



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THAIANE FERREIRA

**O QUE PODE A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA ATUALIDADE:
A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ATIVA COLETIVA**

DOUTORADO

BRASÍLIA-DF

2024

THAIANE FERREIRA

**O QUE PODE A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA ATUALIDADE:
A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ATIVA COLETIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB como requisito para o título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS.

Orientadora: Prof^a Dr^a Viviane Neves Legnani.

BRASÍLIA-DF

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FF383q FERREIRA, THAIANE
O QUE PODE A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA ATUALIDADE: A
IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ATIVA COLETIVA / THAIANE FERREIRA;
orientador Viviane Neves Legnani. Brasília, 2024.
207 p.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília,
2024.

1. Orientação Educacional. 2. Mal-estar na escola. 3.
Escuta coletiva. I. Legnani, Viviane Neves, orient. II.
Título.

THAIANE FERREIRA

**O QUE PODE A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA ATUALIDADE:
A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ATIVA COLETIVA**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB como requisito para o título de Doutora em Educação.

Aprovado em: 20/12/2024

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Viviane Neves Legnani
Universidade de Brasília - Presidente

Profª Drª Sandra Francesca Conte de Almeida
Universidade - Uniceub

Prof. Dr. João Gabriel Nunes Modesto
Universidade Estadual de Goiás - UEG

Profª Drª Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida
Universidade de Brasília - UnB

AGRADECIMENTOS

A realização do doutorado foi uma travessia muitas vezes solitária, mas o tempo decantou presenças que marcaram o trabalho e deram o fôlego necessário para sua conclusão.

À Professora doutora Viviane Legnani, minha orientadora que abraçou, desde o início, a tese de que o fortalecimento da identidade da orientação educacional passa pela ressignificação das demandas e expectativas da profissão. Seu acompanhamento detalhista e atento foi fundamental nessa jornada.

À Professora doutora Sandra Francesca, pelas contribuições oferecidas na qualificação e na defesa desta tese.

À Professora doutora Fátima Lucília, que também integrou a banca de qualificação, pelos insights compartilhados que facilitaram o desenvolvimento do texto.

À Professora doutora Silmara Carina, pela preciosa presença no processo de doutoramento.

À Professora doutora Inês Maria, que desde a graduação é fonte inspiradora e com quem tive o feliz reencontro nesta etapa.

À Professora doutora Cristina Coelho, pelo feliz reencontro e e generosa contribuição na defesa da tese.

Ao Professor doutor João Gabriel, pela parceria e por tão bem representar a profissão.

Ao Rodrigo, meu marido, pelo seu amor.

Aos meus irmãos, que confiaram na importância do tema por interesse acadêmico e pela preocupação inerente de pais e mãe de crianças em idade escolar.

Aos meus sobrinhos: Ian, Gael, Laura e Nina, maior fonte de oxigênio das combustões que me movem.

Ao meu enteado Ibrahim, que saiu da infância e entrou na adolescência durante o período e aguçou minha escuta ativa.

À Luíza – amiga que, com toda a calma e inteligência do mundo me fortaleceu de todas as maneiras possíveis –, à Gislaine e Karinne, que compuseram o quarteto psicanalítico.

À Vânia, minha tia-irmã, força para todos os momentos.

À Cecília e à Katilen, em quem, muitas vezes, busquei conforto quando a angústia bateu à porta. À Alzira, minha amiga e inspiração de perseverança.

À Secretaria de Estado de Educação, pela compreensão da importância do afastamento concedido para a formação dos seus quadros.

À equipe do Núcleo de formação para a Orientação Educacional, Eixos Transversais, Gestão e Oficinas Pedagógicas (NOEG), em especial, Keylla, Linda e Nayana, que revelam quanta generosidade pode brotar no ambiente de trabalho.

Às colegas e aos colegas que abraçam a Orientação Educacional e participaram da pesquisa.

Este trabalho é dedicado aos meus pais, Maura e Herivelto. Os dois, que renunciaram a tantos sonhos pessoais para pavimentar a realização dos filhos, estão presentes em cada linha desta tese. Os dois, que não tiveram a chance de cursar uma universidade pública, me fortaleceram nas dificuldades da vida e do doutorado. Os dois, que assumiram tantas responsabilidades precoces, foram, ao seu modo, o arco e a flecha que me impulsionaram na direção escolhida. Aos dois, meu profundo agradecimento e respeito pelo exemplo.

RESUMO

Em 1930, Sigmund Freud publicou seu trabalho intitulado O Mal-Estar na Civilização. Em uma perspectiva histórica, apreende-se que esse mal-estar adquiriu diferentes contornos a partir das mudanças rápidas e contínuas dos séculos XX e XXI. Ele também está presente nas escolas, no entanto, desde a segunda metade do século passado e, até o momento presente, os efeitos desse mal-estar são nomeados pelas vias do fracasso escolar e da violência. A Orientação Educacional é a profissão convocada para lidar com essas realidades e a história mostra, que ao longo da constituição dessa profissão, houve muitas mudanças nas formas de responder a essa demanda. Historicamente, o viés prescritivo e ajustador dos comportamentos, silenciando os sujeitos escolares por meio de condutas disciplinadoras, individualizantes e padronizadoras, mostrou-se ineficaz, quando não potencializador do mal-estar escolar, levando, inclusive, à extinção dos processos formativos dessa profissão na formação inicial em Pedagogia. Porém, a profissão permanece nas escolas, e as escolas públicas do Distrito Federal contam com 1132 Orientadores Educacionais. Atualmente, o mal-estar nas escolas mostra-se acentuado pela cultura do individualismo, da intolerância às diferenças pela ausência de uma leitura interseccional e subjetiva da realidade dos atores escolares, da crescente competitividade e da pressão por desempenho que estrangulam as dinâmicas interpessoais. A presente tese tem como objetivo geral analisar como o dispositivo da escuta opera nas práticas da Orientação Educacional nas escolas públicas do DF. Os objetivos específicos são: 1. identificar as concepções dos orientadores educacionais acerca da profissão; 2. analisar como lidam com os efeitos do mal-estar na escola; 3. avaliar como compareceu a escuta ativa e coletiva na formação continuada desses profissionais e os impactos desse dispositivo em suas práticas. Para isso, a pesquisa foi elaborada com uma abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso exploratório da profissão, com as seguintes estratégias: análise documental, grupo focal, entrevista semiestruturada e observação participante. No grupo focal e nas entrevistas, participaram 10 pedagogas orientadoras educacionais e 02 pedagogos orientadores educacionais atuantes na SEEDF. Houve também observação participante da prática de 02 orientadoras. Para a categorização e análise das informações obtidas, várias leituras flutuantes foram necessárias para extrair os conteúdos temáticos por meio da estratégia dos núcleos de significação. Foram extraídos três núcleos de significação: 1. as concepções das orientadoras educacionais do seu ofício, articulando a produção do mal-estar com a concepção tradicionalmente ligada ao trabalho das orientadoras; 2. os impasses enfrentados e as demandas direcionadas às orientadoras educacionais, em especial as relacionadas às violências e à medicalização do mal-estar escolar, assim como o próprio sofrimento das (os) orientadoras (es) educacionais ao entrarem em contato com essas demandas e expectativas; 3. Os efeitos do manejo do mal-estar a partir da formação continuada desses profissionais. Os resultados apontaram que esses profissionais se veem sobrecarregados pelas demandas que recebem, questionam e apontam falhas em suas formações iniciais e destacam a importância de redimensionar e criar um lugar para essa profissão nas escolas. Destacam, por fim, que os processos de escuta ativa e coletiva que ocorrem na formação continuada são fundamentais tanto para que se sintam fortalecidos para manejar suas funções nas escolas, quanto para um possível redimensionamento da própria profissão, mais condizente com as demandas da contemporaneidade.

Palavras-chave: Orientação Educacional. Mal-estar na escola. Escuta coletiva.

ABSTRACT

In 1930, Sigmund Freud published his work entitled *Civilization and Its Discontents*. From a historical perspective, it can be seen that this malaise has acquired different forms due to the rapid and continuous changes of the 20th and 21st centuries. It has also been present in schools, however, since the second half of the last century and up to the present day, the effects of this malaise have been identified through the means of school failure and violence. Educational Guidance is the profession called upon to deal with these realities, and history shows that throughout the establishment of this profession, there have been many changes in the ways of responding to this demand. Historically, the prescriptive and adjustive bias of behaviors, silencing school subjects through disciplinary, individualizing and standardizing conduct, has proven ineffective, if not a potential for school malaise, even leading to the extinction of the formative processes of this profession in initial education in Pedagogy. However, the profession remains in schools, and public schools in the Federal District have 1132 Educational Counselors. Currently, the malaise in schools is accentuated by the culture of individualism, intolerance of differences due to the lack of an intersectional and subjective reading of the reality of school actors, growing competitiveness and pressure for performance that strangle interpersonal dynamics. The general objective of this thesis is to analyze how the listening device operates in the practices of Educational Counseling in public schools in the Federal District. The specific objectives are: 1. to identify the conceptions of educational counselors about the profession; 2. to analyze how they deal with the effects of malaise in schools; 3. to evaluate how active and collective listening appeared in the continuing education of these professionals and the impacts of this device on their practices. To this end, the research was prepared with a qualitative approach, through an exploratory case study of the profession, with the following strategies: document analysis, focus group, semi-structured interview and participant observation. Ten educational counselors and two educational counselors working at SEEDF participated in the focus group and interviews. Participant observation of the work of two counselors was also conducted. Several floating readings were necessary to categorize and analyze the information obtained in order to extract the thematic content through the strategy of meaning cores. Three meaning cores were extracted: 1. the educational counselors' conceptions of their work, articulating the production of discomfort with the conception traditionally linked to the work of counselors; 2. the impasses faced and the demands directed at educational counselors, especially those related to violence and the medicalization of school discomfort, as well as the suffering of the educational counselors themselves when they come into contact with these demands and expectations; 3. The effects of managing discomfort through the continuing education of these professionals. The results showed that these professionals feel overwhelmed by the demands they receive, question and point out flaws in their initial training and highlight the importance of resizing and creating a place for this profession in schools. Finally, they emphasize that the processes of active and collective listening that occur in continuing education are fundamental both for them to feel strengthened to manage their functions in schools, and for a possible resizing of the profession itself, more in line with the demands of contemporary times.

Keywords: Educational Guidance. School discontents. Collective listening.

RESUMEN

En 1930, Sigmund Freud publicó su obra titulada *El malestar en la cultura*. Desde una perspectiva histórica, se puede ver que este malestar adoptó diferentes formas como resultado de los rápidos y continuos cambios de los siglos XX y XXI. Está presente también en las escuelas, sin embargo, desde la segunda mitad del siglo pasado y, hasta el momento actual, los efectos de este malestar se nombran a través de los caminos del fracaso escolar y de la violencia. La Orientación Educativa es la profesión llamada a hacer frente a estas realidades y la historia demuestra que a lo largo de la instauración de esta profesión han sido muchos los cambios en las formas de responder a esta demanda. Históricamente, el sesgo prescriptivo y ajustativo de las conductas, silenciando a los sujetos escolares a través de conductas disciplinarias, individualizadoras y estandarizadoras, se ha mostrado ineficaz, cuando no catalizador del malestar escolar, llegando incluso a la extinción de los procesos formativos de esta profesión en la formación inicial en Pedagogía. Sin embargo, la profesión permanece en las escuelas, y las escuelas públicas del Distrito Federal cuentan con 1,132 Orientadores Educativos. Actualmente, el malestar en las escuelas se acentúa por la cultura del individualismo, la intolerancia hacia las diferencias debido a la ausencia de una lectura interseccional y subjetiva de la realidad de los actores escolares, la creciente competitividad y la presión por el rendimiento que estrangulan las dinámicas interpersonales. El objetivo general de esta tesis es analizar cómo opera el dispositivo de escucha en las prácticas de Orientación Educativa en escuelas públicas del Distrito Federal. Los objetivos específicos son: 1. identificar las concepciones de los orientadores educativos sobre la profesión; 2. analizar cómo afrontan los efectos del malestar en la escuela; 3. evaluar cómo la escucha activa y colectiva se manifestó en la formación continua de estos profesionales y los impactos de este dispositivo en sus prácticas. Para tal fin, la investigación se elaboró con un enfoque cualitativo, a través de un estudio de caso exploratorio de la profesión, con las siguientes estrategias: análisis documental, grupo focal, entrevista semiestructurada y observación participante. En el grupo de discusión y en las entrevistas participaron diez pedagogos de orientación educativa y dos pedagogos de orientación educativa que trabajan en SEEDF. También se realizó observación participante de la práctica de 02 asesores. Para categorizar y analizar la información obtenida fueron necesarias varias lecturas flotantes para extraer el contenido temático a través de la estrategia de núcleos de sentido. Se extrajeron tres significados centrales: 1. las concepciones de los orientadores educativos sobre su trabajo, articulando la producción de malestar con la concepción tradicionalmente vinculada al trabajo de los orientadores; 2. los impasses enfrentados y las demandas dirigidas a los orientadores educativos, especialmente aquellas relacionadas con la violencia y la medicalización del malestar escolar, así como el sufrimiento de los propios orientadores educativos al entrar en contacto con estas demandas y expectativas; 3. Los efectos de la gestión del malestar a través de la formación continua de estos profesionales. Los resultados mostraron que estos profesionales se sienten desbordados por las exigencias que reciben, cuestionan y señalan fallas en su formación inicial y resaltan la importancia de redimensionar y crear un lugar para esta profesión en las escuelas. Finalmente, destacan que los procesos de escucha activa y colectiva que se dan en la formación continua son fundamentales tanto para que se sientan empoderados para manejar sus funciones en las escuelas, como para un posible redimensionamiento de la propia profesión, más acorde con las exigencias de los tiempos contemporáneos.

Palabras clave: Orientación Educativa. Malestar en la escuela. Escucha colectiva.

LISTA DE SIGLAS

AOERGS	Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul
ASPOE	Aprender sem parar para orientadores educacionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAJE	Centro de Apoio Juvenil Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNV	Comunicação Não Violenta
CRE/PP	Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto
DF	Distrito Federal
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPAF	Faculdade Antônio Propício Aguiar Franco
FE	Faculdade de Educação
FECIPAR	Faculdade de Educação Ciências e Letras de Paraíso
FEPAR	Faculdade Evangélica Mackenzie do Paraná
GDF	Governo do Distrito Federal
<i>i.e.</i>	“isto é”, “ou seja”
<i>ib.</i>	Abreviatura de <i>ibidem</i>
<i>ibidem</i>	no mesmo lugar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OE	Orientação Educacional
OP	Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
OR.ED.	Orientador Educacional
OV	Orientação Vocacional
PPGE	Políticas Públicas e Gestão Educacional

PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RA's	Regiões Administrativas do Distrito Federal
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TDAH	Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNC	Universidade do Contestado

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura dos discursos	36
Figura 2 – Organograma dos Cursos de OE cadastrados no Brasil	70
Figura 3 – Gráfico estatístico de modalidades das instituições que oferecem cursos de especialização em Orientação Educacional no território brasileiro.....	71
Figura 4 – Modulação do quantitativo de estudantes atendidos por Pedagogo(a) – Orientador(a) Educacional	72
Figura 5 – Mapa das Regionais de Ensino em todo o Distrito Federal	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Orientadoras educacionais participantes da pesquisa.....	97
Tabela 2 - Escolas observadas.....	98

SUMARIO

APRESENTAÇÃO	16
Trajetória.....	16
Muros, pontes e travessia: metáforas inspiradoras (uma página).....	21
INTRODUÇÃO	23
Objetivos	27
Organização dos capítulos.....	29
CAPÍTULO 1 - MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO E NA ESCOLA: DOS MUROS ÀS PONTES.....	31
1.1 O mal-estar	31
1.2 O mal-estar na educação e seus efeitos na escola.....	39
1.2.1 O mal-estar na educação: educar é impossível	39
1.2.2 A escola que temos na contemporaneidade	40
1.2.3 Os nomes do mal-estar na escola.....	42
1.2.3.1 O fracasso escolar	43
1.2.3.2 A violência escolar	48
1.2.3.3 O ataque às escolas: a radicalização da violência.....	51
1.2.3.4 A tentativa da escola que temos para lidar com o mal-estar.....	53
1.2.4 A escola que queremos: a importância da construção de pontes	55
CAPÍTULO 2 - ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: HISTÓRICO	58
2.1 Orientação educacional: um desafio histórico.....	58
2.2 Aspectos legais da Orientação Educacional no Brasil e no Distrito Federal.....	64
2.3 A formação em orientação educacional: revisão de concepções e ressignificação de práticas	68
1.4 Um breve panorama da Orientação Educacional no Distrito Federal	72
CAPÍTULO 3 - A ESCUTA ATIVA COLETIVA: PONTE PARA A TRAVESSIA DO MAL-ESTAR NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E NA ESCOLA.....	78
3.1 A escuta e seu protagonismo a partir da Psicanálise.....	78
3.2 Escuta ativa: Por que escutar?	79
3.3 Escuta ética, política e implicada	86
3.4 Da orientação à escuta	91

CAPÍTULO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO	93
4.1 Escolha metodológica	93
4.2 Sujeitos da pesquisa	97
4.3 Instrumentos	99
4.3.1 Documentos institucionais	99
4.4 Procedimentos	100
4.5 Interpretação das informações	101
 CAPÍTULO 5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES	 103
5.1 Concepções sobre Orientação Educacional	104
5.1.1 A Orientação Educacional e sua (suposta) função ajustadora.....	104
5.1.2 Orientação educacional como profissão “impossível”	111
5.2 Os impasses enfrentados e as demandas dirigidas às orientadoras educacionais: violência, fracasso e medicalização	117
5.2.1 Violências: conflitos não enfrentados, diferenças não reconhecidas	117
5.2.2 Encaminhamento: palavra de ordem da profissão	121
5.2.3 Nomes do mal-estar e caminhos para o sofrimento.....	124
5.3 Possibilidades para as práticas da Orientação Educacional: consolidação da ponte-escuta ativa e coletiva para a travessia do mal-estar na orientação educacional e na escola.....	128
5.3.1 Cursos de formação continuada: conhecimentos significativos para a derrubada dos muros invisíveis	129
5.3.2 Escuta-ponte e a travessia do mal-estar	137
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 142
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 144
 APÊNDICES	 158
Apêndice A – Termo de consentimento	159
Apêndice B – Roteiro para entrevistas e observação participante	161
 ANEXOS	 162
Anexo 1 – Orientação pedagógica da orientação educacional	163
Anexo 2 – Parecer final – comitê de ética.....	202
Anexo 3 – Aceite institucional - seedf	205

***“O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente
é no meio da travessia.”***

Grande sertão: Veredas

APRESENTAÇÃO

Trajetória

A Orientação Educacional (OE) é a minha profissão e também o foco desta pesquisa. Algumas pontes construídas coletivamente para a travessia dos desafios e das inquietações referentes a esse ofício já somam 28 anos, entre formação e atuação. Graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, especialista em Psicopedagogia, mestre em Educação e doutoranda também em Educação, reúno experiências, tropeços, mas, principalmente, o desejo de uma educação pública com menos “muros” e mais “pontes” para a travessia do mal-estar e seus efeitos nesse ofício.

A trajetória como pedagoga orientadora educacional (Or.Ed.) está repleta de sentidos constituídos por muitas questões às quais tenho me dedicado. O que pode a OE no atual contexto da escola pública e para onde ela caminha é a principal delas e é dela que se desdobram tantas outras: quais as demandas destinadas e como se lida com elas? Como se têm dado e quais os impactos da formação para a profissão? Como têm-se dado e quais os impactos do dispositivo da escuta quando acionado nessas práticas profissionais?

Divido essa empreitada em dois períodos: o primeiro, por meio da atuação em escolas particulares; e o segundo, por meio da atuação na rede pública de ensino do DF. Na rede privada de ensino, foram 10 anos de atuação como orientadora educacional e psicopedagoga institucional. Na Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), onde iniciei a trajetória em 2008, atuei como orientadora educacional na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Após atravessar todas as etapas da educação básica, assumi a função de coordenadora pedagógica da equipe de orientadoras educacionais na Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro CRE/PP. Posteriormente, assumi a função de diretora de formação continuada na Subsecretaria de Formação Continuada da SEEDF (Eape). Atualmente, como coordenadora de cursos de formação continuada na Eape, acolho o desafio de possibilitar, coletivamente, uma formação continuada que associe fundamentação teórica com conhecimentos práticos e que desenvolva um ensino vinculado à pesquisa.

Essa jornada me tem suscitado muitos questionamentos, reflexões e críticas sobre os quais me proponho debruçar com esta pesquisa e com a minha caminhada profissional, ambas constituídas pela minha história, que também é atravessada pela história de muitas pessoas. Por esse motivo, partilho dela propondo-me uma viagem no tempo, quando vou longe na busca por memórias da profissão de Orientadora Educacional (Or.Ed.) presente em toda a minha vida escolar. Recordo-me de quando era estudante da educação básica e as lembranças vão surgindo, das mais próximas às mais remotas. Lembro-me da atuação da orientadora educacional (Or.Ed.) durante o ensino médio e, sem muito esforço, surgem também as lembranças do ensino fundamental. Finzinho da década 1980 e início da década de 1990, cursados em escolas particulares de Brasília, todas essas escolas contavam com a figura da Or.Ed, comum às particulares naquele período. No entanto, nas escolas públicas, a presença da Or.Ed. não era uma regra: algumas contavam com essa profissional, outras, não.

Durante os três anos do ensino médio, a atuação das pedagogas orientadoras educacionais era centrada em discursos motivacionais para o bom desempenho nos vestibulares concorridos do país, complementados por projetos de orientação profissional, palestras e feiras de profissões. No entanto, a função que mais me chamava atenção era o encaminhamento dos estudantes considerados indisciplinados, com baixo rendimento ou que se desviavam das expectativas da escola, para o Serviço de Orientação Educacional (SOE), que aconselhava os estudantes, buscando orientá-los para garantir bom comportamento e desempenho nas avaliações, convocando as famílias quando necessário para auxílio à manutenção do bom funcionamento escolar. As lembranças do ensino fundamental são, como essas, igualmente marcantes.

A Or.Ed. que atuava nas últimas séries do ensino fundamental era apelidada de “bruxa”, “pelas costas”, claro. Ela desempenhava um papel disciplinador, com quem a simples troca de olhares causava arrepios. Críticas a essa atuação, já presentes em minha percepção à época, comparecem nas análises de Grinspun (2010) sobre a profissão:

O orientador poderia ser considerado como “ajustador”, isto é, cabia a ele ajustar o aluno à escola, à família e à sociedade a partir de parâmetros eleitos por essas instituições como sendo os desempenhos satisfatórios”. Sempre apoiada na fundamentação psicológica de conhecer melhor o aluno, visando seu ajustamento, a orientação foi caminhando em sua trajetória no Brasil, agora fortificada por ser legalmente instituída (Grinspun, 2010, p.24-25).

De acordo com Grinspun (2010), a orientadora educacional que é referência em estudos e pesquisas dessa profissão no Brasil – muito embora a OE tenha evoluído ao longo do tempo e obtido reconhecimento legal no país –, tinha o foco de sua abordagem ligado à adequação dos estudantes aos padrões estabelecidos, muitas vezes sem considerar o potencial de transformação desses padrões ou ainda o reconhecimento das diferenças individuais como elementos a serem considerados para o trabalho coletivo. Nesse sentido, a função da Or.Ed, segundo Grinspun (2010), muitas vezes se limitava a conduzir os estudantes a se adaptarem às normas institucionais e sociais, invisibilizando os questionamentos dessas mesmas normas a fim de que pudessem ser reformuladas. Essa foi a atuação profissional que testemunhei enquanto estudante dos ensinos básico, fundamental e médio.

No entanto, essas experiências escolares e a própria relação com as Or.Eds. influenciaram a minha escolha profissional, nutrindo expectativas de me tornar uma pedagoga – orientadora educacional – que possibilitasse outras interações escolares diferentes daquelas que conhecera. Atendendo a esse desejo, escolhi o curso de Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional para me tornar uma profissional da área.

A aproximação com a pesquisa se deu logo no segundo ano do curso, quando participei de um grupo de pesquisa cujo objetivo era compreender os impactos do processo de escolarização em jovens em conflito com a lei. O ano era 1997 e o local, o Centro de Apoio Juvenil Especializado (CAJE), instituição de internação de jovens: crianças e adolescentes. Participei ainda de outra pesquisa, cujo objetivo era compreender os processos de aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de rua. A instituição que mediava a pesquisa era a Escola dos meninos e meninas do Parque. Por último, e já como bolsista do CNPQ, integrei um grupo de pesquisa sobre a profissão acadêmica no Brasil. Contraditoriamente, a entrada na escola ocorreu somente ao final da graduação, período de estágio, em que observei a atuação de uma orientadora educacional, momento em que firmei um vínculo com a OE e com a escola que nunca mais se rompeu.

Com diploma em mãos, iniciei a atuação em um instituto de apoio psicopedagógico, em Brasília. Atuava no acompanhamento de estudantes, fora do ambiente da escola, a fim de construirmos juntos possibilidades alternativas para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Como isso era possível? Apostávamos no diálogo com a escola, com os professores, com a família. Fortalecíamos a relação

dos estudantes com as aprendizagens escolares utilizando metodologias para reforço de conteúdos, mas, principalmente, construíamos juntos outra relação com esses conhecimentos. Muitas vezes, a troca de escola era necessária a fim de atingir os objetivos propostos. Como saber que estávamos no caminho certo se não buscávamos resultados imediatos? Essa resposta só veio com o tempo: passados mais de 24 anos, os abraços são longos e apertados quando reencontro antigos alunos.

Durante os primeiros anos de atuação como pedagoga, início da década de 2000, percebi muitas lacunas na formação para a atuação. A relação que a escola estabelecia com os estudantes que não atendiam às expectativas me causava muito incômodo. Acreditava que a configuração dessa relação impactava na construção do fracasso escolar dentro da escola, muitas vezes entendido, socialmente, como fracasso do estudante. Nesse sentido, imbuída do desejo de ampliar as possibilidades de atuação e intervenção escolar, dediquei-me à especialização em Psicopedagogia. Acreditava na potência das relações para a superação do fracasso escolar, aprofundando conhecimentos relativos à configuração da instituição escolar, suas relações, perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento.

Cursada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), a Especialização em Psicopedagogia se ancorava em conhecimentos advindos da Psicologia, tanto para uma atuação clínica, individualizada, a Psicopedagogia clínica, como voltados à atuação institucional, a uma atuação pedagógica e coletiva, fundamentada, essencialmente, na análise das instituições e com o propósito de mediar os conflitos e possibilitar as aprendizagens. Isso porque, aliada à intenção da escola por meio de seu projeto político-pedagógico, a psicopedagogia institucional oportunizava a intervenção no planejamento e execução de ações pautadas no coletivo. Assim, havia encontrado a perspectiva profissional em que confiava e algum conhecimento para atingir meus objetivos.

Confiante na recente formação, atuei como psicopedagoga institucional em uma escola particular de Brasília por cinco anos. Tratava-se de uma escola, cujo trabalho era voltado para os vestibulares concorridos do país, especialmente os da Universidade de Brasília (UnB). Seu objetivo de alcançar o maior índice de aprovação nos vestibulares de Medicina, concorrendo com todas as escolas de ensino médio do Distrito Federal, foi alcançado em meados da década de 2000. Apesar de seu objetivo claramente definido, não havia impedimento para a

implementação de projetos voltados para vivências além dos livros e minha entrada nessa escola foi justamente para implementar, acompanhar e avaliar esses projetos. Com a parceria dos estudantes, dos professores da escola e de estudantes de graduação de vários cursos da UnB, a proposta era que os alunos produzissem pesquisas referentes às áreas profissionais de sua curiosidade. Tratava-se de projetos de iniciação científica aliados à orientação profissional. Os estudantes escolhiam uma profissão e, ao longo de um semestre do ensino médio, participavam de encontros semanais de duas horas. Nesses encontros, um graduando do curso escolhido ou um professor da escola apresentava os aspectos teórico-práticos da profissão, intercalando visitas ao mercado de trabalho. Ao final do semestre, realizávamos um seminário com a apresentação de relatos de experiência dos alunos, ou melhor, de seus testemunhos sobre a profissão observada. Além dessas atividades, realizava atendimentos individuais e coletivos dos estudantes e suas famílias, quando refletíamos juntos sobre escolhas profissionais e rotinas de estudo diárias, sempre buscando a perspectiva do estudante, na contramão de aconselhamentos ou orientações prescritivas.

Após essa atuação de dez nos em escolas particulares, iniciei a orientação educacional em uma escola pública do DF. Quantos desafios! Uma escola de ensino médio, com cerca de 1000 estudantes foi a primeira dentre as quatro onde atuei. Em todas, eu era a única orientadora da escola. Certa de que a combinação de estudar e pesquisar era promissora para auxiliar essa nova caminhada, iniciei o Mestrado em Educação na UnB. Conciliando o curso com o trabalho, pesquisei as práticas de orientadoras educacionais de escolas públicas do Distrito Federal, sob a perspectiva do paradigma da complexidade (Morin, 2001). Os resultados indicaram o impedimento da profissão de ser vista a partir desse paradigma, pela falta de integração entre as diferentes dimensões do trabalho, especialmente a colaboração coletiva insuficiente: com os docentes, as famílias dos estudantes e a gestão escolar. Isso ressaltou a necessidade de delinear, claramente, as atribuições da orientação educacional e promover ações propositivas para relações e interações escolares mais humanizadas, estabelecidas através do diálogo com todos os atores escolares – tarefa para a orientadora e para futuras pesquisas.

Sete anos separam o término do mestrado do início do doutorado, e os desafios profissionais foram o combustível para uma nova busca, qual seja, a derrubada de “muros” e a construção de “pontes”: dos muros que permanecem, a

abrangência de atividades e a diversidade de concepções em torno da profissão; das pontes, as parcerias dialógicas que encontram novas perguntas e promissores caminhos, como uma ponte-escuta para a travessia dos impasses profissionais.

Muros, pontes e travessia: metáforas inspiradoras

Encontro inspiração em algumas metáforas que utilizo neste trabalho, mas, principalmente, no desafio ao qual me lanço de auxiliar uma educação humanizada. A construção de pontes que levam a educação a um porto humanizado foi idealizada e executada por Paulo Freire (1921-1997). Como defensor de uma pedagogia transformadora da sociedade, construiu pontes para a difícil travessia dos impasses existentes na educação escolar do Brasil, sobretudo naquela voltada para os estudantes em situação de pobreza, que constitui a maioria da clientela da escola pública do Brasil. A ponte representa um suporte resistente, cuja construção leva tempo e, como tal, só pode ser construída coletivamente. Sua existência se justifica por sustentar todos, sem exceção, possibilitando que todos realizem a travessia necessária a partir de tudo que sabem e de seu modo de vida. O porto a que chegam, de estar e conviver, se opõe às estruturas que dividem e excluem, como os muros.

A ponte sólida construída por Freire engendrou-se, fundamentalmente, em dois elementos: a escuta e o coletivo. Justamente por esse motivo, parece tão ameaçador àqueles que insistem na construção de muros, sob a crença de que estarão seguros e felizes dentro deles.

A inspiração para nomeação dos impasses encontrados no ofício da Orientação Educacional como muros simbólicos está em Dunker (2020), quando propõe uma reflexão sobre a vida em condomínio como uma metáfora. Essa representa um sintoma, um sinal de algo que não vai bem, que precisa ser visto e escutado. O muro é uma característica muito peculiar dessa vida em condomínio no Brasil. De acordo com sua reflexão, os muros representam o efeito subjetivo de um ideal de segurança e bem-estar entre os iguais. Para tanto, a exclusão das diferenças, colocadas para além dos muros, para fora do condomínio, representaria um ideal de felicidade. O muro, nessa perspectiva, longe de se tratar de uma demarcação de território, aproxima-se mais de uma construção simbólica demarcando coisas ditas, anunciando que todos para além desse muro são

perigosos ou indesejáveis. Para os semelhantes, que estão dentro, a promessa de segurança e felicidade é reforçada pela figura do síndico. Transpondo a metáfora para a escola, temos o síndico como o gestor ou ainda a(o) orientadora(or) educacional, como alguém que não precisa, necessariamente, conhecer dos processos ou das pessoas, mas atua como estrutura de autoridade no objetivo de garantir o ideal estabelecido. Nesse sentido, segurança, bem-estar e felicidade constituem uma promessa para aqueles que estão do lado de dentro do muro. No entanto, é promessa que não se cumpre. Isso porque, mesmo nesse espaço, se reproduzem as práticas de exclusão das diferenças sob a ilusão de um bem-estar inalcançável.

