo que existam outros que já passaram pelas mesmas situações, que têm experiências a partilhar sobre vários aspectos do cotidiano.

É claro que isso não significa que haveria uma fórmula, uma receita a seguir, mas poderia contribuir para diminuir os sofrimentos e as dificuldades de quem assume esse lugar. Ao pensar o exercício dessa profissão, muitas questões aparecem: Como se aprende a organizar os momentos de reunião coletiva com os professores (TDC, HTPC)? Quais os modos de acompanhar o trabalho que o professor realiza em sala de aula? Como se organiza um conselho de classe/série? Como gerir a construção do projeto político-pedagógico da escola? O simples fato de já ter vivenciado essas situações como professor não dá, necessariamente, a tarimba necessária para ser o responsável pelo desenvolvimento dessas ações. A mudança de posição implica uma série de novas responsabilidades e percepções que não se têm quando se ocupa o lugar de professor.

Pensamos que os diálogos profissionais produzidos a partir da instrução ao sócia e dos encontros com outros orientadores pedagógicos podem contribuir para o desenvolvimento dessa atividade de trabalho, ao menos circunscrito a esse grupo de OPs, que tem se disposto a pensar coletivamente sobre sua prática profissional.

MUDANÇAS NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO: NOVAS POSSIBILIDADES

A partir de 2010, uma condição de trabalho parecida com a que a Ana Carla relata no referido encontro passa a se configurar na escola em que Pedro trabalha, abrindo novas possibilidades de trabalho e interlocução com as professoras.

Nessa escola, foi desenvolvido um projeto da Fapesp que objetivava a melhoria do ensino público. No relatório final de sua participação nesse projeto, ele relata as mudanças nas condições de trabalho.

Em outubro de 2010, chega à escola uma nova diretora.

Marina, a nova diretora, era professora na educação infantil, com certa experiência na rede municipal de Campinas. Ao chegar à escola, mostra no desempenho da função de diretora preocupações em quebrar a dicotomia entre trabalho administrativo e pedagógico. Fomos criando desde o início uma forma de trabalho muito articulada, com várias discussões sobre as decisões e possibilidades de caminho a seguir.

O registro de planejamento do trabalho pedagógico seria exigido de todos os professores, e cada orientador seria responsável em seu grupo pela implementação dessa medida, de maneira a tornar este planejamento algo efetivo.

Aquela proposta, recebida de maneira tão tensa quando apresentada por mim em um dos TDCs de 2009, toma outra forma. Não é mais uma opção individual do orientador, uma estratégia criada por ele para o trabalho com alguns professores da escola. Passa a ser uma estratégia de gestão — uma forma de atuação pensada para o conjunto da escola.

O modo que Pedro encontra para viabilizar esse acompanhamento do trabalho é destinando 50 minutos da reunião pedagógica semanal para que os professores escrevam o planejamento com os pares do mesmo ano. Conseguir chegar a fazer esse trabalho representa uma mudança significativa na atividade do orientador e confere sentido a seu trabalho.

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE O GÊNERO E O ESTILO PROFISSIONAL

De acordo com Clot (2010), aquele que entra em uma situação nova de trabalho não tem outra escolha que não se ater à prescrição que inicialmente serve de recurso para que ele possa fazer o que tem a fazer. No entanto, a descoberta de obstáculos do real expõe o conflito existente entre a prescrição e o leque de atividades pessoais que ele vê se desenvolver em torno dele.

No caso específico de Pedro, podemos destacar ao menos dois complicadores: a prescrição de seu trabalho é extremamente vaga e ele não trabalha diretamente com um grupo de pares que exercem a mesma atividade que ele, pois está ali na função de coordenar o trabalho de outros.

Ao participar do grupo de OPs por ocasião desta pesquisa, ele tem a oportunidade de ouvir colegas falando sobre o trabalho que realizam, sobre as soluções encontradas para resolver problemas cotidianos.

Os outros OPs que participaram da pesquisa relataram os modos pelos quais acompanhavam o trabalho dos professores. Esses diálogos levaram Pedro a pensar criticamente sua prática profissional e vislumbrar outras possibilidades.

