

1. A Orientação Educacional e a Democratização do Ensino

REGINA LEITE GARCIA *

O que me traz hoje aqui é o meu momento, que não é meu momento individual, mas o momento de um grupo, com o qual eu trabalho há muitos anos.

Desde 1969, estou convivendo com a Orientação Educacional, participando, discutindo, vivendo a Orientação Educacional. Eu acho que é isso que me apresenta como orientadora educacional, que vem falar de Orientação Educacional, portanto, de sua prática e de sua reflexão sobre esta prática.

Paralelamente à minha prática e à minha reflexão sobre a Orientação Educacional, tenho algumas preocupações que são políticas. Afinal, o que se faz com isso tudo? Como isso repercute na escola? A Orientação Educacional cumpre o seu discurso de agente de mudança, ou será que não tem realizado na prática o seu discurso? Então, como ser político, eu questiono a Orientação Educacional como um todo, me incluindo nisso, já que eu sou orientadora educacional.

Temos buscado caminhos, eu e o grupo com o qual trabalho há muitos anos, desde 1971, e que reflete coletivamente sobre essa prática coletiva que é nossa. Temos buscado caminhos, e é sobre isso que eu venho tratar aqui.

* Chefe da Assessoria de Orientação Educacional do Município do Rio de Janeiro.

Como é que num determinado momento da nossa história profissional começamos uma reflexão que vinha da Educação e não do orientador como é costume? Foi o educador que tenho em mim e o meu contato com outros educadores que me possibilitaram pensar criticamente a Orientação Educacional. E começo a questionar o que grande parte dos orientadores também vinha fazendo e nos pareceu, a partir de um determinado momento, uma prática ingênua, conservadora e, portanto, não transformadora.

Antes de tudo, o que é uma escola democrática? Parece ser consenso geral que uma escola democrática é aquela que se abre para a maioria da população. Mas não só que se abre, mas também responde ao anseio dessa maioria que busca a escola. Trata-se, portanto, da relação quantidade-qualidade.

Vejamos o que vem acontecendo na relação da escola com a sociedade. Não é por acaso que se diz que as escolas se abriram. Mas pesaram muito as pressões das classes populares para que as escolas se abrissem. Em geral este fato é lembrado como concessão, e não como conquista. Entretanto, do meu ponto de vista, nem a escola nem a sociedade se abriram generosamente às classes populares. Estas sim é que fizeram pressão a seu favor pelo direito à escola e conquistaram esse direito. É uma luta histórica e faz parte de uma estratégia global da luta de classes.

No momento em que a escola se abriu para receber as maiorias da população, imediatamente ela criou mecanismos de seleção e de discriminação, impedindo que esses alunos, que buscavam a escola, fossem bem sucedidos em sua escolaridade.

Acredito não ser por acaso que a escolaridade mediana da população economicamente ativa do Brasil é de 1,7 anos. Isto posto, quando se discute a Educação no Brasil, está-se discutindo o problema da alfabetização. Quando se sabe que, de cada 1000 alunos que entram na 1ª série, nem 500 passam para a 2ª série, e que apenas 172 chegam à 8ª série (IBGE-1980), parece que o grande problema da Educação brasileira ainda é o 1º grau, e, no 1º grau, ainda é a alfabetização. Essas coisas não acontecem por acaso, e não é

propriamente por incompetência nossa, mas parece que isso tudo cumpre um papel na organização da sociedade brasileira, cumpre um papel na estratégia global da luta de classes. Não é por acaso que nós não conseguimos alfabetizar nossos alunos, que eles repetem 1, 2, 5, 7 anos. Nós chegamos a ter alunos que ficam até 9 anos na escola e saem sem sequer o domínio da leitura e da escrita.

Quando constatamos isso, devemos admitir que a escola não vem sendo democrática, e, na escola, a Orientação Educacional, porque a Orientação Educacional tem fornecido o referendo científico a todos os mecanismos de discriminação e seleção da escola. Ela dá status científico aos rótulos, ao processo segregador que a escola utiliza com os alunos das classes populares.

O aluno considerado deficiente pela escola nunca é da classe média ou alta. É sempre o aluno das classes populares. O aluno considerado como tendo dificuldade de aprendizagem nunca é um menino das classes média ou alta; e a exceção só confirma a regra. A exceção é realmente a exceção, ou seja, o menino de classe média, considerado deficiente, tem de fato um problema e precisa ser atendido, pois a escola é preparada para que ele tenha sucesso, e não para que fracasse. E aí nós chegamos a uma situação absurda. Normalidade seria a norma, o comum. No Brasil a anormalidade é a norma. 80% dos nossos alunos, numa visão otimista, são oriundos das classes populares, não das classes médias, e a grande maioria desses alunos são candidatos às turmas especiais, que, em última instância, têm a mesma função discriminadora.

Na dificuldade para lidar com esses alunos, a escola projeta neles a sua incapacidade e os chama de incapazes. E a Orientação Educacional cumpre o seu papel nisso. Através do instrumental de que dispõe, seja ele teórico, seja ele prático, ela referenda essa discriminação que a escola vem fazendo. Mas, como vivemos numa sociedade cheia de contradições, e a escola reflete essas contradições, é através dessas contradições, entre o discurso progressista e a prática conservadora, que nós vamos recuperar as possibilidades da Orientação Educacional, assumindo um outro papel, de fato transformador.

Eu não faço parte do grupo que nega a possibilidade dos especialistas ou dos generalistas. O que me parece mais adequado é ter uma ação positiva na escola. Orientador e supervisor podem desempenhar um papel muito importante na escola. Não concordo com aqueles que consideram dispensáveis a Orientação Educacional e a Supervisão Educacional.

Esta é uma visão estática da Orientação Educacional e da Supervisão.

Acredito que o orientador educacional vem cumprindo um papel conservador, sim, um papel justificador, o que é pior, mas acredito também que é pelas próprias contradições internas da Orientação Educacional que ele tem condições de recuperar o seu papel, de superar as contradições e caminhar para um novo papel. Vejamos o que diz a lei que o institui e o define. Se analisarmos a lei 5692/71 e o decreto 72846/73 constataremos, por exemplo, que a questão do trabalho é uma questão da Orientação Educacional.

Considero ser por aí que se encontra a chave da possibilidade de ação conservadora, ao contrário do que vem fazendo a Orientação Educacional historicamente, mas de uma ação de fato transformadora, que atenderia ao título desta palestra: A Orientação Educacional e a democratização do ensino.

Quando o orientador educacional faz a crítica da sua prática conservadora tem de rever a Orientação Vocacional. Ele, historicamente, tratou da questão do trabalho, a-historicamente, como se fosse uma questão meramente psicológica. Ele afirmava que os homens escolhem livremente, pois a sociedade oferece igualdade de oportunidades para todos e que é preciso que eles se preparem para fazer escolhas mais racionais e conscientes. Como eles também não recebem qualquer informação sobre o modo de produção real na sociedade na qual vivem, vão repetindo esse discurso e incorporando um certo referencial teórico que não dá conta da questão do trabalho, muito ao contrário, mascarando as relações reais que se dão nesta sociedade concreta.