Já a alusão à travessia foi concebida a partir da metáfora central aplicada por João Guimarães Rosa em seu *Grande Sertão: Veredas*. Na obra, o termo representa a jornada física do protagonista Riobaldo pelos sertões, mas também a busca interior por sentido, identidade e autocompreensão, transcendendo limites geográficos e abordando dilemas existenciais, éticos e espirituais. Sendo assim, a orientação educacional, como prática, também pode ser entendida como uma travessia, pois seu percurso envolve descobertas, enfrentamentos e superação de desafios. Assim como Riobaldo, a(o) pedagoga(o) orientadora(or) está em constante busca por caminhos, enfrentando encruzilhadas que demandam escolhas difíceis e a reflexão sobre os próprios valores e objetivos. Assim como no sertão roseano, onde as veredas são incertas e o destino não é garantido, a trajetória educacional também é permeada de incertezas, exigindo coragem e escuta: de si, do outro, do coletivo.

INTRODUÇÃO

A Orientação Educacional é profissão que completa, neste ano de 2024, um século de prática institucional no Brasil. Como categoria profissional reconhecida, são 50 anos de história. No entanto, consolidar a identidade dessa profissão e assegurar sua presença contínua nas escolas do país são desafios constantes para aqueles que buscam destacá-la nos desafios escolares. Isso se deve aos obstáculos persistentes, marcados por sua história: o excesso de idealização que lhe é associado, a intensificação do trabalho que recai sobre seus ombros e as lacunas na formação para o exercício da profissão tem contribuído para sua extinção em alguns estados do país, ainda que desafie sua permanência em estados que investem em sua valorização, como é o caso do Distrito Federal.

Quando mencionada nos mais diversos contextos educacionais, a profissão repõe os significados e sentidos produzidos ao longo do tempo e em resposta às intencionalidades a ela dirigidas. As práticas profissionais constituídas na atualidade são determinadas pelos significados atuais, mas também pelos herdados. A abrangência das atribuições destinadas às(aos) orientadoras(es) educacionais foi estabelecida pelo Decreto-Lei n. 72.846/73¹ e, embora esteja em constante atualização, a lista de atividades permanece extensa, impactando a identidade e a permanência desses profissionais nas escolas.

Nesse sentido, a pergunta “como as pedagogas orientadoras têm lidado com as demandas a elas dirigidas?” persiste. Além da histórica reflexão referente à amplitude das atividades direcionadas às(aos) orientadoras(es) educacionais (Or.Eds.), algumas autoras, que se tornaram referências nessa área no país, como Pimenta (1988), Grinspun (1998, 2003, 2005, 2010) e Giacágli e Penteado (2011), também tecem críticas às intenções e expectativas voltadas para essa profissão. Essas autoras apontam para uma prática idealizada, articulada e determinada por políticas educacionais mediadas pelo Estado, cujos interesses, alinhados às demandas políticas neoliberais, contradizem as demandas impostas pelo cotidiano escolar e seus actantes, excluindo a concretização dos compromissos com seus principais atores: os estudantes. Ressaltam, nessa direção, as contribuições da profissão ao sistema de disciplina do estudante e o ajuste de suas diferenças

¹ Decreto-Lei n. 72.846, de 26 de setembro de 1973. Dispõe sobre as atribuições dos orientadores educacionais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 set. 1973.

adotados pela escola, que persistem como um ideal atualizado para o atendimento de políticas neoliberais, e que, no entanto, são de difícil alcance.

De acordo com Grinspun (2003),

[...] a Orientação era caracterizada, sempre, como um processo, uma ação, um método, um trabalho cujos objetivos diretos eram apresentados como: o aluno e sua personalidade, o aluno e seus problemas, o aluno e suas opções conscientes; e cujos objetivos indiretos diziam respeito do desenvolvimento das potencialidades, à auto realização nas esferas familiar, pessoal escolar e social, a resolução de problemas e ajustamento dos alunos (Grinspun, 2003, p. 15).

A Orientação Educacional (OE), pois, como prática escolar implicava orientação e direcionamento para solução de problemas e suporte à comunidade escolar, com foco nos estudantes e seu desenvolvimento pessoal e social. Ao contemplar esses objetivos, a OE visava a resolver conflitos imediatos bem como solucionar problemas, tomando o caminho dos encaminhamentos para a rede externa à escola: profissionais da saúde.

A autora ainda destaca:

Quando se fala em Orientação Educacional, inúmeros conceitos vêm à tona, dependendo da fundamentação, ou do posicionamento que se tem a respeito da área. Paralelamente a este quadro, há a postura dos próprios orientadores que, através de suas práticas, foram revertendo o significado da Orientação de acordo com o desenvolvimento da sociedade (Grinspun, 2003, p. 15).

É possível afirmar, então, uma confusão conceitual bem como o excesso de idealização que recai sobre a profissão a partir dessas considerações de Grinspun (2003). E a resignificação da profissão passa por essas reflexões sem abrir mão da formação necessária para seu exercício nas escolas.

Pesquisadores recentes, como Monteiro *et al.* (2021) e Mendonça (2013) demonstraram o redirecionamento das práticas disciplinares e de ajuste das diferenças. Redirecionando rotas, orientadoras(res) educacionais utilizam-se de projetos elaborados coletivamente, promovendo práticas contextualizadas crítica e politicamente e, ao romperem os muros intra e extraescolares, transformam a profissão e resignificam o que dela se espera. O investimento na articulação com todos os envolvidos no processo escolar por meio de uma perspectiva crítica, coletiva e colaborativa foi demonstrado por meio dessas pesquisas, com o potencial da profissão de consolidar sua identidade nas escolas. Por outro lado, esses

mesmos autores não conseguiram identificar uma ruptura total com essas concepções pautadas na disciplina e no ajuste das diferenças. Trata-se, portanto, de uma atuação ainda predominante, engendrada por ideais de adaptação escolar e ajustamento social segundo os ditames da lógica atual do capitalismo neoliberal. Nesse sentido, questionamos as expectativas voltadas para a profissão, a internalização dos ideais a ela endereçados e os caminhos encontrados: tentam atendê-los? Redirecionam essa rota?

Monteiro *et al.* (2021) destacam que

a maioria dos Orientadores Educacionais relataram que a mediação de conflitos se dá através dos atendimentos individuais e de forma coletiva por meio do diálogo, acolhimento, rodas de conversa e projetos junto aos professores na escola [...] Outro aspecto importante a destacar é a multiplicidade de trabalho dos orientadores educacionais [...] Desse modo, observamos uma sobrecarga de trabalho dos orientadores (p. 128).

E Mendonça (2013):

Evidentemente que, chegando a qualquer escola e perguntando a professores, diretores, alunos e pais sobre as expectativas em relação à Orientação Educacional, dificilmente alguém diria: Queremos que as orientadoras ajustem, adequem, adaptem, consertem essas crianças. Mas o cotidiano me mostra que, de diferentes formas, é esse discurso que envolve as expectativas em torno dessa prática (p. 85).

Os movimentos da escola e da sociedade têm provocado deslocamentos na profissão, como destaca Grinspun (2010). A Orientação Educacional já esteve ora a serviço de uma prática classificatória e excludente, ora contribuindo para a adoção de um modelo empresarial nas instituições, na escola e na vida em geral, alinhada aos movimentos do capitalismo. Nesse sentido, a autora afirma que a escola, especialmente a pública, continua submetida às políticas características do capitalismo, agora em sua roupagem neoliberal, em um movimento contraditório, pois, ao mesmo tempo em que as exigências mercadológicas e sociais aumentam, a escola enfrenta uma redução no atendimento de suas demandas cotidianas.

Parte das cobranças mencionadas é respondida pela escola com demandas à orientação educacional (Grinspun, 2010), que pode lançar mão de ações prescritivas, propriamente orientadoras, ou de ações de encaminhamento dos estudantes a outros profissionais. O encaminhamento, nesse sentido, torna-se palavra de ordem da profissão e das(os) orientadoras(ores). Segundo a autora, a

escola e a orientação educacional contam, assim, com uma rota de fuga à circulação de saberes sobre os estudantes e, principalmente, à proposição de soluções, quando, dentro do próprio espaço escolar, encaminham os estudantes ao Serviço de Orientação Educacional (SOE) ou quando esse serviço encaminha o estudante a outros profissionais. Além das orientadoras educacionais, fonoaudiólogos, psicólogos e médicos estariam aptos, por meio dos laudos e diagnósticos, a dizerem “o quê” e mesmo “como” a escola e os estudantes devem proceder. Nesse sentido, conforme sinaliza Pottker (2013), os conflitos, as diferenças individuais entre os estudantes permanecem como foco do trabalho da OE, não como elementos constitutivos da diversidade humana, mas como elementos a serem ajustados permanentemente. Nesse sentido, perguntamos ainda: quais deslocamentos têm sido possíveis e para onde caminha a profissão no DF?

Diante dos desafios atuais, a aposta aqui encaminhada é, portanto, por uma OE que renuncie a sua herança dos muros que separam, classificam e excluem os estudantes, investindo na construção de uma ponte-escuta, ativa e coletiva, que oportunize a necessária travessia do mal-estar que recai sobre a escola e sobre as orientadoras educacionais.

Entende-se que o longo caminho percorrido pela Orientação Educacional (OE) nas escolas do país, as pesquisas realizadas em torno dessa profissão e as diretrizes para as práticas nas escolas públicas do Distrito Federal (DF) abrem uma brecha reflexiva sobre de sua pertinência e permanência nas escolas. Nessa esteira, encontram terreno promissor a ser explorado as práticas de escuta, como exercício ético, político e implicado, a exemplo do proposto por Dunker e Thebas (2019), ainda que, num primeiro momento, somente pela orientação educacional. É possível que essas práticas possam se colocar como uma contraposição relevante às práticas voltadas à disciplina, controle e ajustamento do estudante à escola e à sociedade,

Como uma das estratégias, a escuta ativa é mencionada no documento norteador da Orientação Educacional nas escolas públicas do DF (Distrito Federal 2019 a), que busca, de maneira didática e objetiva, esclarecer as características do trabalho dos(as) Pedagogos(as) – Orientadores(as) Educacionais em suas frentes de atuação: nível central, intermediário e local, passando por todas as etapas e modalidades de escolarização presentes na rede pública de ensino do Distrito Federal. No entanto, apesar de sua menção não posiciona a escuta como central

para a profissão, embora a cite como fundamental. Ou seja, não é tratada como indispensável, abrindo brecha para pesquisas como esta.

A escuta tem o potencial de redimensionar o mal-estar nas escolas, deslocando discursos que se cristalizam no interior dessas instituições. Freud (1930/2011) identifica, em todas as formas de relação entre os sujeitos na cultura, a influência de um mal-estar, que, não podendo ser eliminado pelas instituições criadas pelo homem, está presente também na escola. Nesse sentido, reconheceu que o ofício de educar não escapa do mal-estar na civilização, pelo entendimento de que, nessa tarefa, o ideal de controle fracassa indubitavelmente, caracterizando-o como profissão “impossível”. Potencializado, o mal-estar na escola se expressa por meio de sintomas, como o fracasso escolar e a violência, cujo enfrentamento pode causar uma impotência paralisante nas(os) orientadoras(es) educacionais, que se veem incapazes de responder a contento à abrangência e à complexidade da tarefa a elas(eles) atribuída.

Propomos, nesse sentido, a compreensão das práticas atuais no recorte pretendido: a profissão “Orientação Educacional” nas escolas públicas do DF. Constituída por desafios históricos, faz-se necessária a revisão de suas marcas para que sejam derrubados os muros que potencializam os impasses educacionais atuais e, em seu lugar, se construam pontes para a travessia de um mal-estar persistente, muitas vezes paralisante.

Objetivos

Objetivo Geral:

Analisar como o dispositivo da escuta opera nas práticas da Orientação Educacional nas escolas públicas do DF.

Objetivos Específicos:

1. identificar as concepções dos orientadores educacionais acerca da profissão;
2. analisar como lidam com os efeitos do mal-estar na escola;
3. avaliar quais os efeitos e como compareceu a escuta ativa e coletiva na formação continuada desses profissionais e os efeitos desse dispositivo em suas práticas.

Esta pesquisa vislumbra a ocupação de uma lacuna existente nas pesquisas acerca da OE no país, confirmada por meio da consulta à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), à plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram utilizados os descritores "orientação educacional", "orientação educacional e mal-estar" e "orientação educacional e escuta", delimitando o período entre 2010 e 2023, encontrando-se 21 trabalhos na BDTD, 2 na SciELO e 27 na Capes.

Nesses trabalhos, a investigação centrada no exercício da profissão na educação básica foi o nosso foco. Excluímos, assim, aqueles que destinavam o olhar à Orientação Educacional no ensino superior, aqueles cujo olhar se voltou à profissão exercida nos ambientes de trabalho, bem como aqueles que pesquisaram a profissão voltada para a escolha da profissão (orientação vocacional ou profissional) exercida em clínicas particulares ou em outras instituições que não a escola. Excluímos ainda a Orientação Educacional destinada aos estudantes de graduação e pós-graduação exercida nas instituições de ensino superior.

Dos trabalhos encontrados:

- 21 tratavam das concepções e práticas referentes à profissão nas escolas de educação básica: Ferreira, T. (2013); Souza, S. M. (2013); Massalai, L. (2013); Azevedo, M. M. (2016); Meletti, C. M. D. (2017); Chagas, G. S. (2017); Alves, T. S. S. B. (2018); Wouters, J. A. D. (2019); Nocito, M. C. (2020); Silva, A. M. L. (2012); Iavelberg, C. C. (2011); Oliveira, E. L. L. (2010); Ferreira, D. F. (2018); Reis, R. S. (2018); Lucio, A. M. (2022); Gomes, E. S. (2020); Ramos, C. O. (2022); Fernandes, M. D. T. (2022); Loura, L. K. (2019); Colombini, F. P. S. (2019); Oliveira, S. C. (2015); Silva, T.M (2023).
- 02 trabalhos trataram, especificamente, da formação para o exercício da profissão: Silva, J. R. S. (2018); Erra, R. C. A (2019).
- 01 pesquisa se dedicou, exclusivamente, à função de mediação de conflitos: Lenz, A. J. (2015).
- 01 trabalho tratou da Orientação Educacional frente ao processo de inclusão escolar: Antunes, C. M. S. (2022).
- 02 pesquisas investigaram a Orientação Educacional frente à Socioeducação: Nascimento, I. S. (2017); Seabra, R. C. F., Oliveira, M. C. S. (2017).
- 02 deles se referenciavam às concepções e práticas frente às questões de gênero e sexualidade: Pottker, E. S. (2013); Limia, J. P. (2020).

- 01 trabalho tratou da OE frente às questões de raça e colonialidade: Mendonça, M. P. (2013).
- 01 deles pesquisou a OE diante das práticas de bullying na escola: Martins, A. C. H. (2016).
- 01 pesquisou as práticas de orientadores educacionais na Educação de Jovens e adultos: Gomes, K. M. S. O. (2022).
- 01 se debruçou sobre a contribuição de orientadores educacionais para a formação de professores: Pinheiro, Q. S. (2017).
- 01 pesquisou a Orientação Educacional em torno da Educação Ambiental: Monteiro, M. E. (2022).
- 01 pesquisa se dedicou a relacionar a Orientação Educacional à Psicanálise: Ferrz, I. R. L. (2020).

Assim, foram elaboradas algumas proposições referentes à atuação das(os) pedagogas(os) orientadoras(es) educacionais nas escolas públicas do DF, evidenciando a contribuição conjunta com o leitor sobre novas significações do lugar dessa profissão e desse(a) profissional a partir de uma abordagem centrada na escuta ativa e coletiva.

Organização dos capítulos

O primeiro capítulo discute a perspectiva teórica da Psicanálise formulada por Freud, que se centra na noção de “mal-estar na civilização” (1930/2011), abordando o conflito entre o sujeito e a cultura e analisando como essa cultura impõe restrições e exigências que causam desconforto e sofrimento psíquico, fenômeno especialmente relevante na contemporaneidade e na esfera educacional. O capítulo também se debruça sobre o mal-estar e seus efeitos na escola, como o fracasso escolar, a violência como fenômeno crescente contra o qual as políticas não têm alcançado êxito, e a medicalização como promessa de rota de fuga dos impasses. Explora ainda a captura da escola pelo discurso do capitalista e seus poderosos tentáculos, acirrando o mal-estar e produzindo sofrimento psíquico.

O segundo capítulo aborda a evolução da OE, profissão inserida na escola, cuja história, atuação e formação lhe conferem abrangência de funções e ideais,

que, inalcançáveis, engendram um mal-estar muitas vezes paralisante. A revisitação de sua história promove algumas hipóteses em torno de seu desaparecimento em escolas estaduais e municipais do Brasil, oportunizando também uma reflexão sobre as possibilidades de fortalecimento e ressignificação de sua identidade nas escolas públicas do DF.

O terceiro capítulo reflete sobre o dispositivo da escuta. A exemplo da escuta referenciada em Dunker e Thebas (2019), como ética, política e implicada, que surge como caminho promissor à travessia do mal-estar na escola; O quarto capítulo explora o percurso metodológico da pesquisa: os sujeitos de pesquisa, os instrumentos e os procedimentos escolhidos para a produção e a interpretação das informações. No quinto e último capítulo, são apresentados os resultados e a discussão a partir das informações obtidas por meio dos documentos, do grupo focal e das observações participantes realizadas nas escolas. Para o tratamento e a interpretação das informações obtidas, os núcleos de significação foram promissores, desvelando os significados atuais e o que pode a Orientação Educacional hoje nas escolas públicas do DF.

CAPÍTULO 1

MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO E NA ESCOLA: DOS MUROS ÀS PONTES

Boa parte da peleja da humanidade se concentra em torno da tarefa de achar um equilíbrio adequado, isto é, que traga felicidade, entre tais exigências individuais e aquelas do grupo, culturais (Freud, 2011, p. 41).

A perspectiva teórica da Psicanálise pensada e apresentada por Sigmund Freud (1856-1939) comporta importantes ideias e conceitos que, em relação aos processos de constituição psíquica do sujeito e sua dimensão subjetiva, estão inseridos em suas relações sociais. Nesse sentido, Freud (1930/2011) elaborou uma reflexão sobre o que chamou de mal-estar na civilização, *i.e.*, uma relação conflituosa do indivíduo com a própria civilização, tornando-a oportuna para nosso estudo. Desde algumas noções, como a de mal-estar na civilização, de mal-estar na atualidade e, mais especificamente, de mal-estar e seus efeitos na escola, avançamos para o ofício da orientação educacional sobre o qual recaem esses efeitos, engendrando um sofrimento muitas vezes paralisante vivenciado pelas (os) orientadoras (es) educacionais.

Inaugurada por Freud, a psicanálise constitui um dos pontos fundamentais de reflexão sobre a dimensão humana e social. Freud não apenas desenvolveu uma teoria sobre o sujeito e a subjetividade, mas estendeu suas ideias para a compreensão de fenômenos culturais e sociais. E é por meio dessa extensão que podemos chegar aos impasses enfrentados pela escola como instituição produtora de relações e interações, retratando, no entanto, a constante dissociação desses vínculos sociais, de que resultam processos de classificação, exclusão e sofrimento psíquico, dos quais a escola brasileira, principalmente a pública, não escapa. Assim, a psicanálise, por meio dessas noções mencionadas, oferece operadores que oportunizam reflexões e críticas sociais relevantes, propiciando a ampliação do debate do ofício da Orientação Educacional na escola, seu papel e perspectivas.

1.1 O mal-estar

Para se entender o mal-estar a partir da perspectiva freudiana, é preciso compreender que, para Freud (1930/1996), apesar de as pessoas se esforçarem na

busca da felicidade, “as nossas possibilidades de felicidade serão sempre restringidas por nossa própria constituição” (p. 84). Podemos compreender, então, que há, na constituição do sujeito², algo que aponta para um mal-estar enquanto uma produção inerente da vida em sociedade ou, como aponta Freud, da vida na civilização.

A civilização pode ser entendida como “a inteira soma das realizações e instituições que afastam a nossa vida daquela de nossos antepassados animais e que servem para dois fins: a proteção do homem contra a natureza e a regulamentação dos vínculos dos homens entre si” (FREUD, 2011, p. 34). Nesse sentido, para se construir uma vida em sociedade, há um pacto de normas sociais e regulamentações que permitem viver coletivamente, o que implica, por exemplo, para fazer valer esse pacto, a renúncia pulsional e a criação da autoridade. Desse processo, engendram-se a possibilidade da vida em sociedade, mas também o mal-estar, apresentado, em outras palavras, como próprio da constituição dos sujeitos em sua relação com a cultura.

Ainda sobre o mal-estar, Freud (1930/2011) destaca que há três principais fontes: a finitude do próprio corpo, as ameaças do mundo externo e, principalmente, as relações humanas. Desse último aspecto, é fundamental ressaltar que é na relação com as outras pessoas que os regulamentos estabelecidos em sociedade imperam, impulsionando o sujeito a renunciar a satisfações incompatíveis com o estabelecido. Assim Freud lança mão, nesse período, para a sua construção teórica, dos princípios do prazer e da realidade.

Em linhas gerais, o princípio do prazer está relacionado, como a própria expressão já indica, à obtenção do prazer e da satisfação. Já o princípio da realidade busca o adiamento dessa satisfação e a sustentação da vivência do desprazer diante das exigências da realidade. O princípio da realidade, como bem destaca Freud (1920/1996, p. 20), “não abandona a intenção de fundamentalmente obter prazer [...], mas tolera temporariamente o desprazer como uma etapa no longo e indireto caminho para o prazer”. Ambos os princípios estão intimamente relacionados com a segunda tópica da constituição psíquica do sujeito, composta pelo id, ego e superego.

² O sujeito em Psicanálise não é o homem em sentido geral, mas um ser inserido na linguagem, “em que um significante vai representá-lo em relação a todos os outros significantes, e por isso mesmo determiná-lo. Dessa posição, deriva-se um “resto”, pois o sujeito não é todo representável na linguagem” (Pereira, 2005, p. 104).

O id (*isso*) opera a partir do princípio do prazer, ou seja, busca a satisfação imediata das necessidades e desejos. O ego (*eu*) opera com base no princípio da realidade, buscando um equilíbrio entre o id, restrições da realidade e normas sociais. O superego (*supereu*), por sua vez, é entendido como a internalização das normas e regras sociais. O mal-estar, para Freud, seria, então, fruto da tensão entre as instâncias psíquicas supracitadas no processo constitutivo do sujeito e que envolve, necessariamente, o contato com outras pessoas, com a cultura e, portanto, com a sociedade.

Para melhor ilustrar esse processo, podemos citar que o mundo exterior, para o bebê, parece constituir, juntamente com ele próprio, uma única coisa, configurando o vínculo com o mundo inicialmente como uma unidade. No entanto, essa unidade é rompida quando o bebê percebe o peito materno como um objeto fora do corpo. Nesse momento, ele lança mão do grito necessário para que o seio materno surja novamente. O bebê descobre, assim, nesse momento, um objeto que oferece prazer, mas que, no entanto, está fora do corpo, rompendo a percepção da unidade anterior. Por outro lado, também são descobertos desconfortos físicos, que não podem ser eliminados por estarem localizados dentro do próprio corpo. Essas descobertas irão marcar o funcionamento psíquico no estabelecimento de sua relação com os dois princípios. A conquista do prazer e a eliminação do desprazer tornam-se, por conseguinte, a finalidade da vida para cada um e para todos nós, traduzidos em busca da felicidade. No entanto, Freud (1930/2011) defende a tese de que o princípio da realidade acaba por tomar o lugar do princípio do prazer: “A tarefa de evitar o sofrer impele para segundo plano a de conquistar o prazer” (p. 21).

Em um segundo momento da teoria freudiana, especificamente no texto “Para além do Princípio do Prazer” (1920/2011), Freud discute a existência de algo além do princípio do prazer, ao se deparar com, por exemplo, as neuroses de guerra, identificadas nos momentos em que combatentes tinham, repetidamente, sonhos ou vivências nos quais retomavam, constantemente, a situação traumática da guerra, gerando desprazer e mal-estar. A partir disso, Freud postulou a teoria das pulsões: pulsão de conservação da vida (pulsão de vida) e aquela que busca o retorno ao estado primordial inorgânico (pulsão de morte).

Dessa maneira, Freud (1920/2011) constata que o princípio do prazer não prevalece nos processos mentais, ainda que seja forte tendência. A descoberta

clínica da compulsão à repetição e as neuroses de guerra o leva à formulação dessa função mais primitiva do que o princípio do prazer, a pulsão de morte, que promove ligações da energia psíquica em forma de agressividade. A manutenção da vida, como princípio soberano do funcionamento psíquico, perde lugar com essa descoberta decorrente da constatação do mal no cerne da vida psíquica. A descoberta das pulsões de vida e de morte concebe o corpo como irreduzível ao biológico, ao natural, concebendo-o, portanto, como produção relativa também à linguagem, provocadora das energias psíquicas.

As duas pulsões, embora em desequilíbrio, nunca se isolam. Nesse sentido, a agressividade e a crueldade são essencialmente humanas, obstaculizando a cultura como organização social e cuja intenção é a restrição desses impulsos. Como bem destaca Cerqueira (2007, p. 162),

a vida se constitui pela ação oposta dessas duas forças pulsionais, podendo mesmo servir-se uma da outra para a consecução de seus fins, ou seja, os dois tipos pulsionais – a tendência para o amor e a tendência à destruição – encontram-se mesclados no funcionamento psíquico. O conceito de pulsão marca definitivamente a impossibilidade de harmonia entre os conflitos pulsionais e a civilização,

o que realça que o mal-estar é inerente à condição humana e à constituição do sujeito.

O mal-estar, apesar de constitutivo do sujeito e por estar ligado à vida em sociedade, sofre reconfigurações e repaginações a depender dos ideais culturais vigentes. Nesse sentido, é fundamental considerar as questões políticas, econômicas, sociais e culturais que atravessam a sociedade em determinado momento histórico. Birman (2019) e Bleger (1984;2001) exploram a noção de mal-estar na contemporaneidade. Esse último abordou questões específicas do século XX, como a massificação dos indivíduos nas sociedades modernas. Para ele, o impacto da modernidade e da industrialização na subjetividade humana foi significativo para o movimento de conformar-se a padrões sociais determinados, transformando o sujeito em uma espécie de peça de uma massa homogênea, onde a singularidade é suprimida. Isso gera sentimentos de anonimato e perda de significado pessoal. O crescimento da comunicação tecnológica e a redução do contato humano direto na atualidade são tomados como a atualização desses impactos, afetando a qualidade das interações interpessoais, aumentando o

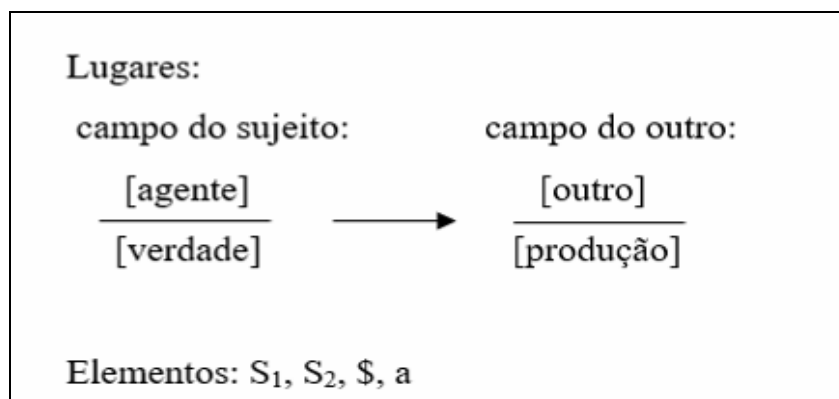
sentimento de solidão e impedindo o aprofundamento das relações humanas. Na contemporaneidade, esses afetos intensificam os conflitos, impactando a saúde mental, incluindo a comparação constante, a busca por validação e a superficialidade nas relações virtuais (Bleger, 1984).

Nessa mesma direção, Birman (2019) destaca que o mal-estar na contemporaneidade está relacionado à ausência de um norteador ético que impossibilita, ou dificulta, que o sujeito seja capaz de suportar conviver com as diferenças. Constata-se, mediante o exposto, que, desde Freud, a principal fonte de mal-estar é a relação com o outro, e Birman (2019) refina essa questão ao afirmar que a dificuldade de conviver com a diferença é produtora de mal-estar.

Observa-se então que o mal-estar, ao ser produzido nessa relação com o outro e com a diferença, está intimamente relacionado à noção de laço social postulada por Lacan (1969-1973/1992), que inaugurou a teoria dos discursos para explicar como os laços sociais são estabelecidos. Dessa forma, os laços ou os próprios discursos podem renunciar à palavra, por exemplo, mas nunca à linguagem, por meio da qual o discurso se dá. Num primeiro momento, Lacan identificou a existência de quatro “discursos” formadores de laços: do mestre, da histórica, do universitário e do analista. Posteriormente, ele formulou a ideia do “discurso do capitalista”, que não admite a possibilidade de criação de vínculo.

Os discursos são compostos de quatro lugares e esses lugares são fixos, a saber: agente, verdade, outro e produção. É importante esclarecer que o lugar de agente representa aquilo ou aquele que organiza e domina o laço social; o lugar da verdade é o que sustenta o discurso; o outro é a quem o discurso se dirige; e, por fim, o lugar de produção é aquele ocupado pelo que resta como efeito discursivo (Coelho, 2006).

Além dos lugares, que são quatro, os discursos são compostos de quatro elementos, que mudam de lugar e ocupam funções específicas, a depender de sua operação lógica. O movimento desses quatro elementos se dá no sentido horário, alterando o discurso ou a forma como nos dirigimos uns aos outros. Os elementos são: S1- Significante mestre (vazio de sentido); S2 – Saber com sentido; \$ - Sujeito do inconsciente; a – objeto a.

Figura 1 – Estrutura dos discursos

Fonte: Quinet (2009).

Importante neste ponto retomarmos a noção de sujeito para a psicanálise, o sujeito do inconsciente:

O sujeito é pensado por Lacan (1992) como social tendo sua constituição articulada nesse plano, por meio da linguagem, no domínio do verbal. Por meio da atualização do inconsciente, que é material e simbólico, o sujeito faz-se presente no tempo atual. “O inconsciente é estruturado como uma linguagem e, sendo assim, a palavra é a via de acesso a ele” (Elia, 2010, p. 20). Nesse sentido, conceber o sujeito é conceber o sujeito do inconsciente, sendo a falta o que nos torna sujeito na cultura.

Em linhas gerais, pode-se entender o “discurso do mestre” a partir da analogia que Lacan faz com a relação entre o senhor e o escravo, ou seja, quem possui o saber é o escravo, mas o poder de comando está nas mãos do senhor (Ziliotto, 2004).

Já no “discurso da histérica”, o sujeito dividido se dirige ao outro. A analogia para esse caso é a do sujeito que se dirige ao analista, esperando que o analista possua o saber. Depreende-se então que todo laço social que coloque o outro como um mestre possuidor de saber está engendrado pelo discurso da histérica (Quinet, 2009).

O discurso do universitário está relacionado à repetição de saberes pregressos. Nesse discurso, o saber está no lugar do agente e o outro é tratado como objeto a ser dominado por esse saber. Por fim, no discurso do analista, o outro é tratado como sujeito. Em síntese, no discurso do mestre, o outro é tratado como escravo; no da histérica, como mestre possuidor de saber; no do universitário, como objeto; no do analista, como sujeito (Quinet, 2009).