Várias tentativas foram feitas e muitas foram frustradas. Apenas no final de 2010, com a chegada da nova direção, que acaba por viabilizar novas condições de trabalho, é que ele consegue realizar esse trabalho de acompanhamento como deseja-

va desde o início. O que nos leva a pensar em como as condições objetivas de realização do trabalho afetam as possibilidades de agir dos sujeitos em situação.

Entre a prescrição oficial, os subentendidos genéricos e a nova condição de trabalho, ele encontra uma maneira própria e inovadora de realizar a atividade de acompanhamento do trabalho das professoras.

De acordo com Clot (2010), essa “digestão” da prescrição faz do noviço um trabalhador experiente, capaz de se libertar da tarefa prescrita e do gênero, pois domina os dois. Paradoxalmente, a atividade profissional é, no fim, mais pessoal que no início. “A estilização profissional só pode se realizar por esse ato responsável, que não é jamais um ‘solo’ ou uma ruptura solitária. Mas o noviço transformado em *expert* se torna uma espécie de autor em seu *métier*.”. Ele não é mais somente alguém que faz parte do *métier*, mas se apropria dele, o *métier* está nele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, mobilizamos os conceitos de gênero e estilo profissional na busca de compreensão do processo de inserção de um novo OP em uma escola. O jovem profissional, inexperiente no cargo e na escola, depara-se com uma história de práticas institucionalizadas que lhe causam espanto e são contrárias a seus princípios e crenças profissionais. O gênero, constituído por aqueles que já fazem parte da profissão, indica modos de fazer determinadas atividades, imprime expectativas, rejeita determinadas práticas. No entanto, como ele é móvel e não estático, pode ir se transformando à medida que novos sujeitos imprimem seu estilo profissional. Neste estudo, tomamos como foco o ponto de vista do orientador sobre sua relação com os pares. Um trabalho que buscasse também ouvir os docentes envolvidos poderia ampliar a compreensão dessa atividade, no entanto isso ultrapassa os limites deste estudo.

Este trabalho aponta para a possibilidade de realização de outros estudos que busquem analisar a prática concreta dos profissionais nas escolas, procurando compreender seus dilemas e dificuldades. Trabalhos como este podem contribuir tanto para a ampliação do conhecimento na área quanto para o desenvolvimento da prática dos profissionais da educação.

ANJOS, Daniela Dias dos. The Beginning as School Counselor: Gender and Professional Style. *Educação em Revista*, Marília, v. 15, n. 2, p. 61-74, Jul.-Dez. 2014.

ABSTRACT: The present paper is part of a broader research which has been conducted in school public with the aim of investigating the teaching work. Inspired by the methodology of Clinic of Activity (CLOT, 2010), which aims at analyzing and transforming situations work undertaken by the workers themselves, invite some school counselors, public school systems to participate. The goal was to talk about the specifics and difficulties in the activity of mentoring. The selected material for this presentation focuses on a school counselor's enunciations about his own activity, based on talk produced during "instruction to the double" methodological procedure. The analysis based on notions of professional genre and style (CLOT, 2010), contributes to the understanding of a beginner's entry into the *métier*, and gives visibility to how a novice appropriates the genre in operation and participates in its construction, imprinting a personal style to professional activity.

KEYWORDS: Teaching supervision. Genre of activity. Development. Activity.

REFERÊNCIAS

ANJOS, D. *Como foi começar a ensinar?* histórias de professoras, histórias da profissão docente. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, Rennes, v. 1, n. 1, p. 83-93, abr. 2007.

_____. L'auto confrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. *Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, Belgium, v. 1, n. 115, p. 37-55, 2005.

_____. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____; ROGER, J. L. Généricité et stylisation. Un exemple. In: CASTELLA, C. (Ed.). Genres de discours, genres d'activités. Habitus et enjeux de l'apprentissage. *Cahiers de l'IUFM de Rouen*, Rouen, v. 1, n. 5, p. 13-26, 2005.

ROGER, J. L. *Refaire son métier*: essais de clinique de l'activité. Toulouse: Erès, 2007.