O orientador educacional passa a tratar de uma sociedade abstrata, na qual há uma escola abstrata, na qual se

dão relações abstratas entre professores abstratos e alunos abstratos. Quando ele começa a perceber concretamente como se organizam a sociedade, o capital e o trabalho, como se dão as relações capital \times trabalho, como essas relações repercutem numa sociedade de classes, por que uma minoria detém o capital e uma grande maioria vende a sua força de trabalho pelo preço que o mercado decide, por que a classe trabalhadora tem pouca possibilidade de barganha sobretudo num país como o Brasil, um país do chamado Terceiro Mundo, do capitalismo periférico, a reflexão sobre a sociedade em que vive o orientador e sobre a relação entre a escolaridade e a sociedade lhe coloca uma situação que exige dele uma definição. Ele, que tanto se referiu a opções conscientes, tem de fazer a grande opção de sua vida. Compreende que sua prática nunca foi nem pode ser neutra, mas deve tomar uma posição definida, do contrário será um profissional a manter o status quo com sua prática inalterada. Se for um agente transformador, começará pela transformação de sua própria prática.

Quando o orientador educacional toma consciência disso, não vai mais dizer que as pessoas escolhem livremente, porque escolhem livremente, têm a responsabilidade pela sua escolha. Ou seja, quem escolhe mal, fracassa, quem escolhe bem, tem sucesso! Não é que eu considere que ninguém escolha. Não é que eu considere que assim será para todo o sempre. O que acho grave falha é pensarmos essas questões acriticamente, endossando essa forma de pensar o mundo, que cumpre um papel ideológico. Essa ideologia, para as classes populares, tem a seguinte leitura: "Se eu me esforçar, vou romper as barreiras e ascender socialmente. Quem não faz o mesmo que eu é porque não tem competência". Estaremos, assim, enfatizando a ideologia do mérito e a ascensão social por vias individuais, o que provoca conseqüências. Não há ninguém mais reacionário do que a pessoa que ascende socialmente, destacando-se de sua classe. Passa a se considerar pessoa de alto nível. Pessoas assim julgam possuir tanto mérito, aptidões tão raras, capacidade e esforço tão grande, que rompem as barreiras e ascendem socialmente. Se os outros não o fazem é porque não são tão aptos quanto elas, não são capazes de tanto esforço quanto elas, não têm tanta capacidade quanto elas.

Por isso essas pessoas se tornam extremamente reacionárias, piores do que qualquer pessoa que tenha nascido, crescido e vivido nas classes dominantes. Então, nesta questão da ascensão individual, a Orientação Educacional cumpre um papel, também, com todo o seu ideário, com toda a sua parafernália teórica. Eu diria que é muito importante que trabalhem a possibilidade dos nossos alunos pensarem criticamente a sociedade na qual vivem e se pensarem dentro desta mesma sociedade. Não simplesmente para que eles ascendam por vias individuais, mas para que façam melhores escolhas, compreendendo a sociedade na qual vivem, para que pensem formas coletivas de intervenção nesta sociedade, a fim de que ela se transforme. E aí, eu retornaria à questão do trabalho.

Se a questão do trabalho é uma questão de Orientação Educacional, é preciso pensar o trabalho nesta sociedade concreta, neste momento histórico definido, 1986, neste país Brasil, nesta cidade do Rio de Janeiro, com estes alunos concretos com os quais se trabalha. Historicamente, volto a dizer, nós trabalhamos com abstrações, conceitos a-históricos. O aluno com o qual trabalhamos podia ter nascido hoje, como há 50 anos, podia ter nascido no Brasil, como podia ter nascido nos EUA, ou na Ásia. No momento em que vamos retomar a questão do trabalho, como questão nossa, já compreendendo a sociedade na qual vivemos, já compreendendo que quando se trata com os alunos da questão do trabalho, paralelamente também se adota uma idéia de ciência, de verdade científica, ou de relatividade da verdade científica. E isso tem um papel importante, ainda que, ingenuamente, se estivesse trabalhando Orientação Vocacional. Quando tratamos da questão da ciência, do papel das ciências nas sociedades, da questão da verdade, da relatividade científica, ou da verdade científica numa perspectiva histórica, como a verdade do momento ou daquela sociedade, caminhamos um pouco na discussão sobre a verdade e colocamos a questão da verdade também numa perspectiva de luta de classes, porque a verdade de uma classe não pode ser a verdade de outra classe, cujos interesses são antagônicos.

Nesse momento, retorno à questão do trabalho, numa outra ótica. E de conservadora que fui, resgato a possibili-

dade de tornar realidade o meu discurso, que sempre foi de agente de mudança.

Fiz algumas anotações que gostaria de discutir com vocês, a partir da minha experiência e a partir do meu momento. Fui retomando alguns conceitos que a Orientação Educacional utilizou e estou certa que deve continuar a utilizar, desde que reflita criticamente sobre cada conceito e os redefina, sobre algumas práticas que a Orientação Educacional historicamente desenvolveu e talvez encontre respostas para o momento de perplexidade em que o orientador educacional pergunta: "E agora, o que devo fazer?"

Gostaria de retomar esses conceitos, essas atividades, para que, a partir de alguma coisa muito concreta, que é a nossa prática, possamos depois debater. Como vemos o que historicamente fazíamos, e como vemos o que estamos agora fazendo: a nossa verdade, a verdade de um grupo, com o qual refletimos e agimos coletivamente.

Fui relacionando conceitos como *autoconceito*, *autoconhecimento*, *conhecimento do mundo*, *sondagem de aptidões*, *vocações*, etc., com os quais a Orientação Educacional sempre lidou, e, a meu ver, alguns orientadores educacionais, que pararam na crítica apressada, não souberam o que fazer com eles e passaram a considerar que não tinham mais nada a dizer e a fazer.

Eu, pessoalmente, acho que tem tudo a ver. Só que vou repensá-los numa outra ótica, pretendendo atingir outros fins em minha ação.