Ao se dar ênfase em como o outro é tratado em cada um dos discursos, constata-se que, na construção de laço social, há também a produção de mal-estar. Por exemplo, o fato de o sujeito possuir o saber, mas não possuir a ordem de comando, como é o caso do escravo no discurso do mestre, ou estar no lugar de objeto a ser dominado por um saber, como é o caso do estudante no discurso do universitário.

Esse mal-estar pode ser potencializado ao considerarmos o “discurso do capitalista”, o último discurso postulado por Lacan (1972) e que se diferencia dos demais já que produz, ao contrário de um laço, a segregação. Por ser um discurso centrado no consumo, a relação com o outro fracassa e é orientada pela competitividade e rivalidade. Como diria Safatle (2020), são ‘todos contra todos’.

Nesse sentido, o sujeito se relaciona com o objeto de consumo e não com o outro, que é visto apenas como objeto para o próprio usufruto. Birman (2019, p. 25) destaca que “cada um por si e foda-se o resto parece ser o lema maior da atualidade”. Além disso, em virtude do laço segregador do discurso do capitalista, a capacidade de admirar o outro foi reduzida de forma significativa, fragilizando o desenvolvimento de projetos sociais compartilhados.

Há, então, no discurso do capitalista, o mal-estar pela não construção do laço social e, mais do que isso, a tentativa de dar conta do mal-estar pela via do consumo, como se fosse possível tamponar o que é constitutivo. Ao acreditar que será possível tamponar o mal-estar por essa via, o sujeito entra no circuito do consumo incessante, que produz mais mal-estar, pois se depara com a impossibilidade de eliminá-lo, ao mesmo tempo que acredita que o que lhe falta para apaziguá-lo é alcançar determinado objeto de consumo inacessível.

Retoma-se aqui Dunker (2020) que, nessa mesma direção, atualiza e contextualiza a noção de mal-estar social por meio da metáfora da lógica do condomínio, como um sintoma social contemporâneo. Esse, esclarece o autor, é um modelo de arranjo, ou melhor, de um mal arranjo entre ideais, desejos e leis, que se estrutura como metáfora.

A metáfora do condomínio nos lembra que as instituições não dão conta do mal-estar e ainda podem, muitas vezes, acirrará-lo. Como já mencionado, pode-se pensar, num primeiro momento, no condomínio enquanto um projeto de bem-estar, vez que embute em sua natureza a promessa de uma vida feliz longe das contradições sociais próprias de uma vida em sociedade.

Essa promessa transforma-se em engodo quando emergem características da vida em condomínio que não representam uma vida harmônica em comunidade, mas solidificam a artificialização da felicidade por meio do efeito subjetivo dos muros, que é a suposta segurança entre os iguais e a exclusão das diferenças. Reforçando o engano, do lado de dentro do condomínio surgem contradições como “pequenas desobediências de trânsito, depois, consumo de drogas e, finalmente, desavenças entre vizinhos” (Dunker, 2020, pág. 51). Isso porque a vida tem encontros e desencontros em forma de contingências, e a violência intersubjetiva aumenta, transformando o ambiente idílico em uma versão de prisão.

No condomínio, a convivência entre iguais hiperdimensiona as pequenas diferenças, que se ampliam brutalmente e precisam ser ajustadas dentro daquilo que Freud chamou de “narcisismo das pequenas diferenças”. A realização desse ideal de bem-estar no condomínio, assevera Dunker (2020), é algo inalcançável, afinal o ideal é justamente aquilo para o qual falta algo. Quando se acredita que o ideal foi realizado, há um efeito rebote, em que o que falta ressurgue com uma potência ainda maior.

Também como já referido, a existência de muros condominiais demarca, além do lado de dentro do condomínio, os que estão fora. O muro, então, está presente para transmitir a ideia de segurança aos de dentro contra quem está fora. Nesse sentido, além de caracterizar segurança, também incita o sentimento de inveja, pois quem está fora, em tese, quer entrar. O efeito subjetivo de bem-estar entre os iguais com poder aquisitivo para aquele imóvel, para aquele estilo de vida exclui os diferentes, segundo esse critério, levando à satisfação inconsciente de que os outros estão invejando. Tem-se então que, tanto fora quanto dentro do condomínio, a articulação entre a diferença e a divisão fracassa nessa configuração de convivência marcada pela segregação e rompimento do laço social.

Essa forma de produção de mal-estar na contemporaneidade atravessa a constituição do sujeito e diversos arranjos urbanos e as instituições sociais, dentre elas a escola. É fundamental, portanto, refletir sobre os seus impactos nas instituições escolares, uma vez que ele atravessa o muro da escola tanto no sentido de ser atravessado pelo mal-estar da sociedade, quando de produzir mal-estar, a depender dos laços estabelecidos.

1.2 O mal-estar na educação e seus efeitos na escola

1.2.1 O mal-estar na educação: educar é impossível

A educação escolar ou a Pedagogia não foram temas centrais para Freud, mas a Educação foi tangenciada em suas reflexões em vários momentos. Ele teceu críticas, apontou caminhos, até reconhecer a educação como parte do mal-estar na cultura, concluindo que, pelas intencionalidades que apresenta, é uma profissão impossível, conforme esclarece Voltolini (2011).

Pires e Gurski (2017) apontam que a instituição escolar, bem como a educação nela produzida, buscam soluções para o mal-estar, embora não seja raro o fracasso de sua intenção, cuja consequência é não conseguir se livrar desse “impossível” em seu cotidiano. Ao contrário, com o intuito de anulá-lo, potencializam-no. Daí, conforme Almeida (2010, p. 889), “o impossível no ato de educar está na constatação de que sempre haverá um mal-estar, um mal-entendido”.

De maneira que se torna necessário esclarecer o termo “impossível” adotado por Freud (1927) devido às confusões teórico-práticas das quais ele é revestido e experienciado pelos atores escolares, que, costumeiramente, tornam-se impotentes diante das dificuldades inerentes ao ofício. Lajonquière (1999) aponta essa possível confusão quando o “impossível” do educar se traduz, de forma equivocada, nas queixas dos professores sobre suas dificuldades rotineiras no trabalho e na insuficiência das inúmeras tentativas de êxito profissional, encaminhando para uma desistência, uma impotência.

Para o autor, o sentido específico do termo “impossível” diz respeito à imprevisibilidade, ao incerto e inesperado com o qual é necessário lidar a todo momento. Diz respeito também ao valor do investimento na dinâmica relacional em substituição à excessiva valorização do investimento nos meios técnicos, devendo-se conceber a educação mais como relacional do que técnica. Lajonquière (1999) afirma ainda que a impotência é o porto onde os professores têm ancorado suas dúvidas e incertezas, apontando a necessária construção de uma ponte para a travessia até a impossibilidade no sentido tomado por Freud.

Voltolini (2011) também se ocupa da necessária compreensão desse “impossível” no ato de educar. Esclarece que se trata de um aforismo, resultado das inquietações e investigações “freudianas”, e não de uma impossibilidade

concebida no plano prático. Concordando com Lajonquière (1999), o autor também ressalta a distância entre os planejamentos e os resultados das intencionalidades, encaminhando o “impossível” a um percurso equivocado, uma armadilha para professores, cuja chegada se dá na impotência, que pode ser vista como um estado psíquico em que o indivíduo se sente incapaz de mudar uma situação ou de lidar com as forças externas que o afetam.

Pereira (2013) destaca, então, que o professor toma por “impotência”, muitas vezes paralisante, o que deveria ser tratado por “impossível”, o que alteraria toda a dinâmica profissional. O autor também afirma que a expressão “profissão impossível” implica em aceitação de que o sucesso não pode ser garantido, bem como um desempenho idealizado, já que se trata de relação humana. Há sempre o erro, o insucesso, o fracasso inescapáveis e constitutivos nas intenções e ações humanas.

Entende-se, portanto, que o fenômeno do mal-estar na educação não é apenas um reflexo das frustrações individuais, mas também um sintoma de um problema estrutural mais profundo. Compreender o impossível da educação é importante para compreender o mal-estar nela presente, assim como é fundamental também refletir sobre as características da escola contemporânea, uma vez que a produção do mal-estar sofre reconfigurações dependentes dos atravessamentos sociais e culturais vigentes.

1.2.2 A escola que temos na contemporaneidade

É fundamental, primeiro, refletir sobre a missão da escola. Alinhamo-nos à perspectiva de Freire (1987), que defende que a função da escola é educar para emancipar, por meio da libertação dos menos favorecidos. Uma pedagogia dialógica permite aliar o conhecimento curricular às interações sociais, permeadas pelo conhecimento mútuo entre as pessoas, suas histórias, seus valores. Paulo Freire concebe a educação como instrumento de libertação de uma sociedade opressora.

No entanto, o que constatamos na contemporaneidade é uma mudança de rota da missão da escola, que contraria, inclusive, a perspectiva freiriana. A metáfora da vida em condomínio pode ser transposta para o contexto escolar, seja por meio dos seus muros físicos ou pela incorporação de muros invisíveis, que excluem estudantes do processo de aprendizagem por meio do fracasso escolar,

evasão, dificuldades de aprendizagem, dentre outros. Essa exclusão é produzida também pela reprodução de propostas de excelência, meritocracia e discursos empreendedores que ocultam o cenário das desigualdades sociais e as acentuam. Exemplos concretos dessa realidade são avaliações de larga escala, testes padronizados, princípios de competências e habilidades que submetem a escola aos ditames do mercado (Laval, 2019).

Podemos afirmar, pois, que a escola, na contemporaneidade, está no lugar de “máquina de formar competências para a economia e produzir diplomados cujo valor social depende da oferta e da demanda” (Laval, 2019, p. 374). Assim sendo, quando os objetivos educacionais estão a serviço da idealização de processos uniformizadores e adaptativos para formar pessoas a serviço do mercado, incentiva-se a competitividade entre os estudantes. Tem-se, então, pessoas formadas para o mercado e para o consumo. E, como se isso já não fosse desumanizador, há ainda a intolerância destinada a quem resiste ou não se adapta a esse processo, especialmente se estudante em situação de pobreza. Ou seja, quando a escola enfatiza esse caminho excludente, há a renegação de seu objetivo fundante, que é o preparo para a vida e o trabalho por meio do conhecimento emancipador.

Essa configuração pode efetuar a ruptura de vínculos sociais, dado que aponta para o predomínio do discurso do capitalista no espaço escolar. Como dito, o discurso do capitalista é aquele que não faz laço social e, pior do que isso, produz a segregação (Lacan, 1972). Nessa lógica, potencializa-se a valorização do indivíduo como o único capaz e responsável por conquistas alcançadas, tornando-se assim o “capital”, uma empresa de si mesmo, coerente com uma noção de liberdade individualista, que, à medida que vai se naturalizando, torna-se também refratária às contestações ou dúvidas, pois, se algo der errado, a culpa é exclusiva do sujeito, que recebe a classificação de “fracassado” (Safatle *et al.*, 2020).

Ou seja, há o centramento no indivíduo, o que leva a vivências individualizantes de conquista e fracasso, ao mesmo tempo em que há o afrouxamento do laço social com o outro. Em vista disso, marcados pelo individualismo potencialmente motivado, os diálogos são transformados em monólogos, e o que se ouve nas relações são apenas os ecos da própria voz, pois os sujeitos estão falando sozinhos. Essa configuração de vida demanda cada vez mais agilidade e funcionalidade, em que alguns são transformados em meios para que outros atinjam seus objetivos (Dunker, 2019).

Somado ao centramento no indivíduo e ao afrouxamento do laço social, o predomínio do discurso do capitalista também produz reformas educacionais e uma

organização do trabalho pedagógico pautadas apenas pelas exigências do mercado, formações docentes voltadas, exclusivamente, para a eficiência e os bons resultados, sem a devida reflexão crítica. As políticas públicas voltam-se para a manutenção do sistema de acumulação de capital, tornando a educação utilitarista. Nesse sentido, as ações docentes das últimas décadas têm sido esvaziadas de autonomia e autoridade, vez que as decisões sobre currículos e métodos pedagógicos têm se centralizado em instâncias externas às escolas, como órgãos governamentais e instituições avaliadoras, o que tem levado a uma situação em que os professores são cada vez mais guiados pelas normas e padrões prescritivos, limitando sua capacidade de criar e adaptar práticas pedagógicas de acordo com as necessidades específicas de seus alunos.

Esse fenômeno contribui, significativamente, para o mal-estar na escola, dado que o distanciamento entre as políticas educacionais e a realidade cotidiana das salas de aula pode gerar frustração e desmotivação entre os educadores. Além disso, a ênfase excessiva em avaliações padronizadas e métricas quantitativas de desempenho escolar impõe uma lógica de competição e *ranking* entre as instituições que, muitas vezes, não reflete a complexidade e a diversidade das comunidades educativas. Essa abordagem pode criar um ambiente de pressão constante sobre alunos e professores, exacerbando o clima de tensão e contribuindo para a deterioração do ambiente escolar.

Penteado e Neto (2020) tecem uma crítica às políticas públicas educacionais recentes por serem guiadas por uma visão que privilegia o capital humano como um recurso a ser gerido de acordo com as demandas do mercado. Essa abordagem não apenas instrumentaliza a educação, mas também desconsidera os aspectos formativos e críticos do processo educativo.

As políticas públicas voltadas para a educação têm se orientado pela lógica do capital, transformando a educação em um meio para a acumulação de capital e a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e cidadã (Penteado; Neto, 2020, p. 25).

1.2.3 Os nomes do mal-estar na escola

A instituição escolar, idealmente um espaço de aprendizado e desenvolvimento, torna-se, desse modo, palco de diversas formas de mal-estar, impactando as relações. Segundo Almeida (2019), "o mal-estar na escola não é um fenômeno novo, mas suas manifestações e as maneiras de nomeá-lo e

compreendê-lo evoluem com o tempo" (p. 45). Identificar e nomear esses sintomas é o primeiro passo para a criação de estratégias eficazes para enfrentá-lo.

Para os nomes do mal-estar nas relações na escola, pode-se pensar em dois grandes grupos, oportunos à necessária retomada de um ponto de partida para reflexões e proposições: 1) o fracasso escolar 2) acirramento do conflito da violência em suas várias facetas. Cada um deles carrega implicações diferentes para o ambiente escolar.

No grupo do acirramento da violência, pode-se dizer que, atualmente, um dos nomes mais citados do mal-estar é o fenômeno do *bullying*, traduzido como "agressões físicas ou psicológicas, criando um ambiente hostil que prejudica a convivência" (Mendes, 2021, p. 92). Esse fenômeno certamente afeta mais os estudantes, ocasionando-lhes ansiedade e angústias. No caso do fracasso escolar, tanto os docentes quanto os discentes são afetados, pois a desmotivação ocasionada por esse fenômeno pode resultar em um "desengajamento geral das atividades escolares, afetando o rendimento e a satisfação com a experiência educacional" (Costa; Almeida, 2020, p. 85).

Diante desses desafios, torna-se fundamental o entendimento do mal-estar por meio da sua nomeação e da compreensão dos seus efeitos para a construção de pontes mais sólidas para sua travessia. A abordagem desse tema requer uma visão integrada e sensível, de forma a promover um ambiente escolar profícuo, cuidado coletivamente, onde todos se responsabilizem e se impliquem (Santos, 2023). Destacaremos, a seguir, o fracasso escolar e a violência na escola como facetas desse mal-estar.

1.2.3.1 O fracasso escolar

Altos índices de evasão escolar, baixos níveis de aprendizagem daqueles que na escola permanecem e crescente desvalorização docente comprovam o distanciamento entre a intenção e a realidade escolares, desafiando a qualidade esperada do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o fracasso escolar é um fenômeno histórico, mas também contemporâneo da educação brasileira, principalmente a pública, cujas causas e práticas decorrentes convivem e se tencionam. Segundo Patto (2015),

[a] pesquisa recente sobre o fracasso escolar repete com algumas exceções o discurso fraturado que predominou no período em que vigoraram as ideias escolanovistas, quando não repete a tentativa de colagem desse discurso afirmando que a escola que aí está é inadequada à clientela carente (p. 143).

Pesquisas e divulgações científicas sobre o fracasso escolar alinhadas aos interesses econômicos das classes dominantes fazem parte da composição das concepções construídas em torno desse fenômeno. Por isso, são necessárias análises e críticas atentas sobre essas concepções que orientaram e ainda orientam as práticas educativas em tempos, contextos e relações, pois são esses sentidos singulares e coletivos que impactam as ações e políticas públicas para lidar com o denominado fracasso escolar.

Historicamente, áreas como a Medicina, Psicologia, Biologia e Sociologia produziram as ideias que pautaram as ações e os encaminhamentos na educação brasileira. Nesse sentido, Patto (2015) pontua alguns fatos a serem considerados: num primeiro momento, a educação, vista socialmente como instituição que possibilitaria a salvação do “defeito da miscigenação” brasileira, aliou-se à Biologia e à Psicologia, iniciando trajetórias que atribuíam ao estudante e sua família os motivos pela não correspondência entre o que a escola ensinava e o que o aluno aprendia.

Na primeira metade do século XX a intensa miscigenação racial brasileira, foi vista como um defeito social, encaminhando as tomadas de decisões no âmbito das políticas públicas. Uma delas foi a divisão da escola atrelada à interseccionalidade entre classe e raça, criando-se, assim, uma escola para os ricos e outra para os pobres, com baixa qualidade. A qualidade da oferta deste ensino não era considerada e o baixo desempenho dos estudantes justificava as explicações excludentes sobre as diferenças humanas.

Foram assumidas, portanto, concepções de um sujeito a-histórico, as quais foram reforçadas quando a escola inseriu em sua lógica de pensar o processo de ensino/aprendizagem associando, por meio da psicometria, a aprendizagem com a inteligência. Nesse contexto surgiram com maior força as noções de normalidade e não normalidade, reafirmando os processos excludentes das explicações iniciais em torno do fracasso escolar.

A psicometria, utilizando testes de inteligência, afirmava que as habilidades humanas eram geneticamente determinadas. Esse instrumento teve protagonismo

singular na compreensão dos fracassos identificados na/pela escola, pois a lógica da normalidade recrudescia as relações de poder, autoridade e disciplina, visando um suposto controle todos dos sujeitos. A ênfase na normalidade acabou por categorizar muitos alunos como "anormais", o que não apenas os estigmatizava, mas também os excluía das oportunidades de aprendizagem efetiva.

Além da Biologia e da Psicologia, as Ciências Sociais também se aliaram à Educação mapeando os níveis socioeconômicos da sociedade e relacionando-os às habilidades e competências dos estudantes, predefinindo os níveis de escolaridade esperados para cada grupo. Por meio da teoria da carência cultural, explicava-se a desigualdade educacional entre as classes sociais pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças em situação de pobreza viviam. Algumas pesquisas experimentais trouxeram a relação entre pobreza e deficiências psicológicas como impedimento para a aprendizagem (Grinspun, 2010), as quais pautadas no determinismo reforçavam as concepções já mencionadas que se formavam na escola sobre o fracasso escolar. Assim, houve, nesse sentido, um modelo de saúde e de sucesso a ser seguido e que se encaixava na classe social dominante. Todos que nela não se encaixavam geravam ações voltadas para ajustes e adaptação social.

Em suma, os estudos de Patto (2015) traçam uma trajetória crítico-reflexiva a fim de redesenhar os parâmetros que vinculam as diferenças identificadas às capacidades individuais e que propõem a inferioridade intelectual e moral (famílias desestruturadas) principalmente das pessoas em situação de pobreza. Preconceitos vão se naturalizando e potencializando os espaços da exclusão e da segregação. As diferenças individuais observadas e medidas tornam-se alvo de nomeação e rotulação. "Criança problema" ou "criança anormal" passam a ser as inscrições nas etiquetas que imprimem a distinção entre as classes sociais, tratadas agora como desigualdades individuais. Ora as características psicológicas ora as de carência cultural se alternam ou se somam para explicarem o não aprendizado dos estudantes, impedindo, por décadas, que outros aspectos fossem pensados, como a dinâmica da escola, seus aspectos políticos e administrativos ou ainda a singularidade dos sujeitos escolares.

Moraes, Legnani e Silva (2021) apresentaram que mesmo no contexto contemporâneo o fracasso escolar segue com as mesmas concepções e

explicações dos professores, tal como as descritas por Patto (1993). As autoras buscaram compreender a relação de professores e da escola com as famílias em situação de pobreza em uma escola pública da periferia e encontraram os seguintes resultados: os estudantes, oriundos dessas famílias, são tidos como inadequados à escola, por não possuírem capital cultural familiar; os professores não encontrando em seus alunos aquilo que idealizam, deparam-se com uma “angústia paralisante” e se tornam “reféns de seu próprio discurso de que nada podem fazer pelos alunos.” (p.08). Desse modo, as autoras validam que a pesquisa de Patto produzida na década de 1980 permanece atual e os mesmos mecanismo continuam engendrando na escola processos de exclusão e evasão dos estudantes e adoecimento dos professores.

Sobre concepções e práticas que não estão imbuídas do propósito do acolhimento e da inclusão das diferenças em seu sentido lato, Moysés e Collares (1997, 2013) confirmam que elas direcionam os estudantes e suas famílias às causas do fracasso escolar, isentando a responsabilidade da escola sobre esse fenômeno e que isso pode ser um dos elementos que dificultam o bom funcionamento e o andamento de todo o processo. A ausência dessa reflexão sobre o próprio desempenho e responsabilidade nos processos de ensino perpetuam as formas simplistas com que a escola trata a questão do fracasso escolar. Como consequência, a escola exclui, das possíveis soluções para reverter os seus próprios problemas, a escuta de toda a comunidade escolar que seria uma forma de fortalecer as relações e produzir pertencimento.

Longe de serem superadas essas formas de lidar com os estudantes e suas famílias, atualmente, potencializados pelo neoliberalismo, as ideias de sucesso e fracasso permanecem como basilares nas concepções que circulam nas escolas e seriam os destinos inquestionáveis dos indivíduos (Patto, 2015). Porém, uma nova forma de nomear o fracasso escolar surge com o discurso de que o sucesso depende do mérito de cada um. Em outras palavras, a escola se alia ao capital com seu foco na rapidez e eficiência e precisa de atores que se esforcem individualmente para alcançar o “sucesso”.

Essa lógica coopera com a impressão de que existe igualdade de oportunidades no país e naturaliza as desigualdades sociais. A própria escola, nesse sentido, ratifica os obstáculos para o aprendizado por meio da segmentação,

burocratização e hierarquização do trabalho pedagógico. Para Patto (2015), esses processos são responsáveis pela promoção do hiperindividualismo, privilegiam os interesses de poucos, desresponsabilizando-se do compromisso com as necessidades escolares atuais.

Em nosso contexto, o discurso meritocrático se mostra quase hegemônico e em muito contribui para excluir e segregar estudantes. Se o reconhecimento das diferenças é necessário, a maneira como ele se dá merece atenção para não aumentar a exclusão e a segregação. Ideias pedagógicas voltadas para o futuro, para o trabalho e para a produtividade comumente excluem as subjetividades, os afetos e o seu manejo. Nesse sentido, elas mesmas produzem o fracasso escolar, tornando-o um sintoma social. Repensar a escola requer, nesse sentido, uma profunda consideração do contexto cultural, social, político de cada época e como essas coordenadas lidam com as históricas desigualdades do nosso país.

Ressignificar o mal-estar nas escolas (Voltolini, 2011) e pensá-lo como multideterminado desvenda as relações de poder e das desigualdades sociais, passando a produzir reflexões sobre os sujeitos escolares e suas subjetividades articuladas com essas relações. O fracasso escolar é um problema que não se encerra no aluno ou nas suas famílias, uma vez que é um processo construído nas relações escolares, nas histórias de vida e nas relações institucionais, as quais só podem ser entendidas no contexto maior da estrutura social e política como produto da história e da sociedade de cada tempo.

Por fim, Souza, Legnani e Almeida (2023), em recente pesquisa sobre o fracasso escolar destacam que os discursos elaborados por Lacan (1969-1970/1992) estão presentes nos laços sociais na escola. O estudo relaciona o processo de exclusão ao “discurso do capitalista” por não produzir laço social, provoca a ruptura das relações resultando em violência e fracasso escolar. Aponta que o “discurso do analista” é o único capaz de fazer girar essa posição discursiva. O discurso do analista possibilita giros nesse discurso por se colocar na posição de escuta, de forma a fazer circular todas as vozes dos atores na instituição. O profissional que sustenta essa posição oportuniza que esses atores escolares tenham espaço para se colocarem como sujeitos de suas histórias e, dessa posição, possam estar no centro dos seus processos, seja na posição de ensinante ou de estudante.

1.2.3.2 A violência escolar

Fortemente presente no cenário contemporâneo e a maior fonte de encaminhamentos para o serviço de orientação educacional, a violência, para Birman (2001), é uma das expressões do mal-estar subjetivo, que se dá na tensão permanente entre o sujeito e o contexto social mais amplo, a partir da falência dos projetos sociais de manejo do mal-estar, do empobrecimento do pensamento e da linguagem. Para o autor, a violência estaria, portanto, situada entre a crueldade humana e o contexto da sociedade de cada época, desde a antiga tradição escravocrata até a recente implantação mais radical da economia neoliberal, que ocorre a partir da década de 1990 em nosso país.

Entre muitas concepções sobre o fenômeno da violência, Foucault (1975), em uma vasta pesquisa, analisa como as instituições sociais utilizam o controle e a punição dos indivíduos que infringem normas, destacando que é a forma como o sistema usa o dispositivo de punição que faz com que se perpetue os ciclos de violência. Bourdieu (1998), retoma Foucault em seus estudos, abordando o poder e seus modos de espalhar sobre as práticas sociais. Para este autor, a maneira como a violência é tolerada ou reprimida depende das estruturas hierárquicas presentes na sociedade.

Para pensar como essas relações operam nas escolas é fundamental trazer Freire (1970) e sua crítica à “educação bancária” que ainda permanece atual. O autor aponta que esse tipo de educação trata os alunos como recipientes passivos de conhecimento, perpetuando desigualdades e as formas de violência simbólica no dia a dia escolar, ou seja, a partir de relações de poder, os alunos nas escolas são punidos, silenciados, excluídos ou tolerados, a depender da posição socioeconômica que ocupam.

A partir do século XXI várias pesquisas fizeram um esforço para a compreensão da violência escolar uma vez que esse fenômeno mostra-se crescente a cada década. Após a pandemia de 2020 atingiu índices alarmantes, gerando a Portaria MEC nº 1.089, de 12 de junho de 2023, que instituiu um Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas. Esse grupo teve a finalidade de atualizar e verificar as discussões sobre extremismo e violência, identificando as possíveis causas de ataques e propondo políticas de

enfrentamento ao problema. Ressalta-se que o primeiro documento oficial que se propôs a desvelar o fenômeno foi o Relatório da Transição Governamental (Cara *et al.*, 2022) motivado pelo impacto do crime cometido em Aracruz (ES), quando um adolescente de 16 anos invadiu, em 25 de novembro de 2022, duas escolas no município capixaba (uma estadual e outra particular), matando quatro mulheres (três profissionais da educação e uma estudante), além de ferir outras 12 pessoas.

Apresentaremos aqui algumas dessas pesquisas desenvolvidas ao longo das duas décadas do século XXI que coadunam, a nosso ver, com as reflexões produzidas por esses grupos de trabalho.

Abramovay, Cunha e Calaf (2009) ressaltavam que a falência das relações sociais intraescolares extrapola os muros da escola, uma vez que não foram investidas de mediação, diálogo e circulação da palavra. Os conflitos são constituintes das relações e, quando não trabalhados, mediados, potencializam-se e transformam essas relações em violentas. O reconhecimento do outro e de si como capazes para o diálogo se dilui, bem como os processos de mediação, cujo papel é dado e/ou retirado da figura da autoridade na escola. Nas palavras de Paulo (2013), a falta dessas características resulta em um curto-circuito do mal-estar inerente à educação e às relações, atingindo e paralisando todos.

Voltolini (2015), nessa mesma linha de raciocínio, esclarece a essencialidade dos conflitos, das divergências e das vozes como elementos de base da existência da pólis. No entanto, a escola encara os conflitos como perturbadores da ordem, eliminando o seu caráter político. Uma vez que o conflito é considerado como problema, a proposta da escola é que ele seja resolvido, eliminado.

Dentre tantas definições para o termo 'violência', Sposito (2001) confirmava as proposições acima destacadas e considerava que a negação da palavra, do diálogo e do conflito seria o mote para as situações de violência. A autora afirmava que as condições históricas e sociais não são as únicas determinantes para qualquer explicação sobre a violência escolar e enfatiza que esta é também relativa à própria instituição, mas está correlacionadas às relações de violência estabelecidas fora da escola. Desse modo, o reconhecimento das especificidades da violência nas escolas, bem como dos processos sociais extraescolares mais abrangentes se torna imprescindível, sem que, no entanto, possa se estabelecer

uma relação direta de causa e efeito entre as formas que acontecem a violência nas escolas e na sociedade de forma geral.

Em relação aos processos sociais extraescolares, Legnani *et al.* (2012) destacavam os ideais de pertencimento ao campo do consumo como projeto de vida promissor. Ideais que a escola tem importado muitas vezes sem questionamentos ou críticas. Valores hegemônicos de consumo, beleza e liberdade individuais são compartilhados e tornados ditatoriais, diluindo as diferenças individuais e ameaçando o laço social. A escola pública ao incorporar essa lógica se vê vítima de sua clientela, ou seja, não consegue ver muitos dos seus estudantes ingressando efetivamente na sociedade de consumo. Nesse sentido, exclui e produz violência simbólica ao incorporar as coordenadas do neoliberalismo e discurso do capitalista para pensar a finalidade da educação.

Por sua vez, Sposito (2001) fez uma reflexão que se mostra-se muito atual: quando o percurso escolar é tido como necessário, mas insuficiente para a mobilidade social, vive-se uma crise da função socializadora da escola. Embora ela ainda ocupe um lugar relevante para o estabelecimento do laço social, onde os estudantes depositam suas expectativas com relação ao futuro, o sentido das relações está estremecido nesse contexto, traduzindo-se em perda de reconhecimento das diferenças, empobrecimento das práticas de negociação e pouco êxito em resolução de conflitos, o que confirma seu fracasso como instituição social imbuída da responsabilidade pelo manejo do mal-estar contemporâneo. Sposito (2001), no entanto, destaca que novos significados e sentidos sobre essas questões podem ser produzidos quando projetos são implementados numa construção coletiva e dialógica com toda a comunidade escolar.

Outra dinâmica intraescolar geradora de episódios de violência, vivenciada nos laços sociais da escola, foi discutida por Aguiar e Almeida (2011). Para as autoras a violência denuncia um sofrimento cuja proposta de compreensão e reflexão está atrelada a outro fenômeno: a crise da autoridade docente. A autoridade ou sua falta é colocada em pauta, no resgate de ideias de Lacan (1992), chamou de *significante nome-do-pai*, ou *função paterna*, como imprescindível para a constituição do sujeito. Esse papel constitui, fundamentalmente, na ação de inserir a criança no laço social por meio da

linguagem, sendo exercido pelo pai ou qualquer representante cultural que ocupe seu lugar. Ao transpor esse modelo para a escola, esse papel é desempenhado pelo professor, o representante das regras e das normas do mundo dos adultos. No entanto, conforme afirmam as autoras supracitadas, esse lugar está esvaziado, sobretudo no que se refere à autoridade pedagógica, permitindo sua ocupação pela violência. Sendo o mal-estar constitutivo das relações humanas, a violência apresenta-se como sua condição radicalizada, como a exteriorização de pulsões que não encontraram seu caminho de simbolização.

Em face desse cenário, Aguiar e Almeida (2011), apresentaram iniciativas exitosas para redimensionar a violência radicalizada que é a formação continuada valendo-se do dispositivo de escuta e de circulação da palavra e do suporte por parte dos professores mais experientes aos menos experientes. Seria o avesso da formação teórico-instrumental, por tratar acolhimento e cuidado com centralidade, associando vida e trabalho na formação continuada.