No que se refere, por exemplo, à questão do autoconhecimento, historicamente, o orientador educacional pensava *autoconhecimento* como "mergulho dentro de si mesmo". Nós até nos comprazíamos com o domínio de uma certa psicologia, que fazia a apologia do "mergulho no eu". O máximo a que chegávamos era ao encontro eu e tu. O que eu penso, a partir de um outro referencial, que não é a psicologia que me aponta, mas *Grünsci*, é que *autoconhecimento* não é o resultado de uma busca, para dentro de mim mesmo. E eu nem quero discutir o aspecto narcisista embutido nesta postura. Estou simplesmente tentando saber que sentido tem a questão do autoconhecimento na sociedade, na

minha relação com o mundo. Se em minha busca por autoconhecimento, eu mergulho em mim mesmo, pergunto: "Seria esse o caminho para descobrir quem eu sou?" O que me parece é que o autoconhecimento, se eu estou pensando a Orientação Educacional numa ótica transformadora, ou seja, numa ótica que de fato atenda à democratização da escola, o autoconhecimento não é um mergulho dentro de mim mesmo, mas o resultado de minha ação no mundo. Ou seja, eu me conheço na minha ação sobre a natureza, sobre os homens, em seus reflexos sobre mim. É na ação que eu me conheço e não na mera reflexão. É na ação sobre a natureza que eu me construo. E construo essa coisa fantástica que é a minha personalidade. Eu vou construindo a minha personalidade na minha ação sobre a natureza, sobre o mundo no qual vivo. Na minha ação com os outros homens e no modo como esta ação se reflete sobre mim. Já não mais "eu comigo mesmo", mas "eu em ação". Não mais "eu para dentro", mas "eu para fora". Não mais "eu espectador", mas "eu ator". É na minha intervenção sobre a natureza, volto a dizer, na sociedade na qual eu vivo, que me conheço. É é nessa ação que vou compreendendo quais são os meus limites e os limites do meio que me cerca. É é na minha ação que eu vou ampliando os limites que o meio circundante me coloca e os meus próprios limites internos. É um processo dialético. Não é mais eu para dentro e pronto. É um impulso para fora. É um impulso de ação, eu em ação.

Na minha ação coletiva sobre a natureza, vou construindo a minha própria personalidade, vou construindo um conhecimento coletivo, que tem uma ligação direta com minha própria vida, e não recebendo passivamente o conhecimento que me passam. É um conhecimento construído e não um conhecimento recebido. É nessa intervenção que acontece desde o jardim de infância até o 4º grau, que se constrói o processo de criação do conhecimento de si e do mundo. Em qualquer nível de escolaridade que eu esteja, é na ação que eu construo o conhecimento. É óbvio que há o conhecimento acumulado historicamente, do qual eu quero e preciso me apossar, e para isso eu aproveito a escola. O professor, o orientador e o supervisor têm um papel a cumprir. Mas há mais, que é a construção do conhecimen-

to novo, a criação do conhecimento que se dá na ação. É esse conhecimento que vai sendo construído na ação, que vai conciliar a famosa contradição teoria × prática. Não mais o conhecimento meramente empírico, nem o conhecimento meramente teórico, mas o conhecimento que surge do confronto do conhecimento que é o resultado da minha intervenção sobre a natureza, com o conhecimento que é o resultado da intervenção de outros homens sobre a natureza e do confronto desses conhecimentos com outros conhecimentos, conhecimentos acumulados historicamente por homens que me antecederam. A meu ver, esse seria o papel da escola: local de transmissão, criação, recriação de conhecimentos.

Então, repensemos a questão do autoconhecimento, não considerando que nós não teríamos nada a ver com essas coisas. Temos sim, só que temos numa outra postura, e não temos sozinhos. Temos coletivamente com os professores, com os supervisores e com todos aqueles que estão na escola. Eu não consideraria que a questão do autoconhecimento seja uma questão individual minha, ou grupal, do grupo de orientadores educacionais, de equipes interdisciplinares de orientação educacional. Eu tenho consciência, na medida em que refleti sobre a minha prática e discuti coletivamente sobre a minha prática, de que nesse momento passa a ser responsabilidade de todos. De agora em diante, eu vou envolver a escola, como orientador educacional que sou, numa ação coletiva, e, com a supervisão, provocar a reflexão sobre esse novo sentido de autoconhecimento. E juntos vamos estabelecer estratégias de intervenção pedagógica. Eu enfatizo "intervenção" porque este é um dos impasses da Orientação Educacional, historicamente comprometida com a não-diretividade. A crítica à não-diretividade já foi exaustivamente elaborada em trabalhos teóricos e os seus resultados, lamentavelmente, evidenciados na prática. Mas o orientador educacional ainda vive esta ambigüidade. O que acontece na escola é sempre intervenção e a Orientação Educacional cumpriu um papel na descaracterização do papel da escola.

Num determinado momento da nossa história profissional dizíamos o seguinte: o importante é o processo, não é o resultado do trabalho pedagógico; o importante é o

processo vivido e não o conteúdo captado, o importante são as relações interpessoais e não a relação com o conhecimento. Então, a escola virou aquele lugar onde as pessoas iam para se encontrar, para viver momentos de êxtase, momentos de encontros. E não é para isso que existe escola. Desde a escola mais tradicional à escola mais revolucionária, ela tem um papel social que é de transmissão, criação e recriação do conhecimento.

A questão dos conteúdos é portanto fundamental. E a Orientação Educacional cumpriu um papel no deslocamento das questões fundamentais da educação, ao esvaziar a importância dos conteúdos, supervalorizando o processo de relações interpessoais.

Há também um certo grupo que, a meu ver, ingenuamente, afirma: os conteúdos são uma questão importante, daí ser preciso "passar conhecimentos". Mas essa discussão tem de ser aprofundada: *conteúdo é uma questão da maior importância na escola*, mas não é qualquer conteúdo apresentado de qualquer forma. Eu posso tratar um conteúdo a-historicamente e posso tratar esse mesmo conteúdo de forma dialética, problematizando esse conteúdo. Ou seja, eu forneço material para esse aluno pensar criticamente a realidade. Não estou simplesmente ensinando a meu aluno que a Independência do Brasil se deu no dia tal, proclamada por fulano de tal. Eu vou contextualizar a Independência do Brasil, ao tratar desse tema e então não vou simplesmente tratar desse conteúdo cronológica e factualmente. Vou pensar esse momento histórico em termos de como se deu, qual era o contexto nacional, quais eram as relações desse contexto nacional com o contexto internacional, quem foi que proclamou a independência do Brasil, quais eram as relações de quem proclamou a independência com o colonizador e então não estarei simplesmente passando a informação; eu estarei fazendo aquilo que a Orientação Educacional sempre anunciou em seu discurso mas que não sabia como fazer na prática, que é desenvolver no aluno a capacidade de pensar, esse pensar criticamente no mundo no qual vive.

Uma coisa que para mim está muito clara é que há dois tipos de conhecimento, e eu não sei nem se posso cha-

mar de conhecimento. O conhecimento que, de um modo geral, a escola passa, e passa mesmo, e que é um conhecimento mascarador da realidade. E há também um conhecimento que é desvelador da realidade e é esse conhecimento que eu devo tratar com meus alunos.

É preciso que eu instrumentalize os meus alunos para tirarem os véus que são colocados para que não percebam a sociedade como de fato ela é; para que não percebam as relações como de fato elas se dão; para que não percebam o mundo no qual vivem como de fato ele é, e sim para que aceitem passiva e subservientemente o modo que a classe dominante utiliza de universalizar seus interesses. Todas as classes dominantes, de todas as sociedades, sempre universalizaram seus interesses, transformando-os em interesses da sociedade como um todo; e a escola cumpre um papel nesse processo de inculcação.

Assim é que a questão dos conteúdos é da maior importância. É por eles que passa uma certa forma de pensar o mundo. É necessário pensar criticamente como tratar os conteúdos e que conteúdos tratar. Não é qualquer conteúdo nem é de qualquer modo. Ao trabalhar os conteúdos, posso estar desenvolvendo a capacidade do meu aluno de pensar, ou posso, simplesmente, estar dificultando meu aluno em pensar criticamente. Uma escola que se pretendesse democrática deveria possibilitar à maioria de pensar e pensar bem sobre qualquer coisa que viesse a pensar. Então, nesse sentido, enfatizo o conteúdo. É da maior importância, pois eu não penso o vazio. Eu penso palavras, eu penso conceitos, eu penso idéias, eu penso objetos, eu penso coisas. É preciso portanto alimentar a faculdade de pensar dos nossos alunos.

O aluno das classes populares, por exemplo, pelas suas condições materiais de vida, quando chega à escola teve poucas oportunidades de conversar, ao contrário de meninos da classe média que, desde que nascem, a mãe está conversando com eles, está cantando, está estimulando; a mãe, a tia, o pai, a babá, todo mundo se coloca à disposição dele. O menino de classes populares tem de "se virar" desde muito cedo e tem muito pouca gente para conversar com ele. Depois, quando ganha autonomia, vai para a rua,

onde então começa, e só aí começa, a exercitar sua capacidade de comunicação verbal. O menino, pequeno ainda, não teve essa possibilidade, quando vem para a escola. Se nós temos consciência disso, a comunicação verbal seria alguma coisa a ser desenvolvida. Estimulá-los a falar, a ouvir as comunicações dos colegas. Dar voz aos alunos, ouvi-los. Partir de suas comunicações, ou seja, do que nos apresentam de seu mundo, e enriquecer sua realidade, ampliando seus limites, contrapondo o conhecimento que eles trazem à totalidade cognoscente, ajudando-os a se conhecerem no processo de conhecimento do mundo.

A Orientação Educacional, historicamente, afirmava trabalhar o autoconhecimento e o conhecimento do mundo.

Como é que nós fazíamos? Utilizávamos questionários, testes, inventários para levantar informações sobre o aluno e limitávamos o conhecimento do mundo à *informação profissional*. O que era *informação profissional*? Nós colhíamos informações sobre as oportunidades do mercado de trabalho, sobre as características das profissões, e as passávamos para o nosso aluno, considerando ser isso o conhecimento do mundo. Alguns de nós tentavam compreender os limites que o mercado colocava para os nossos alunos e isso era o "dado de realidade", com o qual trabalhávamos, no sentido de que os nossos alunos fizessem escolhas "mais realistas".

Nessa ótica que chamo de transformadora, o conhecimento do mundo não é mais informação profissional, mas o conhecimento concreto do mundo no qual os alunos vivem, no sentido deles compreenderem a sociedade na qual se inserem; no sentido de compreenderem, como já disse, as relações desta sociedade; no sentido de compreenderem como se situa o grupo sócio-econômico-cultural do qual fazem parte; no sentido de compreenderem como é que os diferentes grupos se organizam, se expressam, se comunicam, lutam, quais as estratégias de luta e de sobrevivência, que são estratégias diferentes para cada grupo social. Para isso é preciso que o orientador educacional conheça a dinâmica social, para que seus alunos venham a conhecer também o que lhes possibilitará, futuramente, fazer opções e se organizar enquanto classe.

Sei que a forma de organização da burguesia é o individualismo, a competição, o consumismo. Mas se venho a compreender também que as formas de organização das classes populares não são as da ação individual, mas as da cooperação, não são as do consumismo porque eles vivem a penúria, mas as da redefinição de materiais, então não posso ir por caminhos semelhantes, quando lido com realidades tão diferentes.

Hoje, antes de vir para cá, estive na escola da favela de Manguinhos, na qual faço um trabalho com o grupo de professores e equipe de especialistas e diretores. Num determinado momento, discutimos o que é que representa para um aluno das classes populares o desperdício. Uma das professoras apontava como os seus alunos ficam angustiados quando um papel que é usado, em seguida é jogado fora. Relatava-nos como eles aproveitam, redefinem e recriam, a partir de materiais aparentemente inúteis. Então, dizia uma delas: "Quando minha caneta acaba e eu jogo fora, eles dizem: 'Tia, a Sra. está jogando fora esta caneta?'" Eles pegam e aproveitam para transformá-la em alguma coisa útil para eles. Outra me disse que eles pegam aquele tubinho da caneta BIC para fazer bolha de ar, por exemplo. Aproveitam sempre, porque é essa a sua forma de sobreviver no mundo da penúria. É essa a sua forma peculiar de organização.

Trabalhei 10 anos no Parque Proletário da Gávea e acredito que uma das lições importantes que aprendi é que as classes trabalhadoras que viviam ali no Parque Proletário da Gávea tinham uma forma de relação extremamente generosa. Foi ali que eu aprendi isso, primeiro sentindo, e só depois compreendendo intelectualmente. Existe entre eles um tipo de generosidade, não no sentido piegas de generosidade, mas de uma reação orgânica de sobrevivência coletiva. Aconteceram coisas incríveis. Morreu a mãe de quatro crianças e a vizinha as tomou para criar, junto com seus 3, 4 ou 6 filhos. E isso não era um problema que se colocasse em discussão. Era uma reação orgânica, natural, espontânea. Aquela vizinha pegava os filhos da outra que morrera e ia criar. Agora vocês imaginem se há alguém de nós já se colocou esse problema. O problema do outro é do outro, não é nosso. No máximo, nós nos preocupamos, tentando re-

solver por outras vias, mas jamais pegando quatro filhos de outra mãe para criar. Eu nunca ouvi falar numa solução dessas em grupos de classe média ou alta. Mas vi, com a maior frequência, no Parque Proletário da Gávea. E em meus contatos com orientadores que trabalham em zona periférica ou em favelas percebo que isso é uma prática constante e que é vivida com muita naturalidade. Ninguém se sente especialmente generoso, pois essa é uma prática comum entre as classes populares.

Bem, se o individualismo, o consumismo e a competição são próprios da burguesia, é preciso a gente pensar o que é próprio das classes populares, quando se pretende a democratização da escola e da sociedade.