A escuta referenciada na Psicanálise foi também a aposta de alguma transformação possível em pesquisa-intervenção realizada por Arreguy e Coutinho (2015), por meio da qual buscaram os sentidos e a possibilidade de novos destinos para o mal-estar do qual se queixavam os professores. As autoras buscaram relativizar pontos de vista já encrustados, preconcebidos sobre a violência nas relações escolares, revisitando e reformulando as concepções e expectativas presentes no terreno pedagógico ávido por fórmulas e técnicas prontas que dessem conta de todo mal-estar na educação. Tal reformulação deslocou os professores do lugar das queixas para outro lugar mais propositivo no sentido da reformulação de suas práticas.

1.2.3.3 O ataque às escolas: a radicalização da violência

Retoma-se aqui o Relatório da Transição Governamental (Cara *et al.*, 2022). Ao investigar o tema e propor alternativas para a ação governamental, o relatório indicou a necessidade de uma nova abordagem na compreensão dos ataques às escolas no Brasil, com centralidade no extremismo sustentado no ódio às diferenças – o criminoso de Aracruz, por exemplo, portava símbolos nazistas quando realizou o ataque.

O documento também analisou a disseminação de discursos e práticas de ódio pelos meios digitais. Sua regulação tem sido sugerida pelo fato de o processo de cooptação para o discurso e/ou a participação em comunidades de ódio ocorrerem, sem qualquer controle, principalmente em interações virtuais, quando principalmente adolescentes e jovens são expostos a conteúdos extremistas em aplicativos de mensagens, chats de jogos, fóruns de Internet e redes sociais. Os resultados trazem a massificação do fenômeno por essas ferramentas, que promovem o sentimento de impunidade e o exagero nas palavras.

A fim de firmar ações propositivas, algumas reflexões sobre o fenômeno da violência comparecem nesse mesmo documento. Gonçalves (2017) destaca que a violência que ocorre na escola reproduz um modelo de sociedade organizada sobre valores de dominação orientados pelas relações de poder (o que configura a antítese dos valores democráticos). Por isso, o enfrentamento da violência deve ser considerado uma tarefa coletiva, baseada no respeito mútuo, que garanta à escola a natureza de local onde a convivência seja um valor positivo e inegociável. Seguindo esse pensamento, Bonneau (2017), a partir da teoria de Debarbieux (1990), considera que o embate efetivo à violência na escola passa, necessariamente, pela percepção da violência de todas as pessoas envolvidas no universo escolar, fazendo-se necessárias a observação e a escuta de todos os envolvidos para possibilitar o desenvolvimento de ações que promovam uma educação voltada à cultura de paz.

No que se refere ao Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas para identificar as possíveis causas de ataques nas escolas e propor políticas de enfrentamento ao problema, o documento sobre o tema no Brasil reitera a complexidade do fenômeno e identifica uma série de fatores que compõem sua estrutura: desigualdades sociais, políticas educacionais inadequadas, sucateamento das estruturas escolares e desvalorização dos profissionais da educação. Para enfrentar esse problema, sugere uma abordagem ampla, que envolva, entre outras ações, espaços de escuta para que os estudantes possam dialogar com seus pares e com os adultos, reforçando sua participação na construção de um ambiente escolar pacífico.

Devido às suas especificidades como instituição, o documento aponta que a escola também pode ser autora direta de processos violentos, seja como

representante de um sistema (no caso o sistema escolar) ou propriamente como instituição (a escola em si). Isso ocorre, entre outros momentos, quando há a imposição de políticas descontextualizadas da realidade social nas unidades educacionais.

Esse exemplo, de acordo com o relatório do GT, configura uma violência do sistema escolar, que, entre outros problemas, exerce sua autoridade educacional sem compreender e escutar a cultura estudantil. A gestão da escola (como manifestação do poder institucional) acaba por perpetuar a violência promovida pelos dirigentes das redes públicas e das instituições privadas de ensino, vitimando profissionais da educação, familiares e estudantes.

Já a violência da escola propriamente dita tem sua manifestação mais clara na cobrança de ajustamento de comportamento dos estudantes, que se estende às famílias – o que alimenta o fracasso escolar ao reforçar o capacitismo, o racismo e as discriminações de classe, gênero e padrões estéticos, além de outras formas.

Ela é identificada também na forma agressiva como a política educacional é imposta ao ambiente escolar, estabelecendo expectativas descontextualizadas da parte das autoridades e da opinião pública sobre o desempenho escolar dos estudantes – que, normalmente, se encontram em situação de vulnerabilidade e desamparo –, resultando em um ambiente escolar tenso e afeito à violência em geral.

Considerando o exposto, o relatório do GT aponta a gestão democrática como o caminho mais adequado para a superação da violência na escola, inclusive daquela resultante do sistema escolar. Por gestão democrática, entende-se o sexto princípio inscrito no Art. 206 da Constituição Federal de 1988.

1.2.3.4 A tentativa da escola que temos para lidar com o mal-estar

Diante dessas faces do mal-estar apresentadas, a escola contemporânea tem buscado estratégias, ou melhor, escolhas que almejam eliminá-lo, apesar de ser uma tarefa impossível, tendo em vista que ele é constitutivo. Uma das estratégias amplamente utilizadas tem sido a medicalização junto a estudantes que apresentam fracasso escolar referente às dificuldades de aprendizagem, mas, principalmente, é utilizada junto aos estudantes que produzem conflitos no dia a

dia escolar, seja na relação professor/aluno e/ou na esfera de socialização com os pares.

Assim, são várias as esferas da vida que têm sido medicalizadas e, conforme Angeluci (2013), aquela especificamente voltada para a educação vem crescendo nas últimas três décadas como tentativa de solução para os entraves com os quais a escola se depara. Grande número de estudantes é encaminhado pela escola aos profissionais da área da saúde, com o objetivo de verificar a existência de algum problema que possa constituir um impeditivo para a sua aprendizagem.

Alguns autores, a exemplo de Moysés e Collares (2013), têm feito reflexões que acompanham o crescimento desse fenômeno. As autoras, no entanto, sempre reafirmam em suas pesquisas: o processo que encaminha para atendimento, diagnóstico e tratamento médico questões relacionadas ao mal-estar inerente e constitutivo de interações rotineiras poderiam ser problematizadas em reflexões, mediações e intervenções nas próprias relações de onde se originam e se manifestam, portanto, na própria escola. Moysés e Collares (2013) defendem a tese de que o objetivo é individualizar tanto o problema como sua solução. Nesse sentido, doenças neurológicas ou psiquiátricas são reputadas como razões para muitos dos conflitos e das diferenças existentes na escola, fundamentando-se em estudos empíricos, muitas vezes sem qualquer comprovação, num esforço pela tentativa de padronização e homogeneização dos indivíduos.

As autoras criticam a biologização de aspectos da vida que são de outra natureza, como a diversidade e a complexidade da vida em sociedade, coletiva e conflitiva em sua constituição. Os processos e as relações socialmente construídos são naturalizados, sendo que as dinâmicas próprias das relações sociais são igualadas ao universo da natureza, excluindo delas as produções culturais e suas responsabilidades.

A biologização de aspectos diversos relacionados à vida trata, portanto, de uma simplificação, da tentativa de reduzir a vida ao seu aspecto celular, biológico, negando sua complexa teia de relações. Para potencializar a eficácia dessa estratégia de exclusão e correção do suposto erro existente no corpo, a química entra em jogo. Nesse sentido, aumenta, de forma preocupante, a medicalização da educação no Brasil a partir da crença de que se podem consertar, por meio de

medicamentos, as diferenças. O discurso médico substitui amplas discussões que incluíam outros saberes, reduzindo a responsabilidade da escola como protagonista na possível solução de problemas e conflitos.

O encaminhamento dos estudantes aos especialistas responsáveis pelos diagnósticos e medicalização é o instrumento utilizado pela escola na tentativa de controle do diverso-diferente que sempre surge. Conforme Masini (2013, p. 181), “o olhar medicalizante tem imposto às pessoas padrões de comportamento incompatíveis com os diferentes modos de ser que compõem a vida”. Nesse sentido, as pessoas são destituídas de si mesmas, de suas próprias experiências e conhecimentos.

Ao mesmo tempo que o problema está localizado no indivíduo, este é desresponsabilizado porque ele (o problema) é tratado como algo fora de seu controle e submetido a soluções medicamentosas. Por meio de robusto investimento do capital financeiro, promovem-se concepções por meio das quais mobiliza-se a condição de paciente para a de cliente potencial consumidor de medicação. Inverte-se, pois, a ordem surgimento da doença-produção de medicamentos para produção de medicamentos-surgimento da doença (Temporão, 2013).

Por fim, Penteado e Neto (2020) abordam que o mal-estar, o sofrimento, os fenômenos de excesso de medicalização e de violência nas escolas têm o potencial de esclarecer aspectos até então pouco visíveis e de ampliar a compreensão da problemática de base em questão. Segundo os autores, “é um reflexo das tensões e dos conflitos gerados por um ambiente educacional que promove a competitividade e a exclusão em vez da cooperação e do apoio mútuo.” (Penteado; Neto, 2020, p. 40).

1.2.4 A escola que queremos: a importância da construção de pontes

Como visto, a captura da escola pelo discurso do capitalista desafia o laço social, potencializando o mal-estar. O distanciamento entre as formas de ensinar e a vida, sobretudo a vida dos estudantes, promove a desescuta generalizada, a falta de aposta no dialogismo, a medicalização, a individualização do fracasso e da violência. Laval (2019) considera que essa captura pode ainda não ser uma realidade acabada, tratando-se, portanto, de uma tendência ainda não triunfante.

Nesse sentido, consideramos promissora a aposta em propostas refratárias a esse movimento por meio da construção de pontes-escuta que sustentem e oportunizem a travessia dos desafios apresentados, investindo na formação continuada, nas relações comprometidas com a transformação do mal-estar na escola – em que a escuta produza possível caminho ético, além de político e implicado.

E é nesse sentido que podemos redimensionar a figura do especialista, especificamente a da(o) pedagoga(o) orientadora(or) educacional, que, muitas vezes, é requisitada(o) para auxiliar no alcance do objetivo de simplesmente apagar os conflitos sem considerar que “o conflito não é apenas uma disfunção, mas um elemento fundamental da dinâmica social e política, que promove o debate, a negociação e a transformação das instituições sociais” (Voltolini, 2015, p. 87).

Legnani e Santos (2019) enfatizam a importância de os estudantes serem convocados a serem parceiros da escola, instigados por reflexões e discussões conjuntas sobre os mitos da felicidade inerentes à ditadura do consumo, aos interesses subjacentes à hegemonia dos estereótipos de gênero e classe e aos conflitos presentes no contexto escolar. Retomada defendida pelas autoras como sendo necessariamente dialógica, coletiva e inclusiva.

Processos inclusivos, aqui em sentido lato, implicam a consideração do outro em sua diferença. Voltolini (2015), que defende a retomada de rota pela escola, afirma que isso somente é possível diante do desenvolvimento da tolerância e do respeito. O autor considera que relações éticas e implicadas estão imbuídas da responsabilidade pela palavra, por uma linguagem que, mais do que simplesmente ‘fazer parte’, inclua o outro nos processos. A proposta inclusiva, para além da promoção do acesso de todos à escola, deve garantir a participação de todos no processo. Trata-se, então, de uma inclusão também política. Nesse sentido, Dunker e Thebas (2019) destacam a necessidade do reconhecimento do outro a partir da admissão da existência de um processo que produziu a diferença. Essa escuta implicada, portanto, é caracterizada pelo reconhecimento da singularidade, do processo inerente aos ideais neoliberais que excluem os “desajustados” pelas mais diversas vulnerabilidades sociais possíveis e, eventualmente, criadas.

Por fim, para reafirmar uma escola que faça pontes e não construa muros simbólicos internos e externos trazemos Rancière (2010) que se aproxima das

considerações freirianas sobre educação, pois vê a emancipação como um processo de reconhecimento mútuo de igualdade e capacidade intelectual. Para ele, a verdadeira educação não é baseada na transmissão de conhecimentos de uma pessoa para outra, mas em criar condições para que cada indivíduo reconheça sua própria capacidade de pensar e agir como um igual. De acordo com Rancière (2010, p. 65), "Em vez de ensinar como se deve agir, a educação emancipadora deve promover a percepção de que cada um é capaz de pensar e agir por si mesmo, reconhecendo a igualdade fundamental entre os indivíduos." O autor propõe que a educação emancipadora rompa com a ideia de que há uma hierarquia natural do saber e que alguns são mais capazes do que outros. Em vez disso, a educação deve ajudar os indivíduos a perceberem suas próprias potencialidades e a agirem como agentes ativos na transformação social.

Nesse sentido, é essencial repensar as políticas educacionais sob uma perspectiva humanizada e inclusiva, que valorize a autonomia dos educadores, promova a diversidade de métodos pedagógicos e reconheça as especificidades locais de cada escola. Somente assim poderemos mitigar os efeitos do mal-estar na escola e criar ambientes educacionais mais propícios ao desenvolvimento integral dos estudantes.

CAPÍTULO 2

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: HISTÓRICO

“Eu diria que, para a Orientação, o cotidiano escolar é a arte de ouvir e de saber agir para melhor se disponibilizar para o outro e para a instituição.” (Grinspun).

Nesse capítulo retomaremos o que já introduzimos sobre a profissão Orientação Educacional, apontando seu histórico, as legislações que a subsidiam, a formação desse profissional e o panorama da realidade dessa profissão no Distrito Federal. O fato é que o mal-estar e seus efeitos atravessam o ofício da Orientação Educacional e a própria escola. Nesse sentido, os orientadores têm sido convocados a refletirem de forma permanente sobre seus papéis e como podem, com ele, lidar.

Grinspun (2010) alerta para o papel segregador que a escola efetua quando acessa seus mecanismos de vigilância e controle de comportamentos para fazer valer suas regras e normas, sem a participação dos estudantes em sua elaboração. Tal tarefa pode estar voltada para um ator específico na escola: o orientador educacional. Esse papel está historicamente registrado e, por isso, o resgate da trajetória da profissão e a compreensão de suas origens são fundamentais para a análise das proposições atuais, de forma a vislumbrar caminhos possíveis de redimensionamentos a partir de novos dispositivos e de um olhar diferenciado para a formação necessária para o exercício da profissão.

2.1 Orientação educacional: um desafio histórico

A Orientação Educacional completou, em 2024, 100 anos como prática institucional no Brasil. Como categoria profissional reconhecida, são 50 anos. Inicialmente fundamentada em uma racionalidade instrumental, mostrou-se, por muito tempo, fortalecedora das relações de poder que operam nos contextos escolares. Nesse sentido, vale uma releitura de sua instável trajetória pelo fato de que tal posição constitui parte do mal-estar que incide sobre si como profissão. A análise das ideias e práticas vigentes ao longo de sua existência são relevantes para a compreensão da configuração complexa atual da profissão e das possíveis

estratégias de manejo do referido mal-estar que vivenciam e testemunham os/as Orientadoras e Orientadores Educacionais (Or.Eds), em seus cotidianos profissionais, principalmente os da escola pública. É importante ressaltar que, na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), atuam 1132 profissionais dessa área, i.e., de uma profissão que, atualmente, é pouco discutida e não se configura, com frequência, como objeto de estudo das pesquisas acadêmicas.

2.2 As origens da Orientação Educacional no Brasil

No início do século XX, a educação escolar brasileira inseriu-se como parte de um processo social marcado por transformações e efervescências culturais, políticas e econômicas dentro de uma intensa urbanização. A Revolução Industrial impulsionou novas formas de produção que resultaram em desenvolvimento tecnológico, assim como o processo de reestruturação da economia refletiu em mudanças e em ampliação da variedade de profissões e da oferta escolar, marcando o que chamamos de Modernidade.

O crescimento das cidades e das fábricas demandou o cumprimento de exigências que também surgiam para a garantia do progresso. Os indivíduos, tanto os cidadãos quanto os trabalhadores, se submeteram às novas regras: formação e adaptação ao desenvolvimento do capitalismo como modelo econômico em expansão. Essas novas formas de trabalho oriundas do crescente mercado industrial buscavam trabalhadores selecionados e treinados para o atendimento das expectativas da intensa produção. Nesse sentido, a Orientação Profissional surgiu como estratégia para garantir essa demanda.

E, assim como várias transformações impactaram diversas áreas do conhecimento, também repercutiram, na configuração da instituição escolar, movimentos como o psicométrico e o movimento em prol da higiene mental. Ganhou corpo, portanto, a Orientação Educacional a ser desempenhada pela figura da orientadora educacional (Or.Ed.). Com o tempo, a nova profissão foi estendida e adaptada às instituições de educação básica para substituir as figuras dos conselheiros morais, diretores espirituais ou chefes de disciplina das escolas tradicionais religiosas.

A disciplina ou o ajuste de comportamentos constituía-se, nesse momento, elemento fundamental para que as instituições escolares obtivessem êxito no

propósito de prevenir os males sociais, fortalecendo, portanto, o bem comum (Grinspun, 1998).

De maneira que o ofício adquiriu várias funções por meio das quais ganhou seu espaço no interior da escola: orientação coletiva, individual, vocacional, de estudos, higiênica, econômica, moral e cívica, ou seja, tudo passou a fazer parte da área de atuação da orientadora educacional com o único propósito de garantir a adequação às condutas e às normas vigentes (Viana, 1958).

A caracterização dessa profissão, conforme Grinspun (1998), se deu de forma gradual. O período entre as décadas de 1920 e 1940 é caracterizado como período “implementador”, quando ela ainda não estava amparada pela legislação. Incumbia ao novo profissional auxiliar no evitamento do desvio ou do desperdício de talentos para o trabalho. Essa prática foi preconizada por Frank Parsons³, referenciada na Psicologia e nas teorias psicomotricistas, advogando pelo encaminhamento adequado do trabalhador de acordo com a sua aptidão considerada natural. A condução desse processo ou o encaminhamento para o ofício adequado concentrou-se, então, na figura da orientadora, cuja demanda estava voltada para conhecer o educando e o mundo do trabalho e promover o ajuste entre os dois. Para atender a essa demanda, lançou-se mão de testes medidores das capacidades mentais e educacionais.

No Brasil, um primeiro exemplo desse modelo de atuação foi identificado em 1924, quando o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo promoveu seleção e orientação de seus alunos. O protagonista dessa ação foi Roberto Mange⁴, um engenheiro suíço que fundou a Escola Profissional de Mecânica para aplicar novos métodos de ensino profissional para a construção de estradas de ferro de São

³ Frank Parsons é considerado, na literatura internacional, o pai da orientação vocacional, profissional e de carreira, em função de seu pioneirismo na sistematização teórico-técnica dos primeiros trabalhos da área realizados em Boston, nos Estados Unidos. Apesar dessa constatação, não existe na literatura brasileira nenhum artigo ou livro dedicado a ele, nem mesmo seus escritos estão traduzidos para a língua portuguesa, gerando uma lacuna para os estudiosos da Orientação Profissional no Brasil. A trajetória de vida e as principais idéias e métodos de Parsons estão, basicamente, descritos no livro “Choosing a Vocation”, de 1909, que permanece inédito no Brasil”. Fonte: Revista Brasileira de Orientação Profissional, 8 (1), 2007, p.19.

⁴ “Nascido na Suíça, com formação técnica universitária e estudos complementados em outros países europeus, como Portugal e Alemanha, chegou ao Brasil em 1924, aos 27 anos para lecionar, nesta instituição, Mecânica Aplicada às Máquinas, tarefa que exerceu por 40 anos. Roberto Mange foi muito além dessas atividades docentes, marcando, desde seus primeiros tempos no Brasil, um movimento decisivo para o desenvolvimento do ensino industrial no país. Fonte: Boletim - Academia Paulista de Psicologia *versão impressa* ISSN 1415-711X Bol. - Acad. Paul. Psicol. São Paulo, v.39, n.97, jul./dez.2019.

Paulo. Poucos anos depois, em 1931, foi criado o primeiro serviço público nesse setor por Lourenço Filho.⁵

Lapa, Gonçalves e Maupeau (1985) ressaltam a profissão como promessa para o objetivo almejado. A grande demanda por trabalhadores gerada pela implantação da malha ferroviária no país também justifica o desenvolvimento de suas primeiras atividades e, sem que a Orientação Profissional tenha sido deixada de lado, várias outras funções somaram-se a ela posteriormente, estreitando a relação entre empresa e escola por meio da mediação do Estado, responsável pelo estabelecimento de políticas alinhadas às empresas. Como exemplo desse alinhamento, criaram-se as escolas técnicas para profissionalizar aqueles que comporiam a mão de obra nas indústrias. Freitag (2007) resalta o caráter de persuasão psicológica exercida nos indivíduos para a ocupação desses postos de trabalho a fim de se reduzirem os conflitos sociais por meio desses recentes profissionais.

Fundamentada principalmente em noções da Psicologia, a orientação educacional se instrumentalizou por meio dos testes psicotécnicos, guiada pela concepção de que os talentos humanos são naturais e, uma vez descobertos e classificados, garantiriam a direção certa ao sujeito para o passo seguinte, sua vida profissional. O papel da Orientação Profissional, nesse sentido, configurou-se como auxílio à garantia e ao aproveitamento das oportunidades oferecidas aos alunos por meio de estratégias que fortaleciam a concepção de que a distribuição dos homens na sociedade ocorria segundo seus dons naturais. Os referidos testes, amplamente utilizados, faziam parte dessa cultura científica da época, e a mensurabilidade das aptidões já oportunizava, nesse sentido, a construção da culpabilização exclusiva do aluno pelo fracasso, ainda vigente nas instituições escolares da atualidade, conforme Grinspun (2010).

A Orientação Profissional brasileira ampliou as suas atividades para as questões relacionadas aos aspectos da vida pessoal e social dos estudantes com todas as nuances que eles envolvem, tornando-se, então, Orientação Educacional. Essa configuração se deu a partir da década de 1930, quando a Amaro Cavalcante, uma escola no Rio de Janeiro, implementou o Serviço de Orientação

⁵ “Educador e psicólogo brasileiro nascido em Porto Ferreira, SP, auxiliou a reformulação do ensino no Brasil e em outros países da América Latina pelo qual mereceu o título de Mestre das Américas. Professor de escolas normais em São Paulo, auxiliou na reorganização da instrução pública do estado. Membro do Conselho Nacional da Educação e diretor-geral do Departamento Nacional de Educação (1937), organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e foi seu diretor (1938-1946). Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/manuel-bergstrom-lourenco-filho.htm>.

Educacional, o SOE, com o protagonismo de Aracy Muniz Freire. Ainda sem elencar objetivamente suas atribuições, imprimiu o caráter prescritivo/interventivo à profissão para a formação integral do estudante.

Inspirada nas práticas norte-americanas, por meio da corrente de pensamento “Educational guidance”, e também nas práticas francesas, por meio da “Psychologie scolaire”, o ofício ficou revestido de uma artificialidade em sua implementação, que, segundo Giacaglia e Penteado (2011), não estabeleceu uma correspondência entre as demandas sociais brasileiras e a legislação da profissão, que já tomava seu lugar na esfera governamental. A “Educational guidance”, nos Estados Unidos, era composta por profissionais de áreas diversas, responsáveis pelo ajustamento de estudantes à sociedade. Referenciada na Psicologia diferencial, fundamentava-se em sete princípios: saúde, integração satisfatória na vida pessoal e familiar, cidadania, vocação, uso adequado do tempo e formação do caráter. Presente em todas as escolas de ensino secundário daquele país, a orientação estava apartada dos professores, cuja função era exclusivamente ministrar conteúdos. Já a “Psychologie scolaire”, na França, era composta por psicólogos escolares, cujo objetivo era conhecer o estudante em profundidade e cuja técnica de aconselhamento diretivo se estendia às famílias e aos professores. A aplicação de testes era amplamente utilizada. Pimenta (2002) esclarece que, apesar de algumas diferenças práticas, as duas correntes apresentavam a mesma concepção de sociedade e de estudante. A sociedade como pronta e orgânica e o estudante como o indivíduo que a ela devia se adaptar.

Roberto Mange e Aracy Muniz Freire contaram ainda com Maria Junqueira Schmidt⁶, de participação efetiva e duradoura na divulgação e ampliação da

⁶ Maria Junqueira Schmidt, filha de uma família da elite paulistana, nasceu em 1901; aos dez anos de idade, é enviada para concluir seus estudos na Europa, de onde retorna em 1920, versada em Pedagogia, Psicologia, Língua e Literatura Francesa. Ao retornar ao Brasil, empreendeu um conjunto de conferências dirigidas à sociedade em geral onde demonstraria seus dotes intelectuais como estratégia de reconhecimento de sua erudição e distinção social. Tais conferências, realizadas nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, foram amplamente divulgadas na imprensa periódica. O Jornal do Brasil, Jornal do Comércio, Diário de Notícias e Correio da Manhã tornaram-se, entre os anos de 1920 e 1960, os principais difusores de suas ações e de suas obras. Sua trajetória nos deixa pistas de que sua construção como intelectual se deu por vários caminhos. Tendo transitado fluidamente entre a intelectualidade católica e laica, Maria Junqueira representou os interesses da Igreja em postos que ocupou junto ao Estado. Ao mesmo tempo esses espaços lhe serviram como dispositivos de empoderamento que referendavam cada vez mais sua atuação profissional como mulher, educadora e como representante de uma elite intelectual católica. Fonte: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53319>.

profissão, a partir de seus estudos e experiências no exterior. O distanciamento entre o modelo a seguir, referenciado nas realidades estadunidense e europeia e as circunstâncias sociais e econômicas brasileiras conferiu identidade à profissão e a colocou a serviço de um sistema desigual e desvantajoso para as pessoas em situação de pobreza. Desse modo, fica o alerta para uma profissão que ainda pode se fazer presente na demarcação e manutenção de um padrão de normalidade de crianças e adolescentes, que reafirma a estigmatização, referenciada em um modelo cientificista que classifica e categoriza os sujeitos a partir da dicotomia normalidade-anormalidade (Giacaglia; Penteado, 2011).

Compartilhamos com Grinspun (2010) da analogia entre a figura da orientadora educacional como uma ajustadora e o mito grego d'O Leito de Procusto', metáfora que pode ilustrar, didaticamente, essa ideia de "ajustamento" na orientação educacional tradicional. Procusto era um ladrão famoso que vivia nas colinas de Atenas. Em suas caminhadas, abordava os viajantes e os submetia ao suplício de terem que se ajustar a uma cama de tamanho único. Para isso, utilizava cordas e martelos para esticar suas pernas, quando menores que os limites da cama, ou ainda um serrote para cortá-las, quando ultrapassavam esses limites. O objetivo de atingir o ideal só cessou quando os deuses enviaram Teseu para infringir a Procusto o mesmo suplício. Assim, o mito ilustra a violência da adaptação a um padrão arbitrário e inflexível. Procusto encontrou estratégias para que suas vítimas se encaixassem no leito, como a abordagem tradicional da Orientação Educacional intencionava ajustar o aluno aos padrões educacionais e sociais estabelecidos, ignorando as necessidades e particularidades individuais dos alunos e seus contextos sociais.

Para Grinspun (2010), a postura ajustadora e controladora daquele que se desviasse do ideal de normalidade foi adotada pela profissão conforme lhe foi demandada, com a devida fundamentação científica e com o propósito de moldar os alunos a serviço dos ideais do Estado e das indústrias e empresas. Desse modo, a autora aponta para a abertura necessária do caminho da discussão sobre as relações de poder na escola. Isso porque, segundo ela, os objetivos da OE sempre estiveram permeados pelas estratégias amplas do poder político, constituindo-se como uma área profissional cujas referências excluem as classes populares, podendo manter-se na atualidade como um instrumento dos ideais políticos neoliberais.

Somada à estratégia dos testes, também a escala de inteligência desenvolvida pelo francês Alfred Binet foi importada pela profissão. As duas técnicas mencionadas – testes e escala de inteligência – explicam as diferenças humanas pelo viés individual, excluindo, totalmente, os aspectos sociais. E são estratégias que referenciam tanto a Orientação Vocacional quanto a Profissional. A primeira orientava os alunos para o passo seguinte, os cursos profissionalizantes. E a segunda, para a profissão propriamente dita. Para tal, lançavam mão dos instrumentos escolares e sociais de medição e classificação de jovens estudantes respaldados no rigor científico e na possibilidade de uma classificação humana por meio da caracterização de aptidões específicas (Lapa; Gonçalves; Maupeau, 1985).

Os avanços da Medicina, Biologia e das práticas de higienização também foram importantes para o desenho e a implementação da Orientação Educacional por meio da qual a escola utilizava técnicas de seleção, classificação, hierarquização e individualização. O discurso científico por meio do qual se justificava a diferença pela via individual e as práticas de exclusão praticadas pela escola a partir dessa suposta verdade passou a ser questionado somente a partir da década de 1980, pela escola e, conseqüentemente, pela OE, que nunca esteve apartada desse espaço de atuação.

Nesse sentido, esse discurso passava por um processo de transformação e as contradições presentes na escola passaram a fazer parte de suas reflexões. Ensaaiou-se o enfrentamento a partir de outras concepções sobre os conflitos humanos como matéria-prima, dispondo novas perspectivas de trabalho. No entanto, a profissão e seus pressupostos passaram a ser questionados, o que deu início ao processo do seu desaparecimento na legislação e, conseqüentemente, em algumas redes estaduais escolares do país (Grinspun, 2010).

A permanência da OE em alguns estados brasileiros demandou alguma transformação em sua configuração. No entanto, os deslocamentos da profissão não a impediram de agir de modo excludente, ocupando-se com a produção de indivíduos empreendedores por meio da concorrência, contribuindo ainda para a produção do mal-estar na escola (FERRAZ, 2021).

2.2 Aspectos legais da Orientação Educacional no Brasil e no Distrito Federal

Ao longo de sua história, a profissão de Orientação Educacional (OE) sofreu alterações nos documentos normativos que a regem, como pareceres, leis e

decretos. Esteve fortemente presente na legislação brasileira entre as décadas de 1940 e 1980. Desde a década de 1990, no entanto, essa presença foi diminuindo nessa legislação à medida que a própria escola brasileira também a reduzia em seu ambiente.

O aconselhamento e o encaminhamento profissional, intelectual e moral recaíram sobre um modelo de atuação de OE fortalecido no período classificado por Grinspun (1998) como “institucional”, a partir da década de 1940, em que a profissão passou a ser objeto presente e constante na legislação. Esta lhe imprimiu, de forma contundente, uma função disciplinadora, atrelada, portanto, ao ajustamento do estudante às expectativas da escola, do trabalho e da sociedade.

Como exemplo das expectativas direcionadas à profissão, traduzidas pela intensificação de seu trabalho na legislação educacional brasileira, destaca-se a sua menção nos seguintes artigos referentes às leis da reforma do ensino.

- Artigo 40 da Lei Orgânica do Ensino Comercial (Brasil, 1943, *online*):

[é] função da orientação educacional e profissional, mediante as necessárias observações, velar no sentido de que cada aluno execute satisfatoriamente os trabalhos escolares e em tudo o mais, tanto no que interessa a sua saúde quanto no que respeita aos seus assuntos e problemas intelectuais e morais, na vida escolar e fora dela, se conduza de maneira segura e conveniente, e bem assim se encaminhe com acerto na escolha ou nas preferências de sua profissão.

- Artigos 50, 51 e 52 da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Brasil, 1942, *online*):

[i]nstituir-se-á em cada escola industrial ou escola técnica a orientação educacional mediante a aplicação de procedimentos adequados, pelos quais se obtenham a conveniente adaptação profissional e social e se habilitem os alunos para a solução dos próprios problemas. [...] cabe ainda à orientação educacional velar no sentido de que o estudo e o descanso dos alunos decorram em termos de maior conveniência pedagógica (Art.50).

Incumbe também à orientação educacional, nas escolas industriais e escolas técnicas, promover, com o auxílio da direção escolar, a organização e o desenvolvimento, entre os alunos, de instituições escolares, tais como as cooperativas, as revistas e jornais, os clubes ou grêmios, criando, na vida dessas instituições, num regime de autonomia, as condições favoráveis à educação social dos escolares (Art.51).