Se as formas de organização das classes populares são as da cooperação e não as da competição, se são as da ação coletiva e não as da ação individual, se são as do reaproveitamento de todos os materiais e não as do desperdício, é por aí que se tem de começar, se se pensa em fazer uma educação democrática, que atenda portanto à maioria e não à minoria da população.

Se meu aluno, pelas suas condições materiais de vida e pela falta de acesso aos canais de cultura, valorizados pela sociedade, tem dificuldade de expressão, de comunicação, de participação, de discussão, de assumir posições de liderança, não é porque seja inferior, mas simplesmente porque as experiências de vida que viveu não contribuem para isso. Este é um dado a ser trabalhado.

É preciso que uma escola, que se pretenda democrática, desenvolva nos alunos, em sua totalidade, e não simplesmente nas minorias, as possibilidades de argumentar, de discutir, de expressar seus interesses, de encontrar canais de comunicação dos interesses de seu grupo, de se organizar coletivamente, e num determinado momento, de liderar e fazer circular as lideranças, para que futuramente eles se capacitem a falar pela sua classe ou a escolher seus representantes e controlá-los. São habilidades que é preciso desenvolver quando se está pensando em Educação Democrática.

Seria preocupação nossa desenvolver essas aptidões. Já se sabe que o problema das aptidões é absolutamente ideológico, que aptidão não é ponto de partida, como historicamente nos ensinaram. As pessoas não nascem com aptidões diferentes, mas pelas suas condições materiais de vida certas aptidões vão se desenvolvendo em determinados grupos sociais e outras aptidões se desenvolvem em outros grupos. As aptidões vão se revelando no decorrer de uma vida, no curso da escolaridade. É durante a educação geral que vão se definindo pouco a pouco e lentamente as aptidões, que estão relacionadas a oportunidades e a necessidades sociais coletivas e não a condições psicológicas individuais. Só no final do processo se pode falar em aptidão ou em vocação, e sempre deve ser compreendido a partir das relações de classe, e portanto de relações de poder.

Os homens se distinguem pelas suas aptidões, afirmávamos nós em nosso passado. Mas agora compreendemos que certas aptidões, e não outras, vão se desenvolvendo, a partir de diferentes situações vividas; que é a partir das experiências concretas de vida que vão se desenvolvendo tais ou quais aptidões. Para quem sabe ver, basta olhar para uma pessoa, e, pelo modo como vive, como fala, como se veste, como se coloca, como se relaciona com autoridade, enfim, por uma série de características, é fácil identificar a sua origem de classe. Não vê quem não quer qual a origem de classe de uma pessoa que se apresenta diante de nós em qualquer circunstância. Ela denuncia, por uma série de habilidades que desenvolveu, e que são específicas de determinados grupos sócio-econômico-culturais, a sua origem. Aptidão não é um dom com que certas pessoas nascem. Não me refiro à genialidade, por exemplo, de Mozart ou Picasso. Enquanto orientadora educacional, refiro-me a meus alunos como totalidade, e não àqueles que se destacam do todo e representam, num determinado momento histórico, a síntese de uma época. Estes são figuras arquetípicas, que não fazem parte do meu universo profissional. Eles independem de mim e eu tenho pouco a fazer por eles. Só posso ouvi-los, porque denunciam o presente e anunciam o futuro. Não são objeto de trabalho para mim. Objeto de trabalho para mim são os alunos como um todo, e é na totalidade que devo perceber a questão das aptidões e das vocações.

Sempre que falo dos problemas da vocação, coloco a minha própria história de vida como ilustração do que estou defendendo: de que vocação não é ponto de partida, é construção no decorrer de uma vida.

Aos 13 anos fui "vacionada", se é que posso falar assim, por meu pai. Ele decidiu que eu ia ser professora, decidiu que eu ia para o Instituto de Educação. Eu tenho que falar para vocês que eu tive ódio de ir para o Instituto de Educação. Em primeiro lugar porque eu já estava no 2º ano ginásial, e como havia limite de idade no Instituto de Educação, 13 anos, tive de andar para trás; tive de voltar, para fazer um concurso, para entrar no primeiro ano, numa escola que eu não conhecia, num bairro distante, estudar com pessoas desconhecidas, perdendo meus amigos. E eu detestei, sofri e não encontrei qualquer explicação convincente para a imposição de meu pai. Fiz o curso no Instituto de Educação e fui ser professora, sem qualquer interesse inicial, aptidão percebida ou vocação revelada. E estou convencida hoje de que a minha vocação foi sendo construída na minha prática. Vivendo a minha prática de professora é que eu fui descobrindo a tal vocação, se assim posso chamá-la. Hoje não posso imaginar-me em outra atividade profissional. Ser educadora, hoje, é para mim fundamental.

O mesmo se deu com o curso de Orientação Educacional. Fui fazer o curso de Orientação Educacional por um motivo muito simples. Na escola onde eu trabalhava se apresentou uma moça que eu nem sabia que era orientadora educacional. Aliás, eu nem sabia o que era Orientação Educacional, porque nunca havia ouvido falar em Orientação Educacional. Muito bem! Foi lá ela, com seu "albinho seriado", e começou a falar num curso de Orientação Educacional. Assim fui fazer o curso de Orientação Educacional, sem saber o que era Orientação Educacional; fui simplesmente porque o currículo do curso me interessou.

Onde é que está a minha vocação? Hoje, a Orientação Educacional é a minha forma de fazer Educação. Mas, também, desta vez, eu fui construindo a minha "vocação" na prática.

Considero, portanto, que os conceitos de vocação e de aptidão precisam ser repensados, a partir de um repensar da sociedade. Quando o orientador educacional começa a pensar a sociedade criticamente, e não como lhe ensinaram, como uma sociedade harmoniosa, onde o que foge a essa harmonia é percebido como disfunção, ele redefine estes conceitos e os reincorpora, transformados.

Se eu penso a sociedade criticamente, não vou mais ver como disfunção as suas contradições. Não vou mais fugir de reconhecer os conflitos e as contradições desta sociedade. Nem vou tampouco fazer o que a gente fez num determinado momento, que é "prevenir". Não vou exercer uma ação preventiva pois já está claro para mim o que está subjacente à chamada ação preventiva. Ação preventiva pressupõe o desajuste, a disfunção, a doença, a anormalidade, o distúrbio e pretende a volta à "normalidade", ao "equilíbrio", à "harmonia". Ao contrário, agora eu vou explicitar as contradições, vou trabalhar as contradições, única possibilidade de superá-las, atingindo uma nova síntese provisória. É uma outra forma de pensar e de agir. E quando eu estou pensando a sociedade, a escola e a minha ação na escola e na sociedade, volto à questão da escolha. Eu, que afirmava que o indivíduo escolhe, passo a perceber que não é o indivíduo que escolhe, mas que ele é escolhido, e que a minoria que escolhe é insignificante.