Cabe ainda à orientação educacional velar no sentido de que o estudo e o descanso dos alunos decorram em termos da maior conveniência pedagógica (Art.52).

As expectativas descritas nesses artigos resumem e exemplificam as demandas vigentes e discutidas nos diversos congressos e encontros que ocorreram entre os pares, no período. A esse respeito, recorreremos, juntamente com Farias (1990) e Grinspun (2010), ao I Simpósio de Orientação Educacional, realizado em São Paulo, em 1957, para lembrar as palavras de Maria Junqueira Schmidt* (*apud* Farias, 1990, p. 86), para quem a OE seria “a profilaxia dos desajustamentos e liberação progressiva da personalidade juvenil”, que permitiria ao jovem alcançar o desenvolvimento máximo de suas virtudes. A figura da(o) Or.Ed. deveria personificar um exemplo, i.e., ser, na escola, “mensagem viva de um ideal de vida”, tendo fins bem definidos e meios adequados.

A apropriação dessas expectativas está prevista no Artigo 321 do Regimento do Colégio D. Pedro II, de 1953:

[a] função do orientador educacional no colégio é de guia, conselheiro e confidente dos alunos; de coordenador das atividades de educação social de todo o colégio; de colaborador leal e diligente dos professores e da administração do estabelecimento (Brasil, 1953, *online*).

Com a promulgação da Lei n. 4024/61, de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDB), a presença desse profissional foi assegurada na escola. Sua formação também foi regulamentada pelo Artigo 62:

Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de Orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em educação física e os inspetores federais de ensino, todos com o estágio mínimo de três anos no magistério. (Lei 4024/61, artigo 62)

As atribuições da profissão foram elencadas e sistematizadas a partir da Lei n. 5.564/1968 (Brasil, 1968a) e da regulamentação dessa lei por meio do Decreto n. 72.846/1973 (Brasil, 1973): sondagem de aptidões dos estudantes, aconselhamento a esses e suas famílias, aplicação de testes, enfrentamento à indisciplina escolar, encaminhamento a especialistas, identificação de características da comunidade, auxílio à composição de turmas, supervisão de estágios, integração família-escola-comunidade e realização de estudos e pesquisas na área. É importante ressaltar que essas atribuições permanecem na atualidade, com as devidas alterações e atualizações, elaboradas em documentos norteadores em cada estado do Brasil.

Superado o período “institucional”, a Orientação Educacional se encontrou estabelecida como serviço obrigatório em todas as escolas do país. Grinspun (1998) nomeia como “disciplinador” o período seguinte, compreendido entre as décadas de 1970 e 1980, quando a profissão assume um papel de destaque. Após esse período, no entanto, críticas e questionamentos passam a afetá-la, resultando em mudanças relevantes motivadas por debates sobre a exclusão de direitos, ampliando as críticas destinadas à escola e à atuação da OE vigente naquele período.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996) não retoma a obrigatoriedade da OE nas escolas. Tampouco o fazem as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Antes privilegia-se a base docente e se excluem as habilitações, permitindo que a OE fosse ministrada, a partir de então, em cursos de pós-graduação.

Segundo o artigo 64, da LDBEN (Brasil, 1996, *online*),

[a] formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional.

A partir desse momento, os estados e municípios brasileiros estabelecem os critérios para a contratação do profissional, que passa a ter sua ação restrita às áreas de serviços e apoio à escola. Nas escolas públicas do DF, a exigência atual é a formação em curso superior de Pedagogia, com habilitação em OE ou pós-graduação em OE. Houve três concursos públicos nos últimos 20 anos: 2004, 2014 e 2022. Desses, foram convocados cerca de 1000 orientadores educacionais, totalizando 1132 na atualidade.

As diretrizes para as práticas bem como a organização do trabalho nas escolas públicas do DF estão elencadas no documento *Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal* (Distrito Federal, 2019a). O texto ressalta a relevância de sua presença nas seguintes frentes: implantação e implementação da OE; ações institucionais; ações junto ao professor; ações junto ao estudante; ações junto às famílias; e ações de articulação em rede. Diante da abrangência de sua atuação, há destaque para que seja prioritariamente coletiva e dialógica. O documento ressalta a importância da

formação continuada, que, embora seja optativa, é tratada como imprescindível para o fortalecimento da profissão

2.3 A formação em orientação educacional: revisão de concepções e ressignificação de práticas

O papel da OE sofreu transformações ao longo de sua história, contribuindo seja para a intensificação da sua presença, para o desconhecimento de seu papel ou para sua impermanência nas escolas do país. Num primeiro momento, essa (e) profissional era um técnico em educação, e a formação, ministrada por algumas poucas faculdades, não era exigida para a função.

Num segundo momento, a partir da década de 1960, quando a formação foi regulamentada, ela acontecia de duas formas a depender do destino do profissional: 1) para a atuação no ensino primário, que exigia formação em curso de magistério, em nível do então chamado segundo grau, complementado com curso de formação específico em OE; 2) para atuação no então chamado ensino secundário, que exigia curso de graduação acrescido de curso de especialização em OE, além de experiência de três anos em docência, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, em seu Artigo 62: “[a] formação do Or.E será feita em cursos especiais que atendam às condições de grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam” (Brasil, 1961, *online*).

Num terceiro momento, com a reforma do ensino superior, a Lei de Diretrizes e Bases de 1968 (Brasil, 1968b), instituída no auge da ditadura militar, enquadra a OE no curso de Pedagogia, estabelecendo-a como uma de suas habilitações, além da supervisão, administração e inspeção, elevando-a ao nível de graduação. A formação técnica generalista é substituída pelas habilitações e as(os) Or.Ed. passam a ser nomeadas(os) como especialistas em educação.

A partir da década de 1980, quarto momento da história da formação exigida para o exercício da profissão, a docência passou a ser defendida como a base de sua formação, opondo-se às habilitações. Disso resultou a sua extinção por meio da atual LDBEN (Brasil, 1996). A Resolução CNE/CP n. 01/2006 (BRASIL, 2006), responsável por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, revogou, portanto, o regime da habilitação em OE na

graduação. E as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia reduziram a OE à área de serviços e apoio escolar. A obrigatoriedade do profissional nas escolas desapareceu, enfraquecendo sua atuação nessas instituições.

O caráter formativo da profissão lhe conferiu instabilidade, sem, no entanto, extingui-la de vez nas escolas do país. De acordo com o portal e-Mec⁷, em consulta aos cursos de especialização em “Orientação Educacional” no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do Ministério da Educação⁸, foram localizados 722 cursos com diversas denominações que visam a designar a atuação da(o) orientadora(o) educacional conforme as especificidades de cada região, estados e municípios, sendo possível também identificar a situação, as instituições e a modalidade de cada curso, informações que estão elencadas no organograma da Imagem 1.

Cabe ressaltar que a Instituição Federal ativa mencionada no organograma da Imagem 1, refere-se à UFRGS⁹ (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Esse estado, há tempos, dá sinais de seu pioneirismo no apoio ao ofício da Orientação Educacional, através, por exemplo, da Associação de Orientadores, a AOERGS, Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul¹⁰, que, há 58 anos, promove atividades e programações direcionadas às demandas da OE e dos demais profissionais em educação. Além de seminários, pesquisas e

⁷ Portal regulamentado pela Portaria Normativa n. 21, de 21/12/2017, base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES, independentemente de Sistema de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos dos cursos e das IES, editados pelo Poder Público ou órgão competente das instituições nos limites do exercício de sua autonomia. Fonte: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>

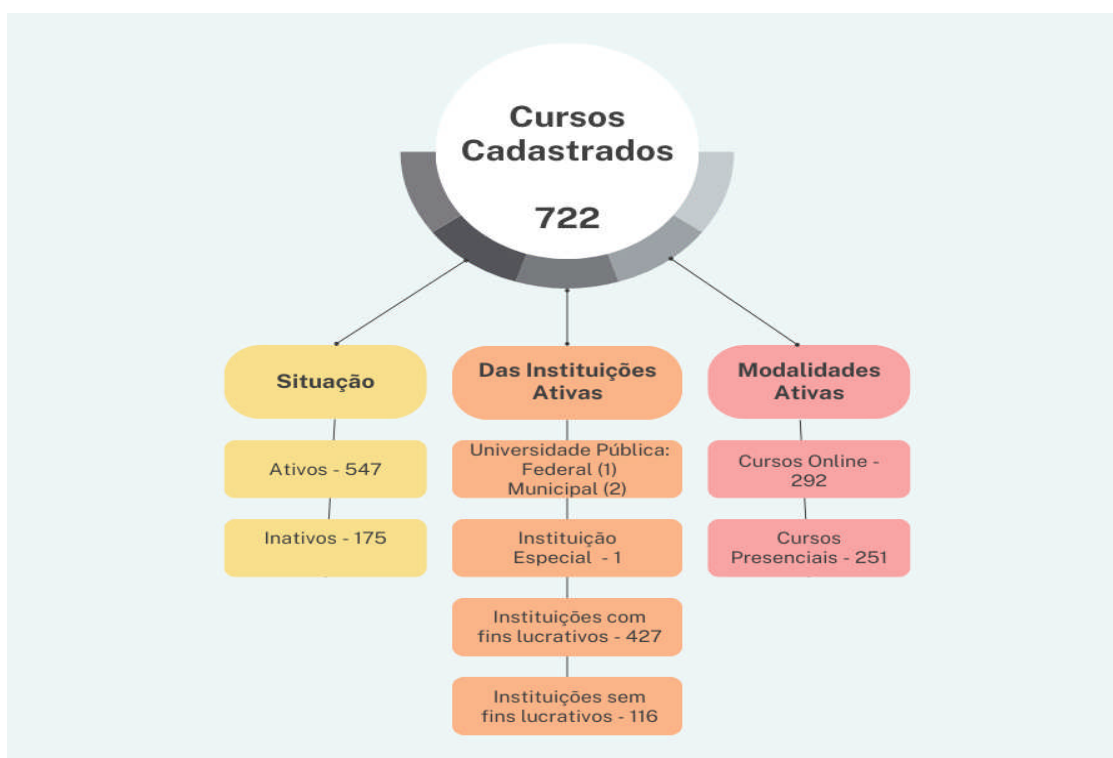
⁸ “A regularidade dos cursos e instituições depende da validade dos respectivos atos que os autorizam e da tempestividade de protocolo dos processos regulatórios de manutenção da autorização para o funcionamento da instituição e oferta dos cursos. As informações inseridas pelas IES dos Sistemas Estaduais, reguladas e supervisionadas pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, ou pelas IES do Sistema Federal, no âmbito da autonomia universitária, são declaratórias e a veracidade é de responsabilidade da respectiva instituição, nos termos da legislação. Os dados dos cursos de Especialização possuem natureza declaratória, pertencendo às instituições a responsabilidade pela veracidade das informações inseridas no Cadastro, nos termos da legislação”. (Art. 29, PN n. 21/2017). Fonte: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>

⁹ “A Universidade Federal do Rio Grande do Sul é uma instituição pública brasileira de ensino superior, mantida pelo Governo Federal do Brasil. Em dezembro de 1950, a Universidade foi federalizada, passando à esfera administrativa da União. Desde então, a UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul passou a ocupar posição de destaque no cenário nacional como um dos maiores orçamentos do Estado do Rio Grande do Sul e como a primeira em publicações e a segunda em produção científica, entre as federais, considerando o número de professores.” Fonte: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>

¹⁰ A AOERGS é uma entidade autônoma sem fins lucrativos ou uma afiliação sem intenções de cunho político de qualquer natureza.

estudos científicos, a associação conta com publicações na *Revista Prospectiva*¹¹, referência em publicações específicas sobre a atuação e o ofício da Orientação Educacional, tendo publicada sua 44ª edição 2023/2024 em 2023 (Anexo 3), fruto do IV Fórum Internacional de Orientadores Educacionais, do II Encontro Internacional dos Trabalhadores em Educação. A Associação também conta com a publicação dos *Cadernos* (Anexo 3), uma iniciativa de publicações de cursos para a formação continuada dos profissionais orientadores, já em 14ª edição. As publicações constam na Biblioteca Virtual da AOERGS.

Figura 2 – Organograma dos Cursos de OE cadastrados no Brasil



Fonte: Organizado pela autora.

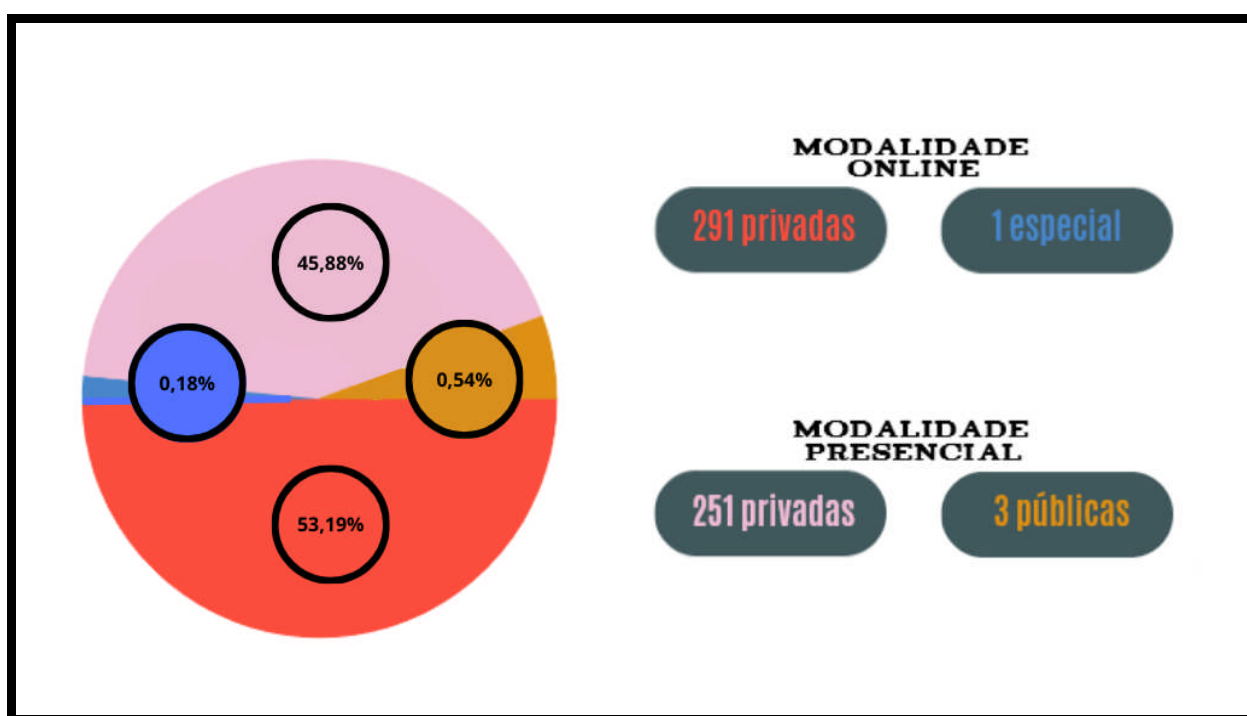
A modalidade presencial do curso em nível de pós-graduação *latu sensu*, especialização em OE, é ofertada em duas Instituições públicas municipais (Imagem 1): Faculdade FAPAF¹² e Faculdade de Educação Ciências e Letras de

¹¹ A *Revista Prospectiva* é, segundo Froes (2002), a única revista no país dirigida exclusivamente aos profissionais da Orientação Educacional, embora contemple também todo o público que atua em educação, priorizando o formato *online* para democratizar o acesso à informação.

¹² FAPAF (Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco) localizada no estado do Maranhão e no Tocantins. A instituição iniciou sua oferta de cursos no ano de 2009, tornando-se um importante centro formador na região, angariando respeito de instituições e empresas a partir de seus egressos, que atendem às exigentes demandas do mercado de trabalho.

Paraíso, a FEPAR/FECIPAR¹³. A Universidade do Contestado (UNC) oferta a modalidade a distância e está localizada no Sul do Brasil, em Santa Catarina, e é a Instituição Especial supracitada no organograma. Quanto às Instituições privadas, responsáveis pela soma de 543 cursos de especialização em atividade no Brasil, somente 251 exercem suas atividades presencialmente. Analisando essas informações estatisticamente, temos a representação gráfica a seguir.

Figura 3 – Gráfico estatístico de modalidades das instituições que oferecem cursos de especialização em Orientação Educacional no território brasileiro



Fonte: Organizado pela autora (2024)

Ainda que a profissão esteja presente em 13 estados do país e no Distrito Federal (Pascal, Honorato, Albuquerque, 2008), fica evidente, diante dos dados apresentados, a expressiva escassez de cursos de especialização nessa área em Instituições públicas, o que nos leva à reflexão sobre a lacuna formativa para o exercício da profissão, que, sem oferta em nível de graduação, demanda investimentos de formação em nível de pós-graduação e/ou em formação continuada em serviço.

¹³ FECIPAR em parceria com a FEPAR (Fundação Educacional de Paraíso do Tocantins), ofertada pela Unidade Federativa do estado.

1.4 Um breve panorama da Orientação Educacional no Distrito Federal

No âmbito do Distrito Federal, para ser nomeada como orientadora educacional na rede pública de ensino, é preciso ser aprovada em concurso público como membro da carreira do magistério público do estado e possuir formação superior em Pedagogia com habilitação ou especialização em Orientação Educacional.

Foi entre 2008 e 2009, com a convocação de 500 orientadoras(es) educacionais, que a Orientação Educacional passou a compor a dinâmica pedagógica escolar com a atenção voltada para a prevenção e a resolução de conflitos, considerando o período que exigia, em termos de política educacional, a promoção da cultura da paz (Distrito Federal, 2019b, p.32). Anterior a essa decisão, cabia a uma(um) única(o) orientadora(or) o atendimento de até 800 estudantes.

Conforme a Portaria 55, de 24 de janeiro de 2021, Cap.VI, Art.64 (Anexo 4), foi estipulado um número maior de orientadoras(es) por estudantes, conforme a tabela seguir.

Figura 4 – Modulação do quantitativo de estudantes atendidos por Pedagogo(a) – Orientador(a) Educacional

Quantitativo de estudantes matriculados	Quantitativo de Servidores
Até 680 (seiscentos e oitenta)	1 (um) Pedagogo-Orientador Educacional
De 681 (seiscentos e oitenta e um) a 1.360 (um mil, trezentos e sessenta)	2 (dois) Pedagogos-Orientadores Educacionais
A partir de 1.361 (um mil, trezentos e sessenta e um)	3 (três) Pedagogos-Orientadores Educacionais

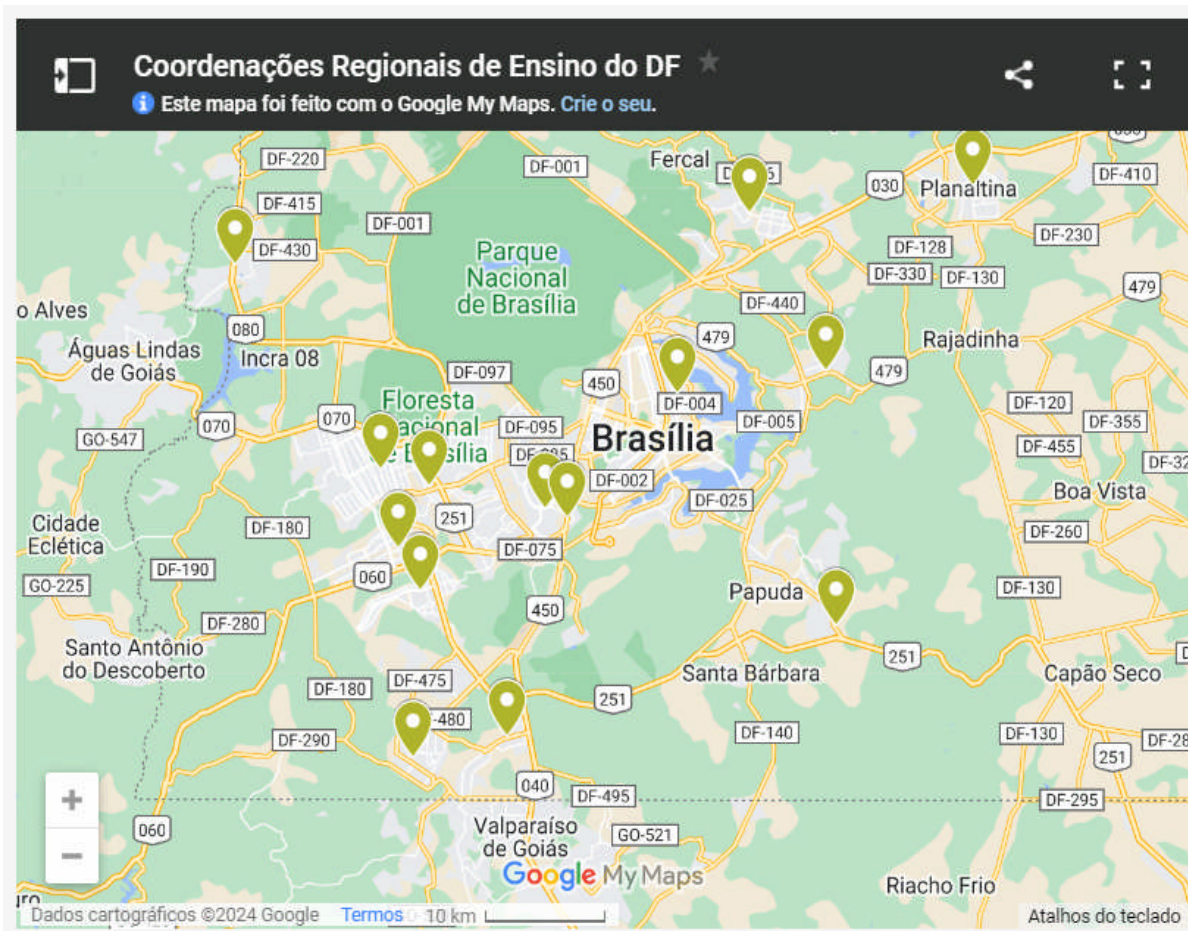
Fonte: <https://www.sinprodf.org.br>

Segundo informações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2024), há 1.132 orientadores educacionais em atuação no momento para atender à demanda das escolas públicas do estado que, de acordo com o GDF (2024), somam 450 mil alunos matriculados nas 840 escolas (Anexo 5).

Esse quantitativo de escolas está distribuído por todo o estado e é supervisionado por 14 Coordenações Regionais de Ensino, como se pode ver na Imagem 4, a saber, as CRE's de Taguatinga, Sobradinho, São Sebastião, Santa Maria, Samambaia, Recanto das Emas, Plano Piloto, Planaltina, Paranoá, Núcleo

Bandeirante, Guará, Gama, Ceilândia e Brazlândia, que atendem às 35 RA's, Regiões Administrativas do Distrito Federal (Anexo 6). Sendo assim, há Regionais que atendem e acompanham mais de uma RA.

Figura 5 – Mapa das Regionais de Ensino em todo o Distrito Federal



Fonte: <https://www.educacao.df.gov.br/coordenacoes-regionais-de-ensino/>

A organização da SEEDF, que compreende a regulação das atividades de Orientação, possui a seguinte estrutura: Gerência de Orientação Educacional, gerida pela Unidade de Gestão Articuladora de Gestão Básica através da Diretoria de Serviços, Programas e Projetos Transversais, sob a orientação da SUBEB, Subsecretaria de Educação Básica, instância máxima na Secretaria de Estado de Educação.

Considerando o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2019b), que define a Orientação Educacional como um serviço de caráter especializado e articulado aos Serviços Especializados, e igualmente o Edital n. 31, de 30 de junho de 2022, que instituiu concurso público para

provimento de vagas para a função de Pedagogo(a) – Orientador(a) Educacional, é possível elencar algumas exigências em termos de habilidades e atribuições para o exercício do cargo, sendo elas: escuta ativa; capacidade de decisão; de contornar situações adversas, de gerir conflitos; afetividade; organização; iniciativa; liderança; dinamismo; empatia; comunicação não-violenta; solidariedade; criatividade; senso-crítico; cooperação; senso de justiça; versatilidade; flexibilidade; paciência; sensibilidade.

As considerações tecidas, os dados e pesquisas realizadas sobre a OE no Brasil e no DF apontam uma lacuna na formação e no quantitativo desses profissionais nas escolas públicas. Nesse sentido e diante da história desse ofício marcado pelo excesso de demandas e expectativas, um dos objetivos dessa tese é avaliar se o dispositivo da escuta ativa e coletiva pode redirecionar e ressignificar a profissão.

- **Formação continuada de/para Pedagogas (os) Orientadoras (es) Educacionais na SEEDF:**

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) conta com uma Unidade Escola de Formação Continuada (Eape) para os profissionais inseridos na carreira magistério (professores e orientadores educacionais) e para os servidores da carreira Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPGE). Surgida em 1998, a Eape transitou desde o *status* de escola, passando pelo de centro de formação, assumiu a forma de subsecretaria de formação continuada e hoje é uma unidade-escola de formação continuada submetida à Subsecretaria de Educação Básica (Subeb). A Eape vem colaborando com a educação pública do DF por meio da produção e oferta de cursos, palestras e oficinas integrados à pesquisa e avaliação. Tem referência em uma formação crítico-emancipadora com objetivos que extrapolam o aperfeiçoamento dos professores ao buscar transformar a sociedade a partir do enfrentamento das injustiças, conforme preconizam suas diretrizes. (Distrito Federal, 2018)

As avaliações mostram que as escolas não têm alcançado o objetivo de aprendizagem dos estudantes na idade e série adequadas contribuindo assim para que as práticas docentes sejam gendradas em narrativas queixosas e ressentidas.

Nesse sentido, as diretrizes determinam que o espaço de formação seja também um espaço de acolhimento a fim de que professores e orientadores(as) educacionais produzam novos significados para suas práticas:

Nisso reside a crença de que a escola não é uma instituição social criada unicamente para o ensino de conteúdos, conceitos e teorias, mas uma instituição que pode criar ou reverberar todos os conflitos e disputas sociais, notadamente os marcados pela desigualdade social, pela injustiça, pelo preconceito e pela intolerância. (Distrito Federal, 2018, p. 12).

Na Eape, os profissionais que atuam como formadores são os próprios professores e orientadores da SEEDF, que buscam produzir novos significados e sentidos outros, para além da exclusiva aquisição de conhecimentos e informações, compreendendo ações integradas de formação continuada, pesquisa e avaliação ao longo dos processos. Nesse sentido foi possível constatar a necessidade de descentralização dos cursos a fim de que se aproximassem das escolas de educação básica, abarcando todas as etapas e modalidades onde os professores cursistas atuam, descentralizando-se geograficamente da Eape. Para além dessa demanda, planejar cursos de interesse e motivação dos professores, de acordo com suas necessidades, também se tornou imprescindível e critério para a oferta dos cursos. (Distrito Federal, 2018).

No contexto da formação continuada planejada e executada pela Eape exclusivamente para orientadoras (es), foi inserido, em 2019 o *Aprender sem parar para orientadores educacionais* (Aspoe), para o qual se destinaram esforços e expectativas de uma formação com duração de três anos e caracterizou-se pela oferta de percursos formativos comuns (para todos os cursistas matriculados) e individualizados (temática de livre escolha a ser estudada). O planejamento e a execução contou com 08 orientadoras educacionais, convocadas com esse objetivo, que não engessado, previa a colaboração dos próprios cursistas durante todo o processo, levando em conta um critério e dado preocupante: os resultados das aprendizagens dos estudantes, em avaliações externas e internas, apresentam-se aquém daqueles idealizados para a idade ou ao escolar.

Os objetivos da formação continuada incluem a contribuição para a garantia das aprendizagens dos estudantes em suas trajetórias escolares. Algumas ações concretas foram consideradas como necessárias a partir da realização de pesquisa com os próprios estudantes, suas percepções acerca da escola, analisando seus

desejos e necessidades a fim de que constituíssem, assim, elementos integrantes do planejamento deste e demais cursos. (Distrito Federal, 2019b).

O Aspoe constituiu-se de dois percursos: o primeiro centrou-se nos conteúdos do *Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF* e seus pressupostos teóricos; na *Orientação Pedagógica da Orientação Educacional*; nas diretrizes de avaliação da SEEDF; e na participação coletiva do planejamento e execução do IX Fórum da Orientação Educacional. O segundo percurso tratou das temáticas centrais referentes ao ofício da Or.Ed.: a mediação de conflitos; as práticas inovadoras (como o corpo, linguagem e emoção); as identidades e diferenças; a comunicação não violenta; a qualidade de vida e bem-estar no trabalho e o espaço escolar repensado.

Sabe-se que a formação continuada não é garantia de reconhecimento social nem mesmo entre os pares. Tratando-se de seus impactos na escola, também não se garante o cumprimento efetivo de suas intenções. A escola, como espaço social que deveria promover meios para a igualdade social está em xeque. Além disso, a autora chama a atenção para a desvalorização social da escolha da profissão de professor. Nesse sentido, o reconhecimento das contradições e das diferenças como potência para construção coletiva apresenta-se como alternativa e responsabilidade dos proponentes da formação continuada no DF. De acordo com a própria SEEDF, “os espaços em que a formação continuada se realiza são espaços de conflito, no sentido daquilo que impulsiona as pessoas às mudanças e podem ser a oportunidade para a formação de profissionais emancipados e emancipadores” (Distrito Federal 2018, p. 13). O caráter emancipador da proposta de formação da rede é mencionado delineando a superação da segregação, muitas vezes produzido pela própria escola. Nesse sentido, as práticas de questionamento são concebidas como molas propulsoras ao cumprimento do seu papel político.

O enfoque da mudança exclui seu formato reducionista cuja crença está pautada nas relações sociais como algo externo aos sujeitos, submetidas ao controle. Contrariando essa lógica, fazem parte da mudança as dimensões humana, política e ética das pessoas. A mudança exige a revisitação das concepções singulares, de cada um e de todos, coletivamente e acontece ao mesmo tempo nas dimensões individual, coletiva e interativa. Com relação às concepções de formação continuada, o olhar vigilante se faz necessário diante de

ações tomadas ideologicamente, como a terceirização da formação por meio da contratação de empresas, ocorrida durante o período entre 2007 e 2009 na Eape, o que excluiu a possibilidade colaborativa dos professores da SEEDF; a redução do quantitativo de formadores, reduzindo a oferta de cursos definida por demanda da rede, fato ocorrido entre 2000 e 2002; e o próprio fechamento da Eape, entre 1993 e 1995 (Distrito Federal, 2018).

CAPÍTULO 3

A ESCUTA ATIVA COLETIVA: PONTE PARA A TRAVESSIA DO MAL-ESTAR NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E NA ESCOLA

“Aprender a escutar é a única possibilidade
de a trupe humana seguir existindo.”
(Vera Iaconeli)

3.1 A escuta e seu protagonismo a partir da Psicanálise

A noção e as práticas de escuta tomam um sentido central a partir da Psicanálise. O que temos desde a criação da teoria psicanalítica é uma nova forma de ingresso no universo da palavra. Ingresso que possibilita ao sujeito o acesso ao desconhecido em si mesmo enquanto se escuta dentro do campo transferencial e que, por isso mesmo, produz a escuta de sua própria fala. Com Freud, é inaugurado o tempo e o espaço da palavra como um canal de aproximação do homem à sua realidade-outra interna, palavra que vai redesenhando as suas singularidades, histórias de vida, sofrimento psíquico e sintomas.

A implicação de quem fala com aquilo que fala é possibilitada, tratando-se também de uma escuta de si mesmo. Mrech (1999) esclarece que, para a Psicanálise, o resgate da singularidade por meio da escuta oportuniza o surgimento de saberes e de conteúdos “apagados”, silenciados, que se articulam aos que já eram lembrados e já compunham a história do sujeito. É um processo de descobertas, uma forma de redesenhar e narrar de outras formas os acontecimentos e as memórias, de forma a nortear para o sujeito outra posição no tempo presente.

Fala-se sobretudo de uma escuta que abre portas para a compreensão do sofrimento humano e que realiza a ponte para a reconstrução desse sofrimento e do próprio sujeito. Ao estar aberto para o todo da dimensão do sofrimento expresso na palavra dita e aos efeitos colhidos na prática terapêutica, a escuta psicanalítica oferece horizontes para que se possa reorganizar a própria história e sua subjetividade.

Freud atrela a noção de escuta à de atenção, especificamente à atenção flutuante: “Ver-se-á que a regra de prestar igual reparo a tudo constitui a

contrapartida necessária de exigência feita ao paciente, de que comunique tudo o que lhe ocorra, sem crítica ou seleção” (Freud, 1912, p. 150). Trata-se de uma função do analista, a de manter a atenção suspensa, ou seja, ele não se atém a um ponto específico, mas a tudo que o analisante fala, até conseguir pontuar o que repete, paralisa e obstaculiza o desejo do paciente. O analista, um escutador, deixa em suspenso suas verdades. Por outro lado, quem fala deve dizer ao analista tudo o que lhe vier à mente, sem selecionar os conteúdos ditos. A essa fala livre do analisante, Freud chamou de associação livre, por meio da qual é possível o encontro de quem fala com seus próprios e possíveis caminhos de solução:

No seio da associação livre vai se produzindo um deslocamento da imagem, do fato como fixo, e este vai se incluindo em múltiplas imagens caleidoscópicas cujas combinações possíveis se multiplicam e onde o ritmo, a cadência, a intensidade maior de alguns fonemas, a excitação explícita no gaguejar de uma palavra, o sentido duvidoso de uma frase mal construída, tudo isso vai dando tonalidades diferentes a estas figuras que não passam despercebidas à escuta sutil da atenção flutuante. Ao mesmo tempo, ao ser escutado pelo analista, o próprio sujeito que fala se escuta (ALONSO, 1988, p. 2).

3.2 Escuta ativa: Por que escutar?

A escuta ativa envolve a escuta genuína do outro e inclui, necessariamente, uma atitude de, além do ouvir propriamente dito, um interesse à captação de mensagens intrínsecas ao que é falado, sem a preocupação de que apareça, de imediato, um sentido. Compreende a intencionalidade de se estar atento à palavra dita, mas, mais ainda, atento às reticências, ao não dito, ao que não comparece com clareza no campo discursivo. Porque é em torno do não saber sobre como o outro lê ou percebe sua realidade interna e externa e também em torno do saber de que cada um se lê e se percebe de forma singular, que a escuta é efetiva e as mudanças podem ser produzidas. Aquele que escuta assume a posição de silenciamento de suas questões, renunciando à posição daquele que aconselha e orienta condutas.

A escuta, como dispositivo adotado pela Psicologia, mas sobretudo pela Psicanálise, não é exclusiva dos profissionais de saúde mental, mas relevante a todos aqueles que se relacionam com os desafios das interações, em particular as que geram situações de conflitos. Por isso é oportuna para as reflexões aqui sobre

o ofício da Orientação Educacional, valorizada pela possibilidade de mediadora de conflitos no espaço escolar.

Nos documentos oficiais educacionais, a começar pela Orientação Pedagógica da Orientação Educacional no Distrito Federal¹⁴ (Distrito Federal a, p.24), a escuta ativa é mencionada como a primeira habilidade listada entre as atribuições do Orientador Educacional:

A saber, a ação do(a) Pedagogo(a) - Orientador(a) Educacional demanda características profissionais, entre as quais destacam-se: escuta ativa para as questões da comunidade escolar, capacidade de elaborar ações e projetos que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social do estudante, comunicação articulada com a rede interna e externa que favoreça possibilidades de atendimento e acompanhamento do estudante. (...) (Distrito Federal, 2019 a, p.9).

No Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal¹⁵ de 2007 (p.32), a Orientação Educacional tem como um de seus pressupostos a liberdade de expressão e o respeito à sua heterogeneidade, o que resulta em um espaço educativo democrático que promove a superação de conflitos.

Trata-se da promoção da abertura ao diálogo de modo eficaz, abrangendo todas as esferas da comunidade escolar. Fundamental para a escola, o dispositivo da escuta ativa possibilita o reconhecimento das necessidades dos pais, alunos e de toda comunidade escolar, abrindo caminhos para a formação de uma escola mais humana e receptiva. Essa proposta fortalece o ajuste da abordagem didática para um atendimento cada vez mais direcionado, propicia espaço de escuta para que os atores escolares expressem suas impressões e convida à participação e à validação de suas angústias, o que torna o ambiente mais colaborativo, interativo e contribui com a redução de conflitos.

No entanto, a ausência da escuta ativa coletiva nas práticas escolares distancia o prescrito para o ofício da Orientação Educacional na atualidade. Por isso, trazemos sua compreensão como um dos elementos imprescindíveis para o

¹⁵ Esse documento oficial da Secretaria de Estado de Educação do DF apresenta alterações pontuais ao Regimento Escolar quanto ao aspecto disciplinar dos discentes, ampliando e modificando, periodicamente, direitos, deveres, atribuições e responsabilidades para os discentes, os docentes, os orientadores educacionais e os diretores. E baseia-se nos princípios da legalidade, da imparcialidade, da proteção integral às crianças e aos adolescentes, da gestão democrática e da dignidade da pessoa humana.

confronto com aquilo idealizado historicamente para a profissão e as suas novas possibilidades que constroem-se em diálogo com a potencialidade de atravessamento (e não eliminação) do mal-estar na escola.

Concepções predominantemente pautadas em uma realidade apresentada como pronta e à qual todos devem se adaptar, sejam professores, estudantes e suas famílias, têm resistido às reflexões e práticas dialógicas e de escuta na escola. As instituições e a escola, sobretudo, no assunto discutido, estão a serviço de uma mentalidade neoliberal, sob o domínio de um poder maior que se propaga como verdade, disfarçando-se num discurso de proteção do indivíduo e de impedimento de sua aniquilação. Esse domínio, em suas esferas globais e locais, se mostra nitidamente pelo poder de controle sobre os comportamentos, sem aceitar lacunas que apontam vícios no exercício e no uso do tempo de execução das atividades, na forma de ser, na manifestação do corpo e da sexualidade (Foucault, 1987, P.15).

A descoberta do corpo como uma unidade biopolítica, que possui força própria, e as mudanças nos sistemas de poder obrigam a própria estrutura de manutenção da dinâmica neoliberal a produzir e a sustentar artifícios de disciplinação dos sujeitos, tornando-os dóceis e passíveis ao controle constante, a fim de se tornarem também reprodutores desse mesmo sistema (Foucault, 1979, p. 47).

Nesse sentido, alertam Moysés e Collares:

Ao longo da história do mundo ocidental, as pessoas que não se submetem aos padrões aceitos como comportamentos normais, apresentando comportamentos distintos ou questionando tais padrões, sempre incomodaram a maioria, docilmente submetida, sendo alvo de perseguições. Por que alguém que exhibe comportamentos “acima de qualquer suspeita” é afetado por um outro alguém diferente, a ponto de precisar retirá-lo de seu campo de visão, e mesmo eliminá-lo? Talvez porque ver uma pessoa que não se enquadra nas normas escancare que é possível ser diferente, isto é, que os padrões não são naturais, não foram e não serão sempre os mesmos. (Moysés e Collares, 2007).

Dessa forma, uma dita verdade imposta pelo discurso de poder dominante biopolítico, que, inevitavelmente, desponta no âmbito educacional - sendo a escola apenas mais uma instituição de controle - mecaniza o processo de compreensão das angústias do sujeito e padroniza a operacionalização das abordagens e tratamentos. Essa prática já se disseminou no senso comum e ganhou peso como

verdade indiscutível, usando como mecanismo de controle a medicalização indiscriminada, que, mesmo sem justificar-se em um fato, é reproduzida naturalmente com alta aceitação social:

A atribuição de causas biológicas a problemas coletivos é antiga, remontando ao início do século 19, quando a biologização passa a ser resposta rotineira da sociedade (respaldada pela ciência positivista) a conflitos sociais. Esse processo, denominado medicalização, transforma problemas coletivos, de ordem social e política, em questões biológicas, individuais (Moysés e Collares, 2017, p.45).

Questões como a do fracasso escolar, por exemplo, já apontado como sintoma desse mal-estar na educação, deslocam seu olhar da causalidade das dinâmicas do âmbito educativo, das relações sociais, das políticas públicas e estruturas de poder e centram-no no sujeito como único responsável pelo seu insucesso acadêmico, desconsiderando que há uma pluralidade na constituição dos sujeitos, nos seus saberes, bem como nas suas formas de ação, pensamento e expressão de emoções, todos transformados em indícios de doenças neurológicas (Moysés e Collares, 2017, p. 43).

Ao contrário do que se experiencia nessa realidade, é preciso considerar uma dinâmica educacional humanizadora e construtora de saberes na qual as pessoas se sintam verdadeiramente escutadas e compreendidas, reconhecidas em suas singularidades. A escuta ativa na educação transcende o verbo ouvir e inclui uma conexão entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem, modificando o modo como se ensina, se aprende e se vive. Isso independentemente de sua frente de ação, seja um educador buscando novas formas de desenvolver sua atuação, seja o estudante, a família, ou ainda a sociedade de forma geral.

A construção de saberes como pontes que ligam todos a todos foi defendida por Freire (1987) como uma construção coletiva pela via do diálogo. A promoção da relação dialógica é a ponte construída por ele. Nesse sentido, o conhecimento engendra uma aliança entre as interações que acontecem na escola. A defesa pela elaboração conjunta dos processos que constituem a escola, incluindo o currículo e as práticas pedagógicas, é justificada por oportunizar o compartilhamento do conhecimento, integrando os valores, as experiências, as vozes de todos e não apenas de alguns:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da formação do futuro objeto do meu ato formador (Freire, 2004, p.22-23).

A defesa aqui compartilhada de uma pedagogia dialógica inclui, para além do ato da fala ou ainda da boa oratória, outra vertente desse mesmo processo, qual seja, a escuta (Freire, 2015):

A disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura" (Freire, 2015, p.117).

É pelo diálogo que construímos e reconstruímos conhecimento. Não há possibilidade de transformação sem socialização e sem abertura à reflexão em torno das divergentes formas de pensamento. Os Círculos de Cultura¹⁶, utilizados por Paulo Freire em seu método de alfabetização, nada mais são que uma clara representação dessa oportunidade de fala e escuta: uma roda de conversa, onde um ouve o outro sem anular-se e onde se afirma ao falar, numa estreita relação dialógica que enriquece a todos de forma dialética.

Não se deve, portanto, a partir dessa perspectiva, desconsiderar a formação integral do ser humano numa relação vertical de aprendizagem. O encontro aqui se propõe democrático, horizontal, em que se enxerga, nitidamente, o outro com quem se fala e a quem se escuta. Nesse caso, na perspectiva democrática, "falar a é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. (...) por isso mesmo a intenção de sua democratização no falar com" (Freire, 2015, p. 113). Por isso,

¹⁶ Círculo de cultura eram aulas em que o educador brasileiro Paulo Freire alfabetizava adultos, geralmente camponeses. Freire ministrava essas aulas na década de 1960, antes do golpe militar e, mais tarde, no Chile, onde se exilou. Escolheu esse nome para suas aulas a fim de evitar o termo "aulas de alfabetização", pois a palavra analfabeto tem conotação pejorativa, e para descrever o que o círculo de fato é, pois nele não se ensina apenas a ler e a escrever, mas a fazer circular a palavra no auxílio ao desenvolvimento da criticidade.

para Freire, “é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (Freire, 2015, p. 113) no sentido de que a escuta é condição primeira para o saber falar e que o diálogo real acontece apenas nessas circunstâncias, num esforço real de escuta ativa.

Freire direcionou toda a sua obra para a crítica às concepções e práticas dominantes que negam e excluem os estudantes, sobretudo aqueles em estado de pobreza, dos saberes produzidos na escola. Não teceu uma reflexão específica sobre o ofício da orientação educacional, mas pode-se afirmar sua inserção na escola e permanência como instrumento auxiliar de exclusão dos estudantes das possibilidades de produção conjunta a fim de ajustá-los aos modelos ditados, conforme Grinspun (2010). Criticada por Freire, foi nomeada de bancária a educação que se submete e serve às intenções capitalistas de produção e reprodução de elementos culturais por uma minoria, uma elite dominante, lançando mão de estratégias disciplinares. Nesse sentido, pode-se afirmar que a orientação educacional, criada para servir a esse propósito, pode ainda reproduzir as ações para as quais foi criada, potencializando o mal-estar escolar.

Ainda segundo Freire (2020, p. 18):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

O excessivo valor socialmente compartilhado à fala também constitui elemento crítico-provocativo proposto por Rubem Alves, que faz notar a desvalorização da escuta nas relações humanas. Sobre a existência de inúmeros cursos voltados à boa oratória e a inexistência daqueles voltados à escuta, ele diz:

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular (Alves, 2018, p. 141).

A dificuldade encontrada para as práticas de escuta, segundo Rubem Alves, está nos conteúdos prévios dos quais não se abre mão e que engendram a

vaidade. Sua proposta decorre do que ele vivenciou em um mosteiro, compartilhando da experiência que o exercício prévio ao da escuta, o do silêncio, lhe oportunizou, não por generosidade ao outro, mas pela necessidade de esvaziar conteúdos do pensamento para o tratamento da vaidade humana. Nesse sentido, apresenta o silêncio como imprescindível para a transformação da vaidade em escuta, como oportunidade de transformação da relação que se tem com o outro, um estranho à primeira impressão. O encontro ou a comunhão com o outro, esse estranho à primeira vista, será efetivado pela via do silêncio, que precede a escuta.

Barbier (1993; 2002; 2007; 2008) também experienciou a escuta para apresentá-la e defendê-la. Referenciada na Psicologia, no âmbito do contexto metodológico da pesquisa-ação, ela é apresentada como um estado afetivo desenvolvido nas relações num movimento de abertura ao outro. Nomeou de sensível a escuta que objetiva a compreensão do outro e seu universo interior: afetos, cognição e imaginação. Para o autor, a escuta sensível não se transmite como uma técnica, porque, transmitida dessa forma, ameaçaria qualquer transformação e permaneceria reproduzindo a realidade que se almeja transformar. A via de acesso promissora se dá exclusivamente pela abertura à experiência, introduzida como parte da produção do conhecimento, que se constitui também de valores individuais e coletivos. Ou seja, a escuta sensível, tal como propõe Barbier, tem o potencial de perturbar os modos de vida instituídos.

A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional de outrem. O ouvinte sensível não julga, não mede, não compara. Entretanto, ele compreende, sem aderir ou se identificar às opiniões dos outros, ou ao que é dito ou feito. A escuta sensível pressupõe uma inversão de atenção. Antes de situar uma pessoa em seu lugar começa-se por reconhecê-la em seu ser (Barbier, 2002, p.1).

O esclarecimento da diferença entre escutar e ouvir está em que, para ouvir, o sentido da audição é suficiente; no escutar, exige-se outro elemento: a atenção como função específica. Sem esse elemento fundamental, a audição tem a função de instrumento que perpetua formas de vida e valores já instituídos. Os questionamentos e as críticas inserem-se, necessariamente, nas práticas de escuta, em que as diferenças humanas não são mais elementos a serem corrigidos ou excluídos. Escutar inclui ainda o acolhimento da audição da diversidade de vozes ao mesmo tempo que se atém a cada uma delas. O tratamento das vozes

como unidade tende a silenciar todas. Escutar, diferentemente de ouvir, não é uma função passiva, pois coloca o outro no movimento de duvidar, de mudar de pensamento e ideias, implicando-se naquilo que é dito. Promove como resultado a responsabilidade nos fatos e acontecimentos daquilo que se diz e se queixa (Bastos, 2009).

Enquanto um escutador de si mesmo e dos demais atores escolares, a(o) orientadora(or) educacional pode promover trocas por meio da escuta entre o trabalho e as próprias experiências de vida, além da escuta dos sujeitos como forma de expressão e articulação de ideias. A escuta está imbuída da existência do laço com o outro, das relações, conforme Dunker e Thebas (2019):

[c]riar junto com o outro e deixar-se afetar pelo outro. Deixar-se levar, compartilhando, ainda que provisoriamente, não só suas opiniões e ideias, mas principalmente o que há de estranho no outro, suas incertezas e confusões, suas incoerências e descaminhos (p. 59).

A associação entre vida e trabalho também foi o caminho defendido por Freire (2001), quando chamou de leitura de mundo aquela exercitada com senso crítico por meio também da escuta, imprescindível, desvelando uma leitura do mundo e da palavra, em que a teoria vai surgindo molhada das práticas da vida. Nesse sentido, a escuta é ativa, adquirindo a reflexividade como elemento constitutivo, incluindo os universos particulares, contextuais e sociais.

3.3 Escuta ética, política e implicada

A escuta redimensiona o olhar para dimensões diferentes das habituais, levando o indivíduo para o singular, para o social, para o histórico e para o coletivo que o circunda. Isso significa que a escuta não se restringe somente ao outro, mas articula-se, fundamentalmente, com a escuta de si mesmo. Isso porque ela se dá a partir de um estilo muito próprio, de acordo com as limitações de cada um, para então se ampliar para a escuta de outro indivíduo, para o grupo e seu contexto. Isso inclui, portanto, o entendimento de si mesmo, a escuta de si em relação a contextos mais amplos e coletivos. Trata-se do exercício proposto por Dunker e Thebas (2019), de que compartilhamos e defendemos pela potencialidade de constituir-se como ponte para a travessia do mal-estar na orientação educacional sobretudo na escola.

Dunker e Thebas (2019) referenciam-se em seus campos teóricos e práticos orientados pela tese de que a escuta apresenta um potencial transformador de pessoas e suas realidades. Nomearam-na de lúdica, pela defesa de sua presença nos dois ofícios, na psicanálise e na palhaçaria, representando uma antessala para a escuta empática, ativa ou ainda não violenta. Antessala que oportuniza uma brincadeira séria, assim defendida pelos autores. Aquela realizada por Dunker, psicanalista, é implicada com os valores, opiniões e princípios do analisante. É um escutador da singularidade de cada um. Já aquela realizada por Thebas, o palhaço, acolhe a verdade da vida por meio da brincadeira e da ficção, assemelhando-se ao diferente e desviante. Trata-se de um escutador da realidade da vida em sua miséria e impotência.

O deslocamento do tradicional lugar de quem escuta é proposto pelos autores. Comumente visto como o lugar do subalterno, o escutador passa a assumir o lugar do protagonista, como aquele que sustenta o conflito, resgatando o significado etimológico de *proto* (si) e *agon* (conflito). Compartilhamos com a ideia de que a revisão da concepção do lugar de quem escuta, nesse sentido, pode encaminhar transformações importantes nos processos escolares.

A premissa da escuta como ponto de abertura para o outro, conforme já defendiam Freire (2015), Rubem Alves (2018), Barbier (2002) e Freud (2012), estabelece uma relação com o saber, mas, principalmente, com o não-saber, porque o saber abrange também o não saber, afirma Dunker (2020). Esse ponto de abertura diz respeito ao modo de conceber o outro como constituído nas relações e não como unidade independente a quem se transmite algo ou de quem se obtém respostas. Essa abertura mencionada é um exercício possível de desconstrução do modelo de gramáticas de reconhecimento já estabelecidas, em que há o encaixe do outro em certo lugar e sua consequente exclusão, invisibilização ou colonização.

Falar para ocupar currículo, falar para disciplinar, falar para ensinar. Nunca houve um processo colonizador que deixou de começar pelo ato de propor ao outro: fale a minha língua, porque assim a gente se entende. Por isso, se queremos outra coisa que a domesticação da barbárie, é preciso começar a pensar uma educação para a escuta e uma educação pela escuta (Dunker, 2020, p. 15).

As possíveis transformações que a escuta opera nas pessoas e nas realidades desestabilizam as relações de poder na escola, fazendo emergir

significados e sentidos de uma nova vida cultural e formas de individuação (Dunker, 2020). Torna-se, assim, um ato político, por suspender os lugares constituídos, por renunciar ao poder sobre os outros, colocando-se numa posição de desconhecimento. O centro e o poder são endereçados às palavras que são ditas, independentemente de quem as diz (Dunker, 2020).

A transformação pessoal e social se dá por meio do confronto de valores, elementos causadores de estranhamento do outro. A concepção de conflito ou confronto de valores é então revista e, nessa perspectiva, não é negado ou negligenciado, ao contrário, é acolhido, abolindo toda forma de julgamento. O reconhecimento do conflito como constituinte das relações oportuniza também a travessia para o reconhecimento do outro em suas especificidades. A escuta como exercício e experiência renunciadora do exercício do poder é transformativa na medida em que modifica quem escuta e quem é escutado, alterando a relação e a realidade na qual estão inseridos, produzindo uma borda para o mal-estar [que não pode ser eliminado, conforme Freud (1930/1911)]. Não há um guia para a construção dessa escuta implicada, política e ética. Ela precisa ser experienciada, afirmam os autores, compartilhando a advertência de Rubem Alves. Nessa direção, as pistas para a caminhada dessa escuta não se associam a técnicas ou regras definidas, mas a uma ética em que o espaço colaborativo se abre e os conflitos se apresentam como formadores de grupos coletivos encontrando abrigos.

Dunker e Thebas (2019) criaram o que, ironicamente, chamaram de doutrina para a referida teoria da escuta. Representativa dos lugares ou posições tomadas por onde devem passar aqueles que se lançam à experiência da escuta, a doutrina admite os “lugares de escuta” em alusão ao chamado “lugar de fala”*. São eles: hospitalidade, hospital, hospício e hospedeiro. Esses lugares apresentam uma potencialidade em comum defendida como fundamental para as relações atuais: a criação da intimidade entre estranhos ou o acolhimento das diferenças.

O reconhecimento da diversidade que compõe o contexto social pressupõe a alternância de lugares: ora quem ocupa o lugar da fala é o estrangeiro, ora o escutador, que ocupa o lugar desse estrangeiro para o outro, e, assim, gera-se a empatia necessária ao acolhimento. O lugar do hospício concebe a escuta como acolhedora inclusive do que há de diferente no outro (Dunker; Thebas, 2019). Os autores acrescentam que é a manutenção, ao mesmo tempo, dessa aproximação e

desse distanciamento que permitirá o grande encontro entre os sujeitos: encontro daquilo que é familiar no outro com aquilo que é nada familiar. Nesse sentido, há o reconhecimento em si próprio daquilo que causou o estranhamento, i.e., há o encontro do “estrangeiro que habita cada um de nós” (p. 33).

O lugar da hospitalidade é aquele onde se concebe a escuta como experiência relacionada com o tempo. Há espera, pausa, interrupção. Por outro lado, o tempo da resposta é o tempo real, que não acelera nem foge. O reposicionamento no tempo oportuniza a aproximação e o deslocamento da ansiedade, da depressão e do pânico, estados em que o futuro, o passado e o presente estreitam-se ou alargam-se de forma devoradora. “A escuta, como experiência transformativa, envolve reconstruir e encontrar seu próprio tempo. Esse tempo está perdido e pressionado na ansiedade, atrasado e lentificado na depressão” (Dunker, 2020, p. 115).

Num segundo momento dessa dinâmica, temos a condição do hospital. Ao hospedar o outro, revela-se nele um sofrimento, um algo a se dizer, uma palavra a ser desvelada, carecendo de um espaço que o acolha naquilo que, inclusive, talvez ainda lhe seja desconhecido. Hospital é lugar de cuidado, tratamento, acolhimento da palavra. Nesse espaço, ouvir o outro é a escuta que aqui se apresenta durante o capítulo, intencional, porém desnudada dos moldes, julgamentos, pontos de vistas e padrões de quem escuta, para que a palavra do outro se revele, se desvele, dando vazão à sua voz tal como ela é, mesmo que em sua loucura pessoal¹⁷ – e que se assente e se reconstrua.

O último elemento desse percurso de escuta proposto por Dunker e Thebas é chamado hospedeiro. O hospedeiro compartilha a experiência vivida nesse ínterim de acolhimento. Hospeda porque contagiado pelo maravilhamento com a escuta ativa vivenciada, porque já não hesita em anunciá-la aos outros, porque está consoante e imbuído dessa jornada contínua de cura pelo desvelamento da própria palavra com e no outro.

Sobre a relação da escuta com o tempo atual e o modo de vida atual digital, Dunker e Thebas (2019) afirmam que as plataformas digitais estão vulneráveis ao fracasso da escuta, distanciando-a dos quatro lugares necessários. Esse é um momento oportuno para o encontro de trilhas desafiadoras de escuta dos sujeitos

¹⁷ Loucura aqui deve ser entendida como a forma metafórica empregada por Dunker e Thebas (ib, p.99) para fazer alusão ao termo “hospício”, como um dos quatro lugares em que a escuta se abriga. As contradições do sujeito são, dessa forma, escutadas.

escolares em relação ao tempo, considerando as ilusões de sobre-estimação, de não-enfrentamento direto do desagrado, da negação da intimidade, que surgem nessa modalidade de comunicação.

“Falar não é escrever, ler não é ouvir e ouvir não é escutar” (ib. p. 229). Isso significa que o ambiente digital se configura como um espaço limitado de escuta, considerando que o tempo na esfera das redes não se dá conforme o tempo da interação face a face. A instantaneidade ou não das respostas, bem como a ausência do tom da fala, da linguagem corporal não são compensadas pela suposta democratização, ampliação e alcance da comunicação.

A ideia de que não há um manual para a construção de uma escuta não exclui algumas pistas indicando sua implicação com a singularidade dos sujeitos. Suas subjetividades e experiências oportunizam a tentativa do movimento em que, segundo os autores:

O escutador sai de si para se colocar no ponto de vista do outro, mas ele também tira o outro de seu próprio ponto de vista, ou pelo menos de sua confiança e domínio sobre si para revelar que outras vozes estão ali presentes e merecem ser acolhidas, cuidadas e hospedadas. (Dunker; Thebas, 2019, p. 38).

A escuta, em essência política, transita do individual ao singular e ao grupal, tornando-se coletiva. A visão sistêmica do todo depende do estranhamento de si diante do grupo e do estranhamento do grupo diante de si. Isso se dá em certo estado de vulnerabilidade, quando não se detém todo o saber. Ao contrário, o saber está ora cá, ora lá, não se presta a anular o mal-estar, condição de constituição do sujeito, mas elabora um contorno criativo a fim de que ele não se potencialize cada vez mais.

O investimento em configurações de interações engendradas na escuta produz outros sentidos para as aprendizagens, construindo uma nova escola.

Sobre o papel da escola, Dunker e Thebas (2019) ponderam:

entramos na escola com olhos e ouvidos abertos. Curiosos, investigadores, detetives, cientistas, por natureza. Costumamos sair dela com viseiras. No lugar das perguntas, respostas prontas. No lugar da curiosidade, obediência. Talvez a maior diferença entre a cultura ameríndia e a nossa, no que se refere à educação, esteja justamente na discrepância entre ensinar e aprender. Enquanto confinamos nossas crianças em salas para que professores lhes ensinem o mundo, os tupis oferecem o mundo aos seus filhos para que eles o aprendam. Isso muda tudo. Ensinar é esperar respostas, aprender é fazer perguntas (p. 167).

3.4 Da orientação à escuta

Além de ética e política, a escuta está implicada com o que realmente se escuta, com o que o outro diz por meio de uma maneira própria e autêntica. O momento atual, sob o enredo neoliberal, está atravessado por profundas e variadas formas de sentir, mas que, inevitavelmente, levam ao mesmo caminho, aquele de um futuro idealizado, de expectativas por produtividade para o encontro com a felicidade, um caminho de “desescutação”. Nessa perspectiva, segundo Dunker (2020), o que se induz é ao sofrimento, que, não escutado, pode se transformar em “estados inomináveis de mal-estar” (p. 73).

A escuta ativa e coletiva renova o papel orientador, conselheiro e prescritivo do ofício da Orientação Educacional, redireciona-o para um outro lugar, melhor dizendo, para os outros quatro lugares* sugeridos por Dunker e Thebas (2019), acolhendo sua própria vulnerabilidade associada às perguntas que surgem dominando as respostas, ou seja, as questões que surgem são mais importantes do que as respostas prontas e cristalizadas. Dessa maneira, a Orientação Educacional é resignificada.

Repensar o ofício da Orientação Educacional pelo viés da escuta ativa como dispositivo, mas especialmente como prática e ação transformadoras das dinâmicas educativas, é propor um novo caminho que vai na contramão de condutas que obstaculizam o reconhecimento do ser humano e precarizam as conexões intersubjetivas no seio da comunidade escolar, produzindo generalizado mal-estar.

Como ato político, situa as vozes em lugares distintos daqueles determinados hegemonicamente, em que algumas são reconhecidas e outras, silenciadas. O direito à escuta fica indissociável ao da fala. Trata-se de proporcionar o lugar da voz que emerge sem se ater aos estereótipos nos quais os moldes da sociedade neoliberal costumam se apoiar e se impor nas dinâmicas sociais, sobretudo na esfera educacional.

A verdadeira escuta é um ato político, porque ela suspende os lugares constituídos para colocar todo o centro e poder nas palavras que estão efetivamente sendo ditas, independentemente de quem as está pronunciando (Dunker; Thebas, 2019, p.96).

Freire aponta o diálogo, universo da palavra dita e ouvida, como um movimento de expressão de fé na capacidade criadora e transformadora do homem. Essa postura de confiança é determinante na prática da escuta ativa para que haja engajamento no diálogo e para que, assim, vozes e ações possam transformar realidades.

Uma prática que preconiza a escuta ativa promove a humanização, a alteridade e amplia as condições de superação das tensões e das sistemáticas individualistas no fazer educativo e no âmbito social. Reconhece, igualmente, a ausência de saberes e posições absolutas e incondicionais e prioriza, em contraponto, o acolhimento, o cuidado e a responsabilidade com as demandas do outro que, por sua vez, se compreende no processo de escuta como ser social, participante, presente e capaz de intervir no mundo.

O dispositivo da escuta ativa e coletiva pode se configurar como uma ponte para a travessia do mal-estar na escola, conformado às violências, ao fracasso escolar e ao movimento de medicalização, movimento que, ao buscar a aniquilação do mal-estar, o potencializa. Por meio do dispositivo da escuta, é possível repensar novos lugares, funções e possibilidades para o ofício da Orientação Educacional, vez que o orientador educacional poderá sair do lugar disciplinador de ajustar o comportamento dos estudantes para se reinventar no ofício da profissão, tendo a escuta como coordenadora do seu fazer.

Resgatamos, então, o objetivo geral da tese: analisar como o dispositivo da escuta opera nas práticas da Orientação Educacional nas escolas públicas do DF.

CAPÍTULO 4

PERCURSO METODOLÓGICO

“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só fazer outras maiores perguntas” (Grande Sertão: Veredas).

4.1 Escolha metodológica

A profissão da Orientação Educacional nas atuais escolas públicas do DF está presente em todas as etapas e modalidades da educação básica, totalizando 1132 profissionais nas escolas e demais setores¹⁸ da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). A intensificação do trabalho, o excesso de idealização que recai sobre as (os) orientadoras (es) e a lacuna formativa para o exercício da profissão engendram um mal-estar muitas vezes paralisante, representando um problema que ainda precisa ser explorado.

O compartilhamento de concepções, experiências, contextos e proposições a partir da realização de grupo focal e entrevista semiestruturada de orientadoras(es) educacionais a partir do seu ambiente de trabalho numa escola pública do DF possibilitou a exploração de suas práticas. Somando-se ao grupo focal e à entrevista semiestruturada, as observações participantes no contexto das atividades rotineiras das (os) orientadoras (es) também nos permitiram o aprofundamento da compreensão desse ofício e dos impasses que ele enfrenta. O conhecimento, nesse âmbito, é concebido como um processo socialmente construído por meio das interações entre os sujeitos em suas rotinas de trabalho. Nesse sentido, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, fundamentada nessa perspectiva (André, 2013).

Creswell (2014) aponta os elementos imprescindíveis, pertinentes à pesquisa realizada, que integram a investigação quando guiada pelo enfoque qualitativo: “as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa, a interpretação do problema e a contribuição para a literatura ou um chamado à mudança” (Creswell, p. 50).