Só uma minoria privilegiada escolhe. Quando estudávamos o problema da escolha, estudávamos os impasses, os limites, os condicionantes desta minoria que escolhia. O máximo a que chegávamos era dizer que, numa família de advogados, por exemplo, há toda uma pressão para que o menino escolha ser advogado.

Agora eu sei que na sociedade, tal como ela se organiza, a maioria não escolhe a vocação, esta é escolhida. Então é preciso que, compreendendo isso, eu passe a lidar com a questão do trabalho criticamente e não ideologicamente. Não posso mais passar para o meu aluno a idéia de que ele escolhe, pois ele não escolhe, outros escolhem por ele, porque a sociedade arma uma série de situações seletivas, discriminadoras, selecionadoras, para escolher o que lhe interessa. E os que interessam à sociedade são aque-

les mais dóceis, mais "competentes", no sentido de tecnicamente mais qualificados e que vão cumprir um papel no processo de acumulação de capital. Então, compreendendo isso, não vou mais fazer o discurso da "livre escolha", por que já sei as implicações desta afirmação "ingênua". Eu vou inevitavelmente repensar a questão do trabalho. Repensar a questão do trabalho, uma questão minha, orientadora educacional, de acordo com a lei vigente. Só que não vou mais preparar para as escolhas, escolhas essas que não se dão como eu acreditava. E eu me pergunto se tem sentido trabalhar nessa margem limitadíssima de escolha, ou se não será melhor que nós, orientadores educacionais, tomemos a questão do trabalho como nossa sim, mas pensando o trabalho a partir da realidade concreta de nossos alunos que vivem numa sociedade concreta. Se, por exemplo, pelo menos 80% são oriundos das classes populares, trabalho não é uma questão remota, como é para os alunos das classes médias e classes altas. Para o aluno de classe média e alta trabalho é uma questão que se coloca no final do 2º grau, quando iniciou igualmente muitas vezes também uma escolha de curso superior. Quanto mais alto o status econômico, mais possibilidades de rever escolhas. O aluno faz a primeira escolha, a segunda, a terceira, às vezes desiste e depois retoma. Por quê? Porque a sua colocação na sociedade lhe permite isso. Porque ele tem status econômico para fazer a tal "exploração", que a gente aprendeu nos cursos de formação. Teoricamente, ele está no "período exploratório" de seu desenvolvimento vocacional. Só que quem pode explorar é ele e aqueles que, como ele, têm uma situação privilegiada. Imagine se os alunos das classes populares, e mesmo os das classes médias que estão se proletarizando, e esse problema também está se colocando hoje, imagine se eles podem ficar "explorando".

Não, não podemos continuar a falar como se o mundo não tivesse mudado para os meninos de classe média, e como se a nossa clientela não tivesse mudado, na medida em que grandes contingentes das classes populares entraram na escola. E, sem aprender nada com essa nova clientela, porque essa nova clientela poderia nos ajudar a compreender, inclusive, por que é que o nosso ex-aluno podia escolher.

Para que ele possa escolher é preciso que muitos não possam escolher. O nosso discurso, portanto, era mascarador da realidade. Nós dizíamos que todas as profissões eram igualmente importantes e por isso deviam ser igualmente valorizadas. E, de repente, nós nos víamos numa situação embaraçosa, ante um professor mais crítico ou aluno mais ousado a nos perguntar: se ser lixeiro é bom, então por que o rico não vai ser lixeiro nunca? Por que é que só um determinado grupo "escolhe" profissões que são tão maravilhosas, mas que ninguém quer? Se fossem maravilhosas, estariam sendo disputadas. Se fossem maravilhosas dariam status social. Se fossem maravilhosas, teriam reconhecimento econômico, numa sociedade que endeusou o dinheiro. Se não é nada disso, não são importantes mesmo.

Volto a afirmar que a questão do trabalho é presente, não é futuro para nossos alunos de classes populares. Hoje, quando estava lá em Manguinhos, propus ao grupo que fôssemos dar uma volta pelo meio circundante, para depois, a partir do observado, fazer um trabalho com as professoras. Num determinado momento vimos uma cozinheira desse tamanhinho, que devia ter uns quatro anos, uma menininha, varrendo a casa. E a diretora da escola e uma professora fizeram algumas considerações sobre a situação observada. Imagina se uma menina da classe média de quatro anos estaria varrendo a casa. Só que aquela estava varrendo de verdade, não era para "brincar de comadre". Porque as nossas filhas podem até brincar de empregada ou de madame ou de varrer a casa. Mas aquela menina não estava brincando, não. Ela estava trabalhando. Na casa dela, quem varre é ela. E nós tratamos essa criança como se ela fosse a menininha superprotegida de classe média. Fazemos uma escola de "brincadeira". É aí que a Orientação Educacional teria um papel a desempenhar. Considero uma leitura absolutamente equivocada da questão do trabalho, do jogo, do prazer, essa forma de pensar e fazer educação. Isso vem da chamada Escola Nova, em que a escola virou um lugar de "faz-de-conta". Eu considero que o que se dá na escola é uma coisa muito séria, o que não significa que as coisas sérias precisam ser vividas carrancudamente.

O que acontece na escola, a meu ver, é muito sério. É muito importante. Mas me dá prazer, como tudo que é muito importante e tem muito sentido para mim, que lá estou, vivendo a prática pedagógica, como se fosse um aluno. Todas as vezes que qualquer um de nós se viu numa situação que respondia a um anseio real, a uma curiosidade natural, a uma necessidade concreta, teve prazer ao fazer a coisa, ou ao adquirir o conhecimento, ou ao receber a informação. Logo, o que se faz na escola, se tem sentido para o aluno, assume o aspecto lúdico do trabalho, o que é muito diferente da escola de "brincadeira", da escola de "faz-de-conta". A Orientação Educacional teria o que dizer no que se refere à questão do trabalho, sobretudo quando lida com alunos de classes populares, no sentido de que o que se faça na escola tenha relação com a realidade vivencial do aluno, responda aos desafios que esse aluno vive fora da escola, complementemente, aprofunde e amplie a sua possibilidade de compreender e agir no mundo no qual se vive. E isso é coisa séria, não é brincadeira e não pode ser tratado como brincadeira.

É importante resgatar o prazer que o trabalho dá, quando é significativo, quando não é simplesmente uma parte, na qual se perde a visão de totalidade. Nós poderíamos fazer na escola a integração teoria e prática, ao ligar o conhecimento transmitido, ou criado, à realidade vivencial do aluno, realidade da qual faz parte o trabalho. Abrindo-se as portas da escola para que penetre o mundo do aluno, o mundo do trabalho vem junto, pois é a sua realidade imediata. Por isso deve-se tratar da questão do trabalho, não como uma coisa remota, mas como uma realidade presente.