¹⁸ Os setores referem-se às esferas da SEEDF de Nível Central, que incluem as Subsecretarias; as de Nível Intermediário, que incluem as Coordenações Regionais de Ensino; e, por fim, as de Nível Local, que dizem respeito às escolas, como já citado.

Para além desses elementos, o autor (2014) ainda indica algumas características fundamentais, todas presentes nesta tese: a presença da pesquisadora durante todo o processo de investigação, cuja interação com os participantes é constante e repleta de dados para interpretação; o protagonismo da pesquisadora na elaboração dos instrumentos de pesquisa; permissão para expressão das próprias experiências a qualquer momento; e a concessão para que a pesquisadora modifique a ordem dos passos investigativos, das perguntas ou ainda dos próprios investigados.

As características elencadas demonstram o movimento peculiar desse processo e favorecem a investigação dessa profissão historicamente dinâmica e relacional. Há ainda algo em especial que lança luz sobre essa escolha metodológica: a minimização de relações de poder entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados, algo imprescindível, tratando-se de pares profissionais. Note-se também o protagonismo da pesquisadora no processo da pesquisa, para quem seria grande obstáculo o distanciamento de qualquer espécie, tendo em vista a sua atuação como pedagoga orientadora educacional na Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). Da mesma forma com as(os) colegas entrevistadas(os).

Partindo então da abordagem qualitativa, optamos pelo estudo de caso. De acordo com André (2013), o sentido de um estudo de caso está em focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Também oportuniza um ângulo favorável à compreensão de como a Orientação Educacional tem se configurado nas escolas públicas do DF na atualidade com um objetivo ainda maior: contribuir para o avanço, a consolidação e a ressignificação de seu lugar e identidade nas escolas públicas do Distrito Federal.

Controlar os eventos comportamentais das pedagogas orientadoras educacionais que atuam no contexto escolar foge completamente das intenções desta pesquisa, pois tais eventos são dinâmicos em sua natureza. Essa importante característica do estudo de caso apresenta potencial para preservar as características significativas e dinâmicas da investigação, segundo Yin (2003), tornando-se fator relevante para a escolha metodológica. Para esse autor, um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do contexto da vida real, especialmente quando os limites

entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Yin (2003) ressalta ainda que essa é uma estratégia utilizada para pesquisar fenômenos sociais complexos nos quais intervêm múltiplas variáveis, adequadas ao estudo em tela como possibilidade de construir uma via de interlocução entre o mal-estar e seus efeitos na escola e a importância da escuta ativa e coletiva em torno da orientação educacional e seus efeitos na dinâmica escolar.

Esclarece-se ainda que a pesquisa tem natureza exploratória, tratando-se de um tema pouco explorado, com a finalidade de ampliar e aprofundar a discussão em torno do objeto pesquisado e ainda levantar questões para futuros estudos (Gil, 2008, p. 270). Yin (2003), sobressalta a indicação do estudo de caso para a elucidação de processos no âmbito do fenômeno pesquisado, nesse caso, a profissão da Orientação Educacional nas Escolas Públicas do DF. Em sendo assim, a aplicação exploratória do estudo de caso favorece o manejo com os contextos e as relações estudadas, as quais não poderiam ser contempladas apenas com uma abordagem quantitativa.

Para o estudo em tela, optou-se pela formação de um grupo focal, pela possibilidade de compreensão da rede de significados produzida pelas(os) orientadoras(es) educacionais, a partir de um grupo que representasse a profissão, cedendo relevância àquilo que emergisse das interações do próprio grupo como unidade de análise. Nesse sentido, a pesquisadora não adotou uma posição diretiva, mas facilitadora do processo, ao sugerir os tópicos para discussão. Trata-se, conforme Gondim (2003, p. 151), de “técnica que ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas”. A pesquisadora, embora ativa no processo, proporcionou questões para que o grupo interagisse e daí pudessem surgir semelhanças, contradições. No entanto, a partir das discussões, a posição da pesquisadora tendeu a ser mais diretiva, complementando o método por meio de entrevistas, a fim de aprofundar questões que emergiram das (os) participantes de forma mais particularizada. Nesse sentido, pode-se considerar o método como misto, por meio do grupo focal, seguido de entrevistas com o grupo.

As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas por possibilitarem as condições para que as(os) pedagogas(os) orientadoras(res) educacionais expusessem seus conteúdos com liberdade e espontaneidade, complementando e

enriquecendo a investigação em seu percurso (Triviños, 1987). Nesse momento, a presença da pesquisadora se manteve durante todo o processo, conforme já ressaltado, para garantia do processo dialógico com as(os) orientadoras(es) pesquisadas(os) com suas ideias, possibilitando a descrição, explicação e compreensão do ofício da Orientação Educacional nas atuais escolas públicas do DF.

Ludke e André (1986) esclarecem o caminho dinâmico para a realização dessa modalidade de entrevista, que se inicia com um roteiro prévio, composto por questões pertinentes, que possibilitam ainda outras questões em várias outras direções. Desse modo, aquelas questões iniciais podem, se necessário, ser transformadas em muitas outras, mudando o curso da investigação e evitando o seu engessamento.

As interações com as entrevistadas vão direcionando as perguntas subsequentes. Apesar de partir de certos questionamentos básicos e de se apoiar na teoria, a entrevista semiestruturada é flexível e aberta a novas questões a fim de que a(o) entrevistada(o) sinta-se acolhida(o) e livre nas suas manifestações espontâneas. Desse modo, novas questões podem surgir ao longo da entrevista sob a iniciativa da pesquisadora ou ainda as entrevistadas podem se manifestar como parte ativa do processo de elaboração da pesquisa (Demo, 2007). A obtenção de dados em profundidade é possibilitada por meio dessas entrevistas, que constituem a técnica por excelência da investigação social, de acordo com Gil (2008).

As observações participantes foram complementares, quando se viu a necessidade de ampliar as informações sobre as práticas das(os) orientadoras(es). Para Gil (2008), a observação “constitui elemento fundamental para a pesquisa” dentre as possíveis escolhas: simples, participante, sistemática. Pelo fato de a pesquisadora ser uma colega para as(os) orientadoras(res), a observação participante foi a melhor escolha, porque, assim sendo, não se manteve alheia aos espaços e às equipes, ao mesmo tempo que não propôs intervenções durante suas ações.

Considerando que, segundo May (2001), a observação participante trata de um processo em que se estabelece uma relação multilateral entre o investigador e o grupo do qual se pretende entender a dinâmica natural de atuação, é importante ressaltar que, ao examinar a realidade social dos participantes em sua prática, bem como, de forma sutil, compreender as nuances dos conflitos existentes nessa mesma realidade, o pesquisador lida com questões de caráter ético e estreitamente

íntimas das relações dos participantes em sua rotina profissional. Isso inclui suas motivações, as prescrições estabelecidas e criadas no ínterim do grupo em que atuam, bem como a forma como lidam com essas motivações e normas, as ideias que surgem em suas práticas e como são acolhidas pela comunidade escolar e, sobretudo, o modo como expressam todas essas questões citadas.

4.2 Sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa 10 colaboradoras, pedagogas orientadoras educacionais, e 02 pedagogos orientadores educacionais atuantes na SEEDF, que se voluntariaram a partir dos seguintes critérios:

- Convocadas(os) no biênio 2018/2019, atuantes nas etapas da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais), Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio;
- Orientadoras(es) educacionais atuantes na SEEDF como formadoras da Subsecretaria de Formação continuada dos profissionais da educação (EAPE).

Tabela 1 - Orientadoras educacionais participantes da pesquisa

Orientadora	Ano de Convocação	Formação Acadêmica	Área de Atuação	CRE	Idade
01	2018	Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional.	Ensino Fundamental	Plano Piloto	44
02	2019	Pedagogia com especialização em Orientação Educacional; Direito.	Ensino Médio	Samambaia	40
03	1997	Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional	Formadora EAPE	Eape	57
04	2019	Pedagogia com especialização em Orientação Educacional	Ensino Médio	Santa Maria	35
05	2019	Pedagogia com especialização em Orientação Educacional; Artes Cênicas	Ensino Fundamental – séries finais	Plano Piloto	36

Cont.

Orientadora	Ano de Convocação	Formação Acadêmica	Área de Atuação	CRE	Idade
06	2018	Pedagogia com especialização em Orientação Educacional; Biologia	Ensino Fundamental – séries iniciais	Guará	43
07	2019	Pedagogia com especialização em Orientação Educacional; Jornalismo	Ensino Fundamental	Paranoá	41
08	2018	Pedagogia com especialização em Orientação Educacional; Biologia	Ensino Fundamental – séries finais	Ceilândia	38
09	1996	Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional	Formadora Eape	Eape	54
10	2019	Pedagogia com especialização em Orientação Educacional; Letras	Ensino Fundamental – séries finais	Taguatinga	43
11	2019	Pedagogia com especialização em Orientação Educacional; Letras	Ensino Fundamental	Ceilândia	41
12	2019	Pedagogia com especialização em Orientação Educacional, Neuropedagogia e Gestão Educacional	Ensino Médio	Guará	35

Fonte: Organizado pela autora (2024)

Tabela 2 - Escolas observadas

ESCOLA 1 : Ensino Médio	
Diretora	1
Vice-diretora	1
Supervisão Administrativa	2
Supervisão Pedagógica	2
Chefe de Secretaria	1
Coordenação pedagógica	4
Orientadores educacionais	2
Professores	70
Alunos	1800

Cont.

ESCOLA 2: Ensino Fundamental	
Diretora	1
Vice-diretora	1
Supervisão Administrativa	1
Supervisão Pedagógica	1
Chefe de Secretaria	1
Coordenação pedagógica	4
Orientadores educacionais	2
Professores	70
Alunos	1000

Fonte: Organizado pela autora (2024)

4.3 Instrumentos

4.3.1 Documentos institucionais

Por meio da pesquisa documental, nossa primeira opção de instrumento, foi possível identificar aquilo que foi prescrito e idealizado para a profissão, bem como suas atualizações e perspectivas formativas atuais. Num segundo momento, após realizadas as entrevistas, voltamos aos documentos a fim de complementá-las.

Os documentos selecionados foram: legislação da profissão utilizada no trabalho, a saber; Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, que estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial; Lei Orgânica do Ensino Comercial, de 1943, que estabeleceu as bases para o ensino comercial, um ramo de ensino de segundo grau; Regimento do Colégio D. Pedro II, de 1953; Lei n. 4024/61 de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDB); Lei n. 5.564/1968, que estabeleceu as normas para o exercício da profissão de orientador educacional; Decreto n. 72.846/1973, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional; Resolução do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica; Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia;

Portaria 55, de 24 de janeiro de 2021, que dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na Orientação Educacional; Portaria n. 1.152, de 6 de dezembro de 2022, conforme a anterior com acréscimos e revogações; Edital n. 31 de 30 de junho de 2022, que abre concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva para cargos de Professor de Educação Básica, e Pedagogo – Orientador Educacional; Orientação Pedagógica da Orientação Educacional de 2019; Regimento Escolar da Rede Pública do Distrito Federal; Diretrizes de Formação Continuada da Orientação Educacional da SEEDF; Matriz de Formação Continuada da Orientação Educacional da SEEDF; Proposta Formativa do Projeto *Aprender sem Parar* (ASPOE), da Escola de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE); Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC)

4.4 Procedimentos

O primeiro passo foi a análise documental daquilo que foi legislado para a profissão ao longo de sua história e também da Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na SEEDF, das Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF, do Regimento Interno da SEEDF, e de todos os documentos citados no item anterior, a fim de compreender as funções, especificidades e contextos referentes à Orientação Educacional e voltar a eles na compreensão e análise da profissão na atualidade.

O segundo passo foi a apresentação da proposta de pesquisa às duas orientadoras educacionais que atuavam¹⁹ como formadoras da Subsecretaria de Formação Continuada da SEEDF (Eape) a fim de que intermediassem o encontro com possíveis voluntárias(os). Essas orientadoras possuíam interação com cerca de 500 orientadoras(es) convocadas(os) no biênio 2018/2019, o que facilitou a abordagem. Por meio delas, se formou um grupo de 10 voluntárias e 02 voluntários, incluindo as próprias formadoras. Cabe esclarecer que elas interagiam com esse quantitativo de orientadores porque todos os ingressos naquele biênio

¹⁹ As orientadoras formadoras atuaram na Eape no período entre 2019 e 2022. Cabe ressaltar que, atualmente, a Escola de Formação Continuada de Profissionais de Educação não conta com Orientadoras Educacionais em seu quadro de formadores.

foram convocados para o curso “Aprender sem parar para orientadores educacionais” durante o período de estágio probatório.

O terceiro passo foi dado por meio do primeiro encontro com o grupo para iniciarmos as trocas de ideias referentes à temática da profissão, agendadas e realizadas no período de maio a setembro de 2023, totalizando 05 encontros presenciais, com duração de duas horas cada encontro: os dois primeiros centrados na abordagem para grupos focais e os três que se seguiram centrados em entrevistas semiestruturadas.

O quarto passo foi, então, a realização das observações participantes a fim de acompanhar a rotina de duas das orientadoras entrevistadas, complementando as informações obtidas com as entrevistas. As observações foram realizadas durante o mês de setembro nos períodos matutino e vespertino em cada escola.

4.5 Interpretação das informações

Para a interpretação das informações foram utilizados os núcleos de significação referenciados em Aguiar e Ozella (2006). A finalidade foi elucidar o processo dialético de apreensão das significações em torno da profissão produzidas pelo grupo de orientadoras(es) educacionais. A análise pelos internúcleos articula os núcleos de significados produzidos na análise das questões que emergem em cada uma (um) das entrevistadas (os). O objetivo é articular as significações produzidas no grupo, entendido aqui como um todo orgânico, único e contraditório, sendo essas significações produzidas e próprias de cada espaço, único, histórico e singular ao mesmo tempo. A historicidade e a singularidade são essenciais à análise, trazendo pontes investigativas. Os temas recorrentes apontados pelas(os) colaboradoras(es) constituem os pré-indicadores, como palavras e expressões frequentemente mencionadas e relevantes tanto para cada uma das(os) orientadoras(es) como para os objetivos de nosso estudo. Os pré-indicadores se agrupam em indicadores, por semelhança temática e complementaridade, a fim de que possam constituir as análises finais: trata-se de uma análise construtivo-interpretativa.

Para a categorização e interpretação das informações obtidas, várias leituras flutuantes foram necessárias, conforme orientam Aguiar e Ozella (2006),

no propósito de extrair os conteúdos temáticos. Esses dizem respeito aos temas recorrentes, frequentes e relevantes tanto para as(os) orientadoras(es) educacionais como para nossos objetivos. Em seguida, os agrupamentos dos pré-indicadores, palavras e expressões extraídas dos conteúdos temáticos foram avaliados para destacarmos as semelhanças, complementaridades e contradições dos elementos narrados para então elencarmos os indicadores. Já em número reduzido, os núcleos representaram o avanço da análise, quando a interpretação dos significados atribuídos à profissão se iniciou à luz da teoria e demais contextos: social e político, para obtermos os conteúdos significativos, relevantes para as(os) orientadoras(es) educacionais e para nossos objetivos de pesquisa.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Pesarosamente, a maioria de nós não foi educada a escutar. Foi, sim, *adestrada* para ser muito comportada e a ficar quieta “senão vocês vão para a sala da diretora!”, que é um jeito eficientíssimo de matar dois coelhos com uma cajadada só: a diretora passa a ser vista como um monstro e a escuta como coisa de pau-mandado. Não é à toa que escutar tenha se tornado sinônimo de calar, obedecer e resignar solitariamente, no castigo do isolamento de quem tem que ir lá no canto pensar no que fez. Como se o recolhimento, a meditação e o escutar fossem, antes de tudo, um castigo (Dunker; Thebas, 2019, p.153).

Um grupo de 10 orientadoras e 02 orientadores educacionais narrou suas concepções, experiências, contextos e proposições para auxiliar a identificar o que pode a profissão “Orientação Educacional” na atualidade. A investigação passou pelos novos significados que as (os) próprias (os) orientadoras (es) atribuíram às suas práticas em seus espaços que são as escolas onde atuam. Acessamos, assim, o processo pelo qual se tornaram orientadores educacionais e suas concepções desse ofício, como lidam com o mal-estar escolar e seus efeitos na escola e ainda se acionam o dispositivo da escuta ativa e coletiva como ponte para a travessia do mal-estar.

Partindo dos núcleos de significação resultantes da construção de informação por meio do grupo focal, entrevistas semiestruturadas e observações participantes, realizamos a caminhada da discussão das informações e dos significados que emergiram, referenciados no aporte da Psicanálise e da Educação, a partir de três núcleos de significação. No primeiro núcleo, apresentaremos as concepções das orientadoras educacionais do seu ofício, articulando a produção do mal-estar com a concepção tradicionalmente ligada ao seu trabalho. No segundo núcleo, os impasses enfrentados e as demandas direcionados às orientadoras educacionais serão abordados, em especial os relacionados à violência e à tentativa de medicalização do mal-estar, assim como o próprio sofrimento das(os) orientadoras ao entrarem em contato com essas demandas e expectativas. Por fim, no terceiro núcleo, serão abordadas as possibilidades vinculadas às práticas da profissão para o manejo do mal-estar.

5.1 Concepções sobre Orientação Educacional

Este primeiro eixo apresenta a análise das concepções das pedagogas(os) orientadoras(es) educacionais de seu ofício. Aliadas às demandas e expectativas de quando assumiram essa função em uma das 840 escolas da SEEDF, no biênio 2018/2019, elas(es) constroem narrativas sobre a Orientação Educacional (OE) a partir do resgate das suas experiências enquanto estudantes da educação básica, bem como a partir da trajetória profissional no exercício da função. Essas narrativas são atravessadas pela história da profissão, que nos revelam significados e sentidos preenchedores dos tempos, dos espaços e de suas ações.

5.1.1 A Orientação Educacional e sua (suposta) função ajustadora

As primeiras concepções da profissão remontam às décadas de 1980, 1990 e 2000, quando algumas das participantes eram estudantes do ensino fundamental e do ensino médio.

“A ação da orientação educacional na minha época de estudante, década de 1980, era autoritária e a escola achava que isso era bom pra ela porque assim ela não se permitia ser questionada, né? Não se autovaliava e não mudava. Aliás, muitas não mudaram até hoje, ainda achando que o problema está sempre no aluno e também nas famílias. A orientadora chama os alunos e, às vezes, a família para dizer tudo que tá de errado nela e o que eles têm que fazer com a alegação de que ‘como está não dá, não’, tem que melhorar. Acho que até hoje tem muita escola e muita orientadora que age assim, que é isolar a escola de um lado e, do outro, colocar aluno e família como problemáticos” (Or.Ed.03, formadora).

“A ação da orientação educacional na minha época de estudante, década de 1980, era autoritária e a escola achava que isso era bom pra ela porque assim ela não se permitia ser questionada, né? Não se autovaliava e não mudava. Aliás, muitas não mudaram até hoje, ainda achando que o problema está sempre no aluno e também nas famílias. A orientadora chama os alunos e, às vezes, a família para dizer tudo que tá de errado nela e o que eles têm que fazer com a alegação de que ‘como está não dá, não’, tem que melhorar. Acho que até hoje tem muita escola e muita orientadora que age assim, que é isolar a escola de um lado e, do outro, colocar aluno e família como problemáticos” (Or.Ed.03, formadora).

“O que vem primeiro no meu pensamento sobre orientação educacional, traçando uma linha do tempo, é na década de 1990, que, na época que eu estudei no ensino médio, ela era voltada para a disciplina, pros aspectos comportamentais e, no terceiro ano, pra disciplina e pra teste vocacional. Tive pouco contato com ela, na verdade, então lembro muito pouco, mas onde estudava tinha orientadora educacional e ela que aplicava o teste vocacional, que era um questionário. E depois ela conversava sobre esse questionário com os alunos” (Or.Ed.08)

“Minha primeira lembrança da orientação, acho que foi quando fui, pela primeira vez, chamada pela orientadora da escola ao SOE*. Eu tava no ensino fundamental, já faz mais de vinte anos, não lembro bem a série, era em dois mil e pouco, lembro que meu coração pulou de medo, porque, naquela época, ser chamada era para levar bronca, né? E lembro de ter ficado ali muito nervosa - era alguma coisa relacionada a um namorinho, eu tava andando de mão dada com um garoto, nada demais, alguma coisa assim, não tinha a ver com as minhas notas -, então fiquei muito nervosa e senti alívio só quando saí daquela sala, depois da bronca, porque não foi uma conversa para saber de mim, do que tava, do que eu sentia, do que acontecia, era bronca mesmo!” (Or.Ed.12).

A partir desses relatos, percebe-se que a concepção mencionada pelas participantes está relacionada à disciplinarização dos estudantes e ao ajuste de suas diferenças. Vale lembrar que essa concepção está alinhada ao momento em que a Orientação Educacional surgiu no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. Lembremos também que o reconhecimento da profissão e sua consolidação por meio da tentativa de atendimento a esse tipo de ideal garantiram sua existência e permanência nas escolas do país por décadas. (Grinspun, 2010). As orientadoras(es) lançavam mão de ações/intervenções que indicavam aos estudantes o caminho a seguir, tanto pedagogicamente quanto em relação aos aspectos emocionais e pessoais a partir de um viés psicologizante e individual. Além dessa função de aconselhamento, a orientação educacional, na história da profissão, teve a função de garantir e manter um modelo de comportamento para a adequação às regras estabelecidas pelo mercado de trabalho (Grinspun, 2010).

Essa concepção ajustadora apresentada pelas participantes está alinhada também à legislação da profissão no passado, que ajudou a constituir essa concepção tradicional. O artigo 40, do Decreto-lei n. 6.141, de 1943, estabelece:

É função da orientação educacional e profissional, mediante as necessárias observações, velar no sentido de que cada aluno execute satisfatoriamente os trabalhos escolares e em tudo o mais, tanto no que interessa à sua saúde quanto no que respeita aos seus assuntos e problemas intelectuais e morais, na vida escolar e fora dela, se conduza de maneira segura e conveniente, e bem assim se encaminhe com acerto na escolha ou nas preferências de sua profissão. (Brasil, 1943).

Ou seja, os contextos histórico e legal de surgimento e consolidação da profissão serviram como base para essa concepção ajustadora ainda majoritária quando se pensa na Orientação Educacional. A título de exemplo, destaque-se a definição sobre OE presente na Enciclopédia Virtual Wikipédia, local de pesquisa comumente utilizado pela população em geral:

(...) uma especialidade do pedagogo, que pode ser obtida através de cursos de habilitação, incorporada ou não à licenciatura em Pedagogia ou através de especialização. O orientador educacional atua junto ao corpo discente das instituições de ensino, acompanhando as atividades escolares, bem como o desempenho do estudante, seja em termos de rendimento ou de comportamento.

Confirma-se, a partir dos relatos das prescrições para a profissão, a tentativa de que o estabelecido fosse seguido à risca ao longo da história das práticas escolares por décadas, com o foco voltado de forma mais intensa para uma vida segura e conveniente a partir do acompanhamento da vida escolar e comportamental do estudante. Essa atividade extrapolou o espaço escolar para promover, inclusive, intervenções junto às famílias dos estudantes. Questionamos, juntamente com as orientadoras entrevistadas, os meios utilizados para a tentativa de alcance desse objetivo de disciplinarização e ajustes de comportamento. Nas intervenções relatadas pelos Or.Ed.08 e Or.Ed.12, o aconselhamento no sentido daquilo que se esperava em termos comportamentais ia ao encontro do ideal de estudante produzido pela escola e que recaía sobre a profissão.

A Or.Ed.12 compartilhou uma experiência de quando ainda era estudante: contou que foi chamada à sala da orientadora por conta de um comportamento que desviava do *script* do que seria um aluno ideal. A orientadora educacional que a atendeu na ocasião interveio por meio de conselho e advertência a fim de que ela se comportasse de acordo com o esperado. Não houve, segundo o depoimento da Or.Ed.12, uma escuta que buscasse a compreensão de suas questões e motivos, ausência que solidificou um muro invisível entre elas.

Esse relato da Or.Ed.12 aponta duas dimensões importantes de serem destacadas: a transmissão do ofício da Orientação Educacional e a construção do muro invisível entre as orientadoras educacionais e o corpo estudantil.

Com relação à transmissão do ofício, enfatizamos que, além da história da profissão e dos marcos legais, essa concepção disciplinadora foi transmitida por meio de experiências anteriores vivenciadas pelas orientadoras educacionais enquanto estudantes. Ali, mesmo antes de saberem que seguiriam esse ofício, elas entraram em contato com uma profissional ajustadora e prescritiva, o que deixou marcas sobre a sua atuação na profissão. Somado a isso, podemos refletir que, no próprio exercício da função de orientadora educacional, ocorrem outras transmissões, através, por exemplo, de comentários avaliativos de colegas sobre o manejo da orientadora educacional em um caso concreto e das expectativas da equipe escolar em torno da função de resolução e disciplinamento dos estudantes.

Já sobre o muro simbólico construído entre as orientadoras e o corpo estudantil, ressaltado pela experiência de Or.Ed.12, há uma pista fornecida pela noção de mal-estar em Freud (1930/2011): refere-se à impossibilidade, de saída, de as relações serem harmônicas, vez que as regras e ideais culturais irão sempre de encontro ao indivíduo. Quando a instituição escolar propõe a eliminação das diferenças como um desses ideais, a produção de mal-estar se acirra e se estabelece como um processo difícil de manejar. É certo que a escola como instituição se guie por ideais, no entanto, trata-se de ilusão a crença de que os estudantes se ajustarão perfeitamente às receitas postas. Redimensionar as demandas voltadas para a profissão interrogando os ideais é movimento promissor para sustentar o mal-estar na escola evitando seus efeitos (Aguiar; Almeida, 2008).

Ainda sobre a existência desse muro simbólico, ressalte-se o relato do Or.Ed.07, de quando ele ainda era estudante:

“Pensar em orientação educacional me faz pensar sobre minha vida de estudante, no final dos anos 80. Como homem, como gay, passava por muito sofrimento, muita violência escolar, dos pares, dos alunos mesmo. Eu não consigo pensar numa figura que me protegesse, que me acolhesse, que conversasse comigo, que procurasse algum vínculo com minha família, que, assim como a escola, também era rígida com essa questão. Tinha orientadora na escola, mas não era para isso - deveria ser,

né? Mas, ao contrário, era para tentar uma mudança em mim e não na violência gerada contra mim. Mas, por que eu mudaria? Nem havia uma explicação! Era mesmo para eu me parecer mais com os outros, para me adequar mesmo. Essa não é minha perspectiva de trabalho como orientador, muito pelo contrário, minha perspectiva é a do diálogo para que a gente enfrente os preconceitos e a escola é o lugar para isso. O início se dá com a aprendizagem sobre gênero e sexualidade, que se confunde muito como sinônimos ou ainda como inseparáveis. Há ainda muito desconhecimento, que alimenta o preconceito, a exclusão e a violência, esses três, sim, muito interligados" (Or.Ed.07).

Os muros simbólicos construídos nas práticas profissionais da orientação educacional chegavam ao paroxismo da tentativa de ajuste dos estudantes que não buscavam a sexualidade "normal". Grinspun (2010), que se debruçou sobre o estudo dessa profissão, atualiza o debate de sua intencionalidade e critica Schmidt (1942), uma orientadora referência da profissão à época, quando sugere que a orientadora deveria produzir soluções satisfatórias para os problemas dos adolescentes, incluindo aqueles relativos à sua vida sexual, ressaltando que a escola, por meio da orientação educacional, era também responsável por essa intervenção ajustadora.

Ao interrogar a Orientação Educacional sobre as relações de gênero na escola, (Pottker 2013) revela que as narrativas produzidas, de maneira geral, enfatizam que se trata de uma questão complexa ou de um 'problema'. Logo, requerem-se para sua resolução intervenções pontuais nos indivíduos 'problemáticos' [...] No extremo da atuação, as(os) orientadoras(ores) educacionais intervêm com o aluno ou aluna para modificar o seu comportamento 'desviante', pois se supõe que ele entra em choque com a escola e a sociedade (Pottker, 2013).

O relato de Or.Ed.07 é bastante ilustrativo dessa perspectiva com a qual afirma não compartilhar. A crítica que ele faz ao modo como as orientadoras educacionais lidaram com ele aponta para uma tentativa equivocada de anular as diferenças por meio de prescrições de como um garoto deveria se comportar, o que só fez intensificar o mal-estar. Buscando integrar vida e trabalho, ele promove a construção da concepção de sua profissão. Para ele, a figura do orientador deve ser de alguém que acolhe, que converse, diferentemente da perspectiva prescritiva e disciplinadora majoritária.

A Or.Ed.01 compartilhou uma situação, enquanto estudante, na mesma direção da concepção ajustadora:

“Na minha escola tinha orientadora, mas eu não cheguei a ser chamada para conversar com ela. Às vezes, ela ia na sala para chamar alguns alunos para conversarem - acho que mais para conversar sobre questões pessoais que influenciavam nas notas baixas. Então, a orientadora via mais o que passava na vida do aluno de modo geral: o porquê daquelas notas, o porquê daquela agitação na sala, por exemplo. Fui uma vez ao SOE com uma amiga minha, porque ela não queria ir sozinha e foi justamente isso: a orientadora perguntou por que a Beatriz²⁰ tinha tirado aquelas notas, se estava acontecendo alguma coisa com ela.. Daí ela ficou um tempo calada, ficou aquele silêncio na sala e aí ela respondeu: disse que foi ‘a dificuldade de adaptação a uma cidade nova, que tinha chegado a Brasília há pouco tempo’ e, depois dessa resposta, a orientadora pediu que ela assinasse um termo de compromisso se comprometendo a melhorar suas notas. Tô me lembrando disso como um modelo de orientação totalmente diferente do atual, que está na nossa OP* como uma orientação educacional que não se isenta nem isenta a escola da responsabilidade pela aprendizagem e pelas notas dos alunos” (Or.Ed.01).

A exposição de Beatriz, testemunhada por Or.Ed.01 perante todo o grupo, e seu encaminhamento à sala da orientadora, podem ser vistos como uma penalidade que visava a alcançar um ideal de ajustamento de comportamento à norma estabelecida. Permite qualificar e classificar, combinando essas e outras ações ritualizadas e renovadas constantemente, como o pedido da orientadora para que ela assinasse um termo se comprometendo a melhorar seu rendimento. Essa penalidade – bem como outras práticas identificadas em situações análogas, como advertência, suspensão ou ainda a expulsão, exercidas com o auxílio da figura da orientadora – culpabiliza os estudantes pelo fracasso, neutralizando qualquer movimento de crítica e questionamento à escola (Grinspun, 2010).

Lajonquiére, 2017, esclarece que as aprendizagens, para a Psicanálise, são possíveis somente a partir de um outro. Nesse sentido, aprender e ensinar são duas faces de uma mesma moeda. O outro impulsiona o avanço do estudante, que se lança no circuito do desejo²¹ dos outros, seja um professor, ou um orientador,

²⁰ Nome fictício para garantir o anonimato e proteger a identidade dos envolvidos com a pesquisa.

²¹ Desejo, conforme Quinet (2000), a partir da perspectiva psicanalítica, é entendido como “enigma que impele o sujeito a saber” (p.16), ou seja, o desejo está articulado ao saber e à linguagem, diferente da necessidade, que está relacionada à sobrevivência.

ao mesmo tempo que também demanda ser reconhecido como sujeito de desejo. O que significa que o indivíduo pode responder à demanda de outro sem, necessariamente, desaparecer como sujeito de desejo. Um exemplo desse desaparecimento ocorre quando a escola nega a cultura, os interesses, a linguagem, negando assim o próprio sujeito, como no relato de Or.Ed.01. “Não desejamos objetos ou estados (de prazer ou satisfação), mas desejamos reconhecimento para nosso desejo.” (Dunker, 2020, p.155)

O documento norteador da profissão na SEEDF, *Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal* (Distrito Federal, 2019a) ressalta a presença desse outro - professor, orientador educacional, diretor - como corresponsável pelas aprendizagens dos estudantes. Ao estabelecer as estratégias e os procedimentos de trabalho da orientação educacional junto aos professores, o documento afirma o compromisso do diálogo com os estudantes, incluídos na análise reflexiva e problematizadora das questões referentes ao processo de aprendizagem e de convivência escolar. Desse modo, os procedimentos atuais recomendam sensibilização e participação coletivas, assim contrariando que o estudante assine um termo se comprometendo a aprender mais ou ainda ter melhor desempenho nas notas, conforme testemunhou a Or.Ed.01. Destaca-se, pois, uma função estratégica da orientação educacional a exercer na contemporaneidade, tecendo uma borda para o mal-estar, nesse caso, partilhando o fracasso escolar assumido por todos e não somente endereçado aos estudantes.