Trabalho deve ser, portanto, o pólo norteador de todas as atividades que se desenvolvem na escola. Não mais a Educação para o trabalho, nem simplesmente Educação pelo trabalho, mas uma pedagogia do trabalho, que é uma forma de pensar e fazer educação. Quer dizer: trabalho é a ligação entre a escola e a vida, é o mediador entre a escola e a sociedade, o norteador de toda a atividade pedagógica. Nisso se inclui a questão do trabalho como atividade profissional, no presente ou no futuro, para o meu aluno.

Se eu tenho uma menina de quatro anos, que já trabalha em casa, já cumpre um papel na organização familiar, assumindo afazeres domésticos, eu não posso tratar o trabalho como uma questão abstrata ou remota, já que o trabalho faz parte de seu dia-a-dia.

A pergunta que se coloca é: como posso captar o mundo do meu aluno, de modo e adequar o currículo à sua realidade?

Historicamente, o que se fazia? Utilizavam-se entrevistas, questionários, inventários, testes, visando captar a "realidade" do aluno. Algumas vezes se trancava todo o material recolhido em arquivos, por ser sigiloso. Em certo momento de minha vida profissional, eu era coordenadora de um grupo de orientadores educacionais no Morro de São Carlos. Um dia me telefona a diretora da escola e me surpreende com o seguinte: — Regina, tem umas coisas que eu preciso conversar com você, porque afinal de contas você é a coordenadora. Me diz uma coisa: Pode alguém ser chefe de si mesmo?

— Por quê?

— Porque a orientadora educacional se apresentou, dizendo que ela era chefe do SOE. Como só existe ela, eu quero perguntar se alguém pode ser chefe de si mesmo.

Primeira questão, que deixou um pouco mal a orientadora e me embaraçou, como sua coordenadora.

Depois, ela me disse que a orientadora educacional afirmara só poder trabalhar se tivesse uma sala, com um armário, com uma chave, com uma mesa e uma cadeira, porque seu trabalho exigia privacidade.

Quando, em resposta a seu pedido, foi mostrado o gabinete da direção onde havia a mesa da diretora, a mesa da secretária, da subdiretora, materiais, arquivos, tudo embolado, numa salinha mínima, ela exigiu pelo menos um baú, com tranca. Isto porque o material com que trabalhava era sigiloso.

Então, eu me pergunto, que material é esse? Que sentido tem, numa escola, alguém ter posse de um determinado material que ninguém mais tem conhecimento e uso.

Ou a orientadora educacional socializa as informações sobre os alunos ou elas não têm sentido para a escola. Isso tem muito sentido num consultório, mas numa escola não tem qualquer sentido.

O tal material sigiloso que ela precisava guardar, pelo menos com um cadeado num baú, virou parte do anedotário da Orientação Educacional. Eu, de vez em quando, me lembro dessa história e conto.

O importante é compreender por que aquela orientadora se apresentou desse modo. E só se compreenderá se se recordar como surge a Orientação Educacional. Ela é uma vertente da Psicologia Clínica, e traz para a escola, sem crítica, uma certa postura que tinha sentido no consultório, mas que é, pelo menos, alienada na escola.

Além disso, do meu ponto de vista, uma vez que a crítica científica faz não poucas reservas quanto aos testes, inventários de interesses etc., porque esses materiais captam um momento isolado da totalidade e são um corte na dinamicidade e na complexidade de que se constitui o ser humano, a orientadora pelo menos deveria ver esses recursos com muita relatividade. Assim sendo, por que a utilização de instrumentos já tão questionados?

A ação da Orientação Educacional, no sentido de captar o mundo do aluno, seria se mobilizar e mobilizar a comunidade-escola e a comunidade maior, realizando a ponte escola-família-comunidade, conforme lhe confere a Lei 5692/71. Esta é uma das funções da Orientação Educacional. Então, eu vou me mobilizar, mobilizar a comunidade-escola e mobilizar a comunidade circundante para que se investigue o mundo do aluno, naquilo que nos interessa, enquanto escola, instituição que tem a responsabilidade de transmitir o conhecimento historicamente acumulado e de criar novos conhecimentos.

Eu não posso fazer a tão falada adequação curricular, se não sei quem é o aluno concreto, se esse aluno ainda é um desconhecido para mim, se eu vou trabalhar em cima de abstrações, modelos que nada têm a ver com esse aluno concreto, real.

A Orientação Educacional e a Supervisão não foram superadas, como alguns afirmam, até porque têm o tempo disponível e a formação para cumprirem esse papel, no sentido de mobilizarem a escola, a família e a comunidade para um processo permanente de pesquisa-ação ou pesquisa-participante em que se investigará coletivamente o mundo do aluno. É preciso que se conheça o mundo do aluno, para que de fato tenha sentido a intervenção pedagógica. É preciso que se captem as formas originais de ser e de agir, a língua, os valores de seu grupo sócio-cultural, as expectativas que ele tem em relação à escola, o seu universo cultural, para que de fato a intervenção pedagógica seja resposta ao aluno concreto, e não parta de uma abstração, de uma fantasia.

É preciso que se aprenda a trabalhar com a diversidade. A escola sempre partiu de uma visão homogeneizadora da sua clientela. É preciso que se compreenda que quando os alunos chegam à escola, eles são oriundos de grupos sócio-culturais diferentes, constituindo a heterogeneidade real. É através da intervenção pedagógica que eles vão atingindo a homogeneidade possível, que é o acesso à cultura acumulada historicamente pela humanidade.

O ponto de partida é a diversidade; o ponto de chegada é que é a homogeneidade, para que todos os alunos tenham acesso ao saber que buscam na escola. Que tenham acesso ao instrumental que para eles não só tem o sentido de melhoria das condições materiais de vida, mas também se constitui em instrumento de luta, na transformação desta sociedade, na qual eles se colocam tão mal, não por opção, mas pelo modo como ela se organiza.

Se o acesso ao saber é de vital importância para o aluno, pensar a democratização do ensino passa necessariamente pela questão do conhecimento.

É preciso que todos os alunos se apossam do saber valorizado pela sociedade. Mas é preciso também que eles compreendam que não existe o saber universal e atemporal. Há saberes! É preciso que o ponto de partida seja o saber que o aluno traz, porque ele viveu determinadas experiências, ligadas ao seu grupo sócio-econômico-cultural,

a determinadas condições de vida e que essas experiências lhe proporcionaram construir ou receber um determinado saber, o chamado saber popular.

É o confronto de saberes que se dá por excelência na escola: saber popular (o saber do aluno) versus saber instituído (o saber do professor). É no confronto desses dois saberes que está a possibilidade de um novo saber, que contribuirá para a constituição de uma nova sociedade. Se a questão da democratização da escola passa necessariamente pela questão do saber, a questão do saber é uma questão nossa, orientadores educacionais, também.

Validar o saber do aluno é valorizar o seu mundo, é valorizá-lo em sua diferença. Historicamente dizíamos que trabalhávamos o *autoconceito* do aluno; fazia parte do nosso ideário a questão do autoconceito. Eu não acho que se deva deixar de lado a questão do autoconceito. Muito ao contrário, esta é uma questão relevante para nós, orientadores educacionais.

Só que não vou ver autoconceito por aquela ótica enviesada que me ensinaram. 80% dos meus alunos e eu queremos sempre partir da verificação de que falar de Educação Democrática é falar de Educação das maiorias; 80% dos meus alunos são oriundos das classes populares e quando eles vêm para a escola, já vêm com um forte sentimento de inferioridade internalizado pela sua colocação na sociedade. Os meios de comunicação de massa estão o tempo todo dizendo que “se você é esperto leva vantagem”, que “bom é empregar o dinheiro porque agora eu posso tranqüilamente andar num barco e fruir dos prazeres do sol e do mar”, que quem fuma tal marca de cigarro vai “ao sucesso”. Ou seja, os meios de comunicação de massa estão o tempo todo dizendo a ele que ele é inferior, que seu pai é inferior, que sua mãe é inferior, que seu grupo econômico-sócio-cultural é inferior. Estão sempre dizendo a ele, subliminarmente, que é a forma mais potente de penetração, que ele é pobre porque é burro. Quando ele entra na escola, a escola reforça essa percepção de si mesmo, que ele já traz internalizada.

Mais uma vez cito Manguinhos, porque essas coisas estão ainda muito presentes em mim. Hoje, uma professo-

ra me dizia que vivera a seguinte situação em sala de aula: ela se levantou para escrever alguma coisa no quadro, levantou o braço para escrever, quando um aluno perguntou:

— Professora, a senhora foi à praia ontem?

— Não, não fui à praia.

— Mas a senhora está queimada!

— Eu estou queimada, é, mas não fui à praia.

— Mas então como é que a senhora está queimada?

— É porque eu fui à piscina.

— Que piscina a senhora foi?

— Da casa da minha mãe.

— Na casa da sua mãe tem piscina? (E ela já foi ficando inquieta com o diálogo).

— Bem, não é uma piscina muito grande. É uma piscina de plástico, que tem uns ferrinhos assim.

— De que tamanho é a piscina?

Aí ela mostrou o tamanho da piscina.

— Oh professora, essa piscina é grande. Então a senhora é rica!

— Eu, rica?

Mas quando ela se defendeu: “Eu, rica?”, teve de refletir sobre o que é ser rico para um menino da favela de Manguinhos.

Como é que esse menino elabora o fato de o filho da professora tomar banho de piscina e ele ter de tomar banho na fossa? A professora ter carro e a sua mãe andar a pé. A professora andar toda bonitinha e a sua mãe ter varizes, não ter dentes e ser feia? Por que isso? Por que que o seu pai é biscateiro? Por que ele não é banqueiro, como os homens que a televisão mostra?

E o que a sociedade lhe responde é que a sua vida é assim, porque ele e a sua família não são capazes de ter o que os outros têm, não são capazes de aproveitar as oportunidades que a sociedade lhes oferece. Não é que a sociedade se organize de uma forma que uns vão ser banqueiros e outros vão ser operários, que uns vão ter dois carros e outros vão andar a pé; que uns vão ter piscina para seus filhos e netos e outros vão ter de tomar banho

na fossa ou não vão tomar banho, porque a favela não tem água; que uns vão para a escola com a camisa branquinha, pois têm uma empregada que lava muito bem e, se não lavar, a mãe manda embora e chama outra, e outros vão com a camisa meio sujinha, porque a água possível e o sabão possível e o tempo possível não dão "o branco do OMO", apesar do esforço enorme da mãe. E quando ele entra na escola, a professora diz: "Ah, mas está muito suja a sua blusa! Amanhã você pede a mamãe para você vir com uma blusa limpa". Só que ele tem apenas aquela blusa.

Então a gente está reforçando aquele sentimento, que ele já traz, de menos-valia.

Ora, se a questão do *autoconceito* é uma questão da Orientação Educacional, eu tenho de trabalhar com o grupo de professores, como recuperar o *autoconceito* desse aluno; como reconstruir ou construir a identidade deste aluno, porque eu ponho em dúvida se foi algum dia construída.

Eu vou considerar o *autoconceito* uma questão da Orientação Educacional, sim. Eu tenho de tratar da questão do *autoconceito*, mas vou pensar o *autoconceito* de meu aluno concreto e não o *autoconceito* num sentido idealista e abstrato. Eu vou pensar o que é trabalhar *autoconceito* com esse tipo de aluno, que já vem para a escola se sentindo inferiorizado. Ele não vem para a escola se sentindo inferiorizado como alguns de nossos alunos de antigamente, quando a mãe, que tem três filhos, prioriza um. É uma coisa muito mais séria, mais ampla, porque é global, não é individual. O aluno das classes populares sente-se valendo menos, não só como indivíduo, mas também como grupo: ele, pessoalmente, é inferior, sua família é inferior, seu grupo sócio-cultural é inferior. Ele se sente globalmente inferior. Logo, recuperar o seu *autoconceito* exige mais do que abordagens psicológicas. Exige uma visão sócio-política do problema. A solução para este problema não pode ser encontrada por vias individuais, que destaca o indivíduo de seu grupo de origem, que vê o indivíduo destacado de sua classe, mas por vias coletivas. Eu vou tratar a questão do *autoconceito* numa ótica global. Não é o Joãozinho, mas são todos os meus alunos que vivem esta

situação e que, dadas as suas condições materiais de vida, têm o seu *autoconceito* muito negativo. Então vou repensar a questão do *autoconceito*. Vou chegar ao que seria a minha forma de ação. Eu, que até então enfatizava o individual, vou enfatizar o coletivo. Eu vou chegar ao individual, no final do processo.

O que desejo enfatizar é que todos esses conceitos vão sendo recuperados, só que numa outra ótica. Eu vou chegar ao individual sim, é evidente! Mas vou partir do coletivo, não vou partir do individual. Quando trato da questão do *autoconceito* — e por isso é que eu enfatizei um pouco essa questão do *autoconceito*, por achar que fica mais claro essa contraposição do individual e do coletivo — não trato do *autoconceito* partindo da individualidade do meu aluno, mas parto do coletivo dos meus alunos para então chegar à individualidade de cada aluno. Eu vou partir da compreensão da sociedade como um todo; vou compreender a escola em sua relação com a sociedade; vou captar os diferentes grupos sócio-culturais representados na escola e vou chegar ao meu aluno individual, no final. Eu vou partir do global para o particular, mas vou retomar todas essas questões como questões minhas sim, como orientadora educacional.

Eu acho que já falei demais.

Agora a gente pode começar a discutir e aí, na discussão, alguma coisa poderá surgir, ou ser aprofundada.