A intenção de anular o mal-estar nas relações, nas instituições e também na escola, além de fracassar, muitas vezes o intensifica, no sentido de que os conflitos e as diferenças são inerentes ao trabalho pedagógico. Educar é tarefa “impossível”, conforme Freud (1927), como vimos, não porque seja impossível no plano prático, mas porque, justamente, sempre haverá um mal-estar, sendo impossível o alcance daquilo idealizado. Sempre haverá o incerto, o incontrollável e certo fracasso quando se trata de estabelecer metas de controle ou de direcionamento do outro, um ideal inalcançável. De maneira que, muitas vezes, professores e orientadores se sentirão impotentes diante de tal tarefa, quando deveriam tratar como impossível ou imponderável a tarefa de educar (Pereira, 2013).

5.1.2 Orientação educacional como profissão “impossível”

“Fiz o curso de Pedagogia numa universidade pública para ser professora. Gostei muito, mas ele não me deu a base necessária para atuar em escola, não. Daí, comecei a atuar na Educação Infantil como professora voluntária, sem remuneração mesmo, para poder ter experiência. Então, fui metendo o nariz onde não era chamada para participar dos momentos pedagógicos. Foi péssimo, porque eu era uma chata para eles, que não queriam que eu estivesse ali pelas críticas que eu fazia - porque eu sou muito crítica. Depois fui contratada e me tornei professora. Só depois resolvi fazer a especialização em Orientação Educacional e só com ela seria impossível para atuar na escola. Para atender a escola com os encaminhamentos e toda a demanda ou para propor outra atuação, mesmo com toda a experiência como professora, não conseguiria. Então, comecei a fazer os cursos da Eape e isso foi bom para mim para pelo menos iniciar como orientadora na Secretaria até fazer outros cursos depois. Tem que ter muitos conhecimentos para ser orientadora educacional porque é uma profissão totalizante, tem que lidar com muitas demandas sociais e saber que lidar não significa resolver tudo” (Or.Ed.12).

“Fiz o curso de Pedagogia, trabalhei anos como professora temporária e só depois fiz a especialização em OE, a distância. Minha experiência que me ajudou, porque na formação só vi alguns aspectos referentes à legislação e projetos de orientação na escola: tudo muito superficial para a atuação com tamanha demanda que temos (...) a legislação traz muito da história, do que a orientação já foi no passado e também vimos intervenções para o bom desempenho do estudante e alguns projetos, mas o curso não adentra nas questões mais profundas e atuais, como as hierarquias, a perda da autoridade etc. e são. Aí a gente chega na escola e fica perdido mesmo, tem que começar do zero e as expectativas dos professores e da direção são grandes” (Or.Ed.11).

“Quando fiz a especialização em OE pensava nessa palavra “orientar”, que parece ter um significado claro. Mas isso não é bem trabalhado no curso, não. Aí eu já pensava em outra mais linda que poderia substituir essa, que é “acolher”. E, quando comecei a trabalhar, solto ali na escola e sob forte expectativa de todo mundo, eu pensava: “Quem sou eu para dizer o que os estudantes devem fazer e por que eles irão seguir os meus conselhos?”. Percebi que a especialização não tinha trabalhado com o que mais importa: com uma revisão crítica à escola e seu modelo. Então, decidi que eu seria um acolhedor e não um orientador. Mas pensava: “Como vou acolher?” Será que atendendo o aluno individualmente eu conseguiria alguma coisa nesse sentido? Ele sairia da minha sala se sentindo acolhido? Mas e lá, fora da sala, como seria? Eu não sou psicólogo para garantir esse empoderamento do aluno, nem se fosse, garantiria, então como faria isso? Só existia uma forma, colaborar para

que a escola toda entendesse esse “orientar” como eu estava entendendo, mas ela não faz isso e há um excesso de funções, de uma visão romântica do orientador herói, pacificador. Se formos ter esse mesmo olhar da escola, aonde vamos parar? Essa visão é adoecedora. Dentro da escola, o fazer tudo, o herói é preocupante. A demanda ainda é no sentido de conversar com o aluno, como no papel de psicólogo e isso é impossível, nem temos como ter várias conversas com um aluno de forma individualizada! São centenas de alunos para atender” (Or.Ed.07).

O Or.Ed.07, a Or.Ed.11 e a Or.Ed.12 apontam algumas questões com as quais se confrontam criticamente: a formação em orientação educacional, obtida em nível de especialização, não lhes ofereceu os recursos necessários para pensarem/repensarem a profissão e enfrentar os desafios atuais. Para além da lacuna formativa, a chegada à escola não ocorreu sem conflitos. Enfrentaram a expectativa escolar de solução de problemas endereçados exclusivamente aos estudantes e, pelas demandas encaminhadas, a Or.Ed.12 caracterizou a profissão como “totalizante”. Tais aspectos contribuem para que se isolem na escola, encastelados na sala do Serviço de Orientação Educacional (SOE), em auxílio às demandas e na constituição de modos de subjetivação também individualizados (Grinspun, 2010).

Contrários a essa perspectiva, decidem confrontá-la, questionando aspectos, como a dinâmica escolar, os aspectos políticos por meio das relações de poder estabelecidas, bem como a singularidade dos sujeitos escolares, aspectos que estão invisíveis, direcionando o olhar dos atores escolares às características psicológicas individuais ou ainda à carência cultural como justificativa para o fracasso, endereçando-o ao estudante e sua família (Patto, 2015).

A partir dos relatos acima, salta aos olhos a tentativa persistente de aproximar aquilo que historicamente foi prescrito para a profissão: eliminar as diferenças, ajustar os estudantes, anulando o conflito inerente e próprio do mal-estar. No entanto, conforme asseveram Aguiar e Almeida (2008), para lidar com o mal-estar é necessária uma permissão para que estudantes também possam negociar e implicar com as regras às quais se submetem. As orientadoras entrevistadas parecem reconhecer os limites, sustentando a profissão como “impossível”, no sentido de que não alcançarão aquilo idealizado.

“Pensar sobre o que é Orientação Educacional é também pensar no momento em que a gente chega na escola. Ele diz muito sobre essa profissão e como ela é vista e tratada, como a gente é recebido e onde vamos trabalhar dentro dela, pensar no nosso espaço físico mesmo, que não temos garantia. Então o que me vem em primeiro lugar é no espaço físico dentro da escola pra gente trabalhar, conversar com o aluno, com o professor, com a família do aluno. Sem isso, nem começamos nosso trabalho com alguma qualidade porque é isso que a gente faz, a gente conversa com as pessoas. Hoje e sempre foi necessária uma sala de trabalho. Quando eu cheguei, não havia e eu sei que tem escola que ainda não tem esse espaço privativo até hoje. Quando entrei na escola, iniciei o trabalho na sala dos professores até arrumarem um espaço para o SOE. Hoje também há muitas escolas em que o orientador atua na mesma sala que a pedagoga ou a psicóloga. Há cerca de 25 anos o orientador não conquistou seu espaço físico de trabalho e isso me faz pensar na garantia do seu espaço em todos os sentidos para o trabalho na escola” (Or.Ed.09, formadora).

“Eu estranhei muito não ter uma sala para mim. No começo eu ficava na sala dos professores e depois tiraram uma máquina de xerox e mais algumas coisas de uma salinha de depósito, colocaram uma mesa redonda com quatro cadeiras e ali eu fazia meu trabalho. Uma escola de ensino médio, com quase 1000 alunos e eu fiquei 6 meses na sala dos professores e, depois, numa microssala em que a única entrada de ar era pela porta. Muito pequena, apertada, sem ventilação” (Or.Ed.01).

“Quando cheguei à escola, não tinha sala. Atuávamos na sala dos professores. Essa situação não durou muito tempo, mas percebi com isso que, antes, ou não havia orientadora ou ela trabalhava em algum espaço que não era o espaço cedido pra ela. Descobri que a escola estava há anos sem orientadora mesmo. Logo providenciaram sala e computador para que a gente pudesse fazer o acompanhamento dos estudantes e logo chegou outra orientadora também. Hoje somos duas na escola e dividimos o espaço e o trabalho muito bem. O que falta ainda nesse espaço é a presença dos professores, porque nós que vamos até eles e a nossa sala é para receber os estudantes mesmo” (Or.Ed.05).

Os relatos de Or.Ed.01, Or.Ed.09 e Or.Ed.05 apontam para os primeiros obstáculos encontrados quando chegaram à escola. As três chegaram em décadas diferentes e se depararam com o mesmo problema: não havia lugar para elas, literalmente. Lembremos que a profissão sofreu transformações ao longo de sua história, tendo desaparecido em muitas escolas do país. Desse modo, o retorno gradual não garantiu um lugar bem como a definição da função

A Or.Ed.11 contou com a legislação a seu favor a fim de ocupar um lugar na escola: o Artigo 228 da Lei Orgânica do Distrito Federal²², de 2014, garante um ambiente privativo para atuação do serviço de orientação educacional, reforçando o retorno dessa profissão à instituição com a garantia de um espaço de trabalho. No entanto, a convocação para o trabalho e a obrigatoriedade de a escola disponibilizar esse espaço não garantem à orientadora a definição esclarecida de seu papel.

“Antes de ser orientadora, trabalhei em escola particular e a função de orientadora era a mesma de coordenadora, não diferenciava. Minha experiência foi de professora de Ciências por 16 anos, mas posso dizer que tinha uma experiência de orientadora também ou de como eu achava que uma orientadora deveria atuar, porque eu criava vínculos. Sabe aqueles alunos mais indisciplinados, aqueles que dão mais trabalho para a escola? Eu gostava de conversar com eles, de escutar e entender. Sempre achei que orientação é isso. Então, quando assumi a orientação dentro da rede pública, vi que ainda tem muita gente que não sabe direito qual é o papel do orientador. Porque assim, o professor, todo mundo sabe o que tem que fazer - entrar na sala de aula e ensinar o conteúdo aos alunos. A orientação, não. De modo geral, o povo acha que o menino vai entrar na nossa sala, vai ter um atendimento, vai ter o encaminhamento necessário e, magicamente, o menino vai se tornar outro, um outro da imaginação deles. O professor quer resolver o problema? Quer, mas sem participar da solução. Ele quer que a gente resolva. A direção também quer resolver o problema, mas não tem o olhar da orientadora, não tem o olhar do contexto em que o estudante está. Não tem visão do processo e tudo é processo, principalmente os problemas, todos precisam ser analisados e resolvidos por meio do processo que estão inseridos” (Or.Ed.08).

“Quando cheguei à escola percebi que eu tinha uma forma de tratar com a direção que para eles parecia ameaçador, como se eu quisesse de repente o lugar daquela gestão. Acho que foi porque eu mostrei que tinha algum conhecimento e isso foi ameaçador. Mas o que eu queria era formar minha atuação junto com a deles. Eu era levada a me isolar na minha sala e fazer atendimentos de alunos lá e o que me chamou atenção é que era só dos alunos mesmos, no máximo chamar a família também para conversar. No início eu não consegui acesso à gestão e muito pouco com os professores, mas isso me ajudou a entender que é a gente que precisa dizer a que viemos e tenho feito isso” (Or.Ed.02).

²² É dever do Poder Público garantir o serviço de orientação educacional em ambiente privativo, exercido por profissionais habilitados, em todas as etapas e modalidades de educação básica (Artigo com a redação da Emenda à Lei Orgânica nº 84, de 2014.). Disponível em: <https://www.sinj.df>

As ações requeridas para a prática profissional da pedagoga orientadora educacional na SEEDF estão elencadas na OP da maneira como se segue.

- Escuta ativa para as questões da comunidade escolar.
- Capacidade de elaborar ações e projetos que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social do estudante.
- Comunicação articulada com a rede interna e externa, que favoreça possibilidades de atendimento e acompanhamento do estudante.
- Análise crítica da realidade na qual a escola está inserida.
- Desenvolvimento de pesquisa a partir das demandas.
- Responsabilidade/ética no recebimento das informações sigilosas inerentes ao estudante, à família e à escola.
- Capacidade de interlocução e articulação junto a todos os segmentos que compõem a escola.
- Domínio de conhecimento para intervir/mediar junto a situações de conflito.
- Capacidade de dialogar com as diversas faixas etárias.
- Habilidade para orientar pais e familiares em relação aos aspectos pessoais, relacionais, emocionais e sociais que interferem no desenvolvimento global do estudante. (Distrito Federal, 2019a)

O documento direciona a profissão para uma ação prioritariamente coletiva ao mesmo tempo que traz o sigilo como necessário. Por um lado, o sigilo permanece atrelado ao viés clínico da Orientação Educacional, bem como às expectativas da direção e de professores, confirmadas nos relatos acima e, nesse sentido, tanto Or.Ed.08 como Or.Ed.02 são propositivas ao repensarem essa questão. Se mantido, o sigilo compromete a função do trabalho coletivo tanto na identificação como na solução de problemas. Se não mantido, há o problema da quebra da confiança, elemento necessário ao trabalho dialógico que realizam. Assim, apontam uma confusão permanente na identificação do papel da orientação educacional na escola, contribuindo para um mal-estar cuja forma de manejo comparece nas parcerias desenhadas na própria instituição:

“Orientação educacional pra mim é fazer conexões. Entre a escola e a família, entre a família e o conselho tutelar etc., mas a demanda é muito grande e não temos sucesso nessa empreitada, porque todo mundo tá muito desconectado. Temos uma fila de 2000 crianças só para atendimento psicológico. As exigências para desempenho são muitas e muito grandiosas. O suporte para além da escola também é uma demanda, é extremamente necessária, mas precisamos rever essa quantidade porque estamos fracassando” (Or.Ed.06).

“A construção da identidade de orientadora educacional é feita na prática diante das possibilidades. Eu construí minha identidade de orientadora educacional num centro de ensino especial e na Regional de Samambaia. Comecei a ser acionada pela coordenação regional de Samambaia para estruturar a coordenação intermediária de ensino especial. Pude contribuir, porque eles tinham carência de recursos humanos. O trabalho era a realização de triagem de estudantes, processo de concessão de aptidão de professor. A gente busca o elo com os órgãos de rede oficial, conselho de saúde, a cúpula central das favelas, o coletivo Motirô e organizações sociais. Esses órgãos, toda essa rede tem vínculo com a SEEDF e fortalecem o trabalho da escola, mas precisamos muito, com urgência, fortalecer nossa parceria dentro da escola, entre nós mesmos. Ela está muito frágil” (Or.Ed.02).

“A orientação educacional é um tear que precisa ser tecido junto. Não consigo desenvolver um trabalho sem parceria. Lutamos pelas parcerias de fora, porque partilhar, tecer, fazer, refazer junto, com parceria de toda a sociedade é fundamental. Mas, internamente, é ainda mais importante, porque fazer atendimento de aluno de forma isolada e ficar encaminhando para fora não funciona. A parceria de fora precisa ser para melhorarmos o trabalho da escola” (Or.Ed.11).

“Entrei na OE com uma insegurança muito grande. Tinha domínio de sala de aula de escola, classe, com crianças. Daí me vi numa escola de ensino médio, com cerca de 2000 alunos, como orientadora educacional e uma demanda gigantesca. Éramos duas orientadoras e uma dava suporte pra outra, mas tem muito problema de droga, abuso, automutilação, autoextermínio. Tudo que mexe emocionalmente com todo mundo é encaminhado para a gente resolver. Eu digo que a bomba está na sociedade, mas explode dentro da escola e no colo da orientadora educacional. No chão da escola, você aprende o que é aquilo, mas tem uma saída: nos cursos, você aprende que aquilo pode ser outra coisa” (Or.Ed.10).

Uma nova concepção de Orientação Educacional surge a partir das falas das participantes, quando, diante das expectativas, expõem seus limites, abrindo mão de atenderem a todas as demandas e, mais do que isso, se autorizando a repensar as demandas e criar formas singulares de respostas. É fundamental o movimento de reconhecer na profissão aquilo que não alcança, que é próprio dos limites da ação voltada ao controle e ajustamento do outro.

5.2 Os impasses enfrentados e as demandas dirigidas às orientadoras educacionais: violência, fracasso e medicalização

“Eu digo que a bomba está na sociedade, mas explode dentro da escola e no colo da orientadora educacional” (Or.Ed.11).

O segundo eixo de análise passa pelos impasses enfrentados pelas escolas, constituindo efeitos do mal-estar, noção tratada por Freud (1930/2011) como o conflito inerente entre o sujeito e a cultura. A análise de como as (os) orientadoras(es) lidam com eles em sua rotina de trabalho revelou que esses efeitos, em especial a violência, vivenciada por muitos e testemunhada por todos, recai sobre elas (eles) com demanda de solução e/ou encaminhamento, levando à rota de fuga da medicalização.

5.2.1 Violências: conflitos não enfrentados, diferenças não reconhecidas

“A violência é o maior desafio que temos hoje, fora e dentro da escola. Ela é o nosso maior desafio, nosso mesmo, dos orientadores, porque ela impede o trabalho que a escola precisa fazer. Acho que ela decorre de muitos aspectos, mas, principalmente (...). O índice de violência entre os adolescentes tá muito alto e atender estudantes de comunidade vulnerável, com índice de violência muito alto é uma demanda que vem para gente e ela está intrinsecamente envolvida com muita gente: (...) envolve o conselho tutelar, ministério público e vara da infância e está intrinsecamente envolvida também com a gestão, com os professores e

alunos, enfim, com toda a sociedade, né? Então quis formar minha atuação junto da gestão, dos professores e também dos alunos para juntos combatermos essa violência sem precisar, necessariamente, acessar outros meios, mas acho que isso pareceu ameaçador. Eu era levada a me isolar na minha sala e fazer os atendimentos dos alunos lá, como se essa violência fosse mesmo só dos alunos. A postura da gestão, dos professores e da orientadora, as intervenções de forma isolada às vezes podem ajudar, mas na maioria das vezes, não. Ajuda muito mais se todos atuarem juntos, assumindo que todos têm responsabilidade sobre o problema. A tentativa de me isolarem na sala para contar somente comigo não tem dado certo não, porque eu insisto na parceria de todo mundo da escola, além da parceria externa” (Or.Ed.02).

“Os conflitos e as brigas que ocorrem dentro da escola, o *bullying*, tudo isso é encaminhado pra gente e as brigas familiares também caem na nossa sala, que tem hora que parece com esses programas de TV sensacionalistas, que os familiares brigam diante das câmeras e a apresentadora atua como mediadora, sabe, tipo “casos de família”. Até mesmo casal se separando e um exigindo do outro as obrigações com relação à atenção ao filho acontece na nossa sala. A violência pode vir de qualquer um, fora ou dentro da escola, mas cai na nossa sala. Claro que o ambiente de orientação educacional precisa estar preparado para ser acolhedor, para dar esse suporte aos estudantes, famílias e professores, de combater a violência e eu não me nego a fazer isso. Agora, ainda assim, mesmo sendo acolhedor, não é suficiente, porque a escola toda precisa ser acolhedora, a gente precisa inclusive se acolher para tentar se preparar para tudo o que vem de fora e para tudo que acontece dentro quando falamos de violência” (Or.Ed.06).

As orientadoras consideram a violência como o maior desafio de seu ofício. Analisam o fenômeno fora dos limites individuais de sua causa bem como de sua solução. Ao abordarem o tema, Or.Ed.02 e Or.Ed.06 não se ativeram a uma única violência, mas admitiram as violências “na”, “da” e “à” escola. Conforme Charlot (2002), a violência “na” escola é a violência praticada dentro da escola pelos próprios estudantes; a “da” escola refere-se às violências produzidas pela própria escola; e a “à” escola é aquela advinda de fora, característica dos recentes ataques que vem sofrendo essa instituição.

As orientadoras salientaram algo que caracteriza a profissão e chama a atenção: apesar de ser um foco de preocupação de todos, as manifestações consideradas como violentas são aquelas que partem dos estudantes e, muitas vezes, são encaminhadas tanto pelos professores, como pela direção, ou ainda pelas próprias famílias para possíveis soluções.

Sposito (2001) afirma ser consensual a definição de violência como ato que nega a palavra, o diálogo e o conflito. Nesse sentido, é possível afirmar a existência de uma violência institucional simbólica, definida por Charlot (2002) como a violência “da” escola configurada pela forma como os agentes escolares tratam os estudantes, aqui estendido às orientadoras, a quem ficam direcionadas as expectativas de solução dos problemas relativos ao fenômeno, mas que, silenciadas e circunscritas às suas salas, dificultam que os conflitos sejam tratados onde emergem, i.e., nas próprias relações.

“O maior desafio que temos é o enfrentamento das violências, assim, no plural mesmo, porque são muitas violências e porque elas precisam ser nomeadas. Tem a violência dos alunos, tem a violência da escola e tem a violência que vem de fora da escola. As questões de gênero e de sexualidade, por exemplo, estão explodindo dentro e fora da escola e elas são tratadas com muita violência ou, na melhor das hipóteses, ignoradas. A escola é heteronormativa, binária, e olha, não estou falando de *bullying* - o *bullying* é outra coisa. Estou falando sobre o poder mesmo, que é branco, que é hétero e que domina ou pretende dominar e controlar a escola. Por incrível que pareça, a escola pública se deixa dominar totalmente por esse poder, que tem a violência racial, tem a violência de classe social dentro dela. Essas são as principais, que vão gerando outras violências, que também têm nome. A escola pertence a todos e a garantia desse direito é ameaçada o tempo todo. O papel do orientador é dar voz a todos que se sentem excluídos, por meio de projetos e de ações junto à direção e professores” (Or.Ed.05).

A narrativa de Or.Ed.05 denuncia a forma como a escola, mesmo a pública, reconhece as diferenças, seja de gênero, de raça ou social, que gera violências e invisibiliza sujeitos. Dunker e Thebas (2019) alertam para a crise estrutural de reconhecimento na atualidade. O outro não é reconhecido pela sua singularidade, mas pelo grupo a que pertence. Nesse sentido, muitos estudantes são excluídos, diminuídos e invisibilizados das expectativas de reconhecimento, porque, afinal de contas, são diferentes a partir de alguma referência determinada hegemonicamente e, por esse motivo, não são escutados, sequer vistos. Os autores asseveram que o enfrentamento da exclusão, que gera violências necessariamente, se dá pela via do reconhecimento das diferenças a partir da singularidade dos sujeitos, cujo instrumento fundamental é a escuta. E que esta evolua do cotidiano para o comunitário, institucional, alcançando o nível jurídico. O Or.Ed.05 caminha nessa direção ao executar projetos e ações juntamente com direção e professores, dando voz à diversidade.

“É, a demanda mais desafiadora do nosso trabalho eu acho que é a violência. Antes disso, de falar sobre a violência, refletir sobre tudo que leva a ela. A gente tem que falar sobre a nossa violência, porque nós somos violentos com os alunos. Hoje mesmo, nós demos uma advertência para uma aluna, porque estava conversando durante a realização da prova. Faz parte da nossa cultura: a gente faz isso porque acredita que o medo através da punição faz o aluno respeitar o professor. A escola ainda acredita que uma advertência vai ter algum efeito de respeito ou de obediência, porque é a forma como pode punir. Eu acho que os professores mais velhos são os mais violentos, porque não aceitam uma geração que lida com as rápidas mudanças, que lida com o tempo de um modo diferente, que faz várias coisas ao mesmo tempo. O professor se sente desrespeitado. Ele quer que o aluno fique parado olhando para ele durante a aula. Isso não acontece mais. Os conflitos aqui envolvem muito a vaidade, o ego fala mais alto. Os professores que estão há mais tempo aceitam menos o debate, são os mais autoritários, porque confundem autoridade com autoritarismo e o pior é que eles não aceitam outras opiniões, não escutam ninguém [...] Um desafio para a gente tentar dialogar com esses professores” (Or. Ed. 12).

A Or.Ed.12 também denuncia a violência produzida pela própria escola, relacionando-a a outro fenômeno anterior: a crise de autoridade do professor. Como vimos, Aguiar e Almeida (2011) discorrem sobre a necessária retomada da autoridade pelo professor e destacam que o descumprimento às regras é visto pelo professor como uma violência produzida pelo estudante contra ele. No entanto, sendo o professor o representante das normas, está em sua responsabilidade tomar o diálogo como possível a fim de que, juntos, revejam as regras e suas posições diante delas. É por esse caminho que as pulsões podem encontrar outros caminhos de simbolização que não os que levem à violência. Por isso, o professor precisa se deslocar do lugar da queixa para construir, juntamente com os estudantes, por meio da escuta coletiva, outro caminho possibilitador da retomada de sua autoridade (Arreguy; Coutinho, 2015).

A concepção de violência dessas autoras vai ao encontro daquela defendida por Birman (2001): é uma tensão entre o sujeito e o contexto social, não podendo ser endereçada somente a um ou ao outro, ou seja, nem só ao professor, tampouco somente ao estudante. Uma vez que as relações são rompidas, as normas que regulam a convivência também se rompem, descontrolando a regulação da pulsão de vida sobre a pulsão de morte. A Or.Ed.12 acrescenta ainda que possui um papel fundamental nessa dinâmica: a de promover o diálogo com os estudantes e professores para que a escuta coletiva se torne uma realidade na escola como prevenção à violência.

“A violência tem aumentado muito, a intolerância tem aumentado muito e os ataques dentro das escolas é um sinal de que algo anda muito errado na sociedade. Está nos ferindo a todos, sem exceção. A gente agora vive com medo, fora da escola e dentro da escola também. Eu acho que o discurso do ódio tem vencido o discurso da cultura de paz, sabe? Discurso em nome de quê? Em nome de quem? Do lucro e do poder. A gente não tá ilhado dentro da escola, nem dentro da sala do SOE. A violência invade a escola e se reinventa prometendo o quê? Fama, atenção, poder, lucro? Promete, mas não entrega. Os ataques estão totalmente naturalizados e veiculados pela mídia como um show, um espetáculo para todos. Todo mundo quer assistir para também alimentar um discurso de ódio contra os estudantes que efetuam esses ataques. É um ciclo difícil de romper, mas não impossível. Tento por meio de projetos e parcerias, vejo orientadores trabalhando sozinhos mas é enxugar gelo. Tem que ser no coletivo, um coletivo que inspire toda a comunidade escolar à transformação, que só vai acontecer quando a gente deixar de achar que um desafeto precisa ser eliminado” (Or.Ed.01).

Zuin (2008) também relaciona as violências na escola à falência da autoridade dos professores, processo em que o silenciamento dos estudantes de outrora deu lugar aos afetos revestidos de violência. A autoridade, como possibilidade de inserção dos estudantes no mundo da linguagem e do conhecimento por meio da figura do professor, cedeu lugar à frustração diante da promessa não cumprida dessa escola atual de garantir a ascensão socioeconômica. O mal-estar gerado se volta contra a escola em forma de violência muitas vezes radicalizada, como os recentes ataques, “imediatamente apropriados como mercadorias audiovisuais pela indústria cultural contemporânea” (Zuin, 2008, p. 128), cuja sede por mais estímulos como esses garante o seu consumo.

O estabelecimento de vínculos entre professores e estudantes, embora não seja suficiente, é tomado pelo autor como imprescindível para a prevenção da violência contra a instituição. Ressalta ainda que os movimentos para disciplinarização do estudante como crença de estabelecimento da autoridade autoritária representam uma agressão simbólica, uma violência também avassaladora, improdutiva, quando a intenção é a prevenção à violência. Assim, sua hipótese de que a violência é o resultado da desescutação e invisibilização dos estudantes vai ao encontro da Or.Ed.01, quando propõe o acolhimento do “desafeto”.

5.2.2 Encaminhamento: palavra de ordem da profissão

Por meio da observação participante pode-se detectar uma cena corriqueira do dia a dia da Orientação Educacional. Uma estudante do 2º ano do ensino

médio, vem à orientadora para conversarem sobre o rendimento escolar. Cíntia diz que será submetida a algumas avaliações: psicológica e médica, porque a família suspeita de algo, já que vem apresentando notas baixas nas avaliações. A orientadora questiona se é mesmo necessária uma avaliação, se ela não quer apoio de algum professor para avaliar o motivo do desempenho ruim, mas a estudante diz acreditar que tem mesmo algum diagnóstico por isso tem dificuldades na escola. A Or.Ed. informa que, dos 900 estudantes da escola, cerca de 200 já apresentam algum diagnóstico. Muitos são encaminhados pela própria escola, mas outros vão por conta própria.

Nas entrevistas esse relato se repete:

“Outro grande desafio que temos e que a demanda tá muito grande são os encaminhamentos. Os professores encaminham os alunos pra gente por vários motivos e hipóteses diagnósticas: autista, TDAH, TOD. Então temos que fazer um filtro. Acho que a convocação da família para propor uma investigação deve ser feita com muita cautela, mas a gente também se engana muito. Há, muitas vezes, um problema de ensinagem que tá relacionado ao de aprendizagem, na relação entre ensino-aprendizagem. São problemas de estratégias e de boa vontade pra mudar mesmo, pra melhorar as relações. Há muitos professores e orientadores educacionais dando diagnósticos pros alunos. Esqueci de falar do transtorno de ansiedade, da depressão, por exemplo. Esse é um alerta. Precisamos ter muito cuidado com isso” (Or.Ed.06).

“Dentro da escola, os alunos são encaminhados para a gente de forma muito exagerada. Para fora da escola, para psicólogos e médicos nem se fala. A pressão para diagnosticar é grande, por questões que a gente na escola acha que não consegue resolver, tanto de aprendizagem como de comportamento. Estamos mergulhados em muitos diagnósticos, tanto os professores como os alunos, todo mundo. Questiono isso e critico junto aos professores, principalmente quanto aos julgamentos e as justificativas para encaminhar os alunos. Eu tenho algumas explicações tanto para as dificuldades de aprendizagem e de ensinagem como em relação aos comportamentos dos alunos, mas articulo, filtro, procuro apoio para um conhecimento, um apoio que eu, sozinha, também não consigo dar. Relembro tudo que aprendi nos cursos que fiz e busco a participação de todos, porque todos participando e avaliando o processo, ele melhora e desafogamos desses diagnósticos, mesmo porque a gente não consegue atendimento pra todo mundo e, mesmo que conseguisse, não acho que essa seja a solução: todo mundo diagnosticado e medicado. Nesse sentido, eu sou uma orientadora articuladora, mais de dentro da escola do que de fora” (Or.Ed.04).

Cíntia procura a orientadora pedindo um espelho para checar se o cabelo está bom. A orientadora aproveita esse momento para conversar um pouco com ela, para saber como ela está. Cíntia diz que será submetida a algumas avaliações porque seu desempenho escolar está abaixo do esperado pela família. A orientadora questiona sobre quem solicitou o encaminhamento, uma vez que isso não partiu da escola, não no caso dela e explica que a escola tem tomado alguns cuidados ao encaminhar os estudantes para especialistas sob a justificativa de que “isso está bem sem critério”. Assim que a estudante retorna para a sala de aula, a orientadora diz que dos 900 estudantes da escola, cerca de 200 estão diagnosticados e complementa dizendo: “hora de repensarmos essa situação, tá alarmante!” (Observação – escola 1)

O encaminhamento de estudantes toma duas rotas: no interior da escola, o estudante é encaminhado da sala de aula para a orientadora educacional e dela para profissionais externos: médicos, psicólogos, psicopedagogos. Nos dois casos, comparece o potencial segregador de estudantes na escola. Sobre as concepções adotadas, tanto de diagnóstico como de patologia, Dunker (2020) afirma que o primeiro vem acompanhado pelo segundo. A noção de patologia não é inversa da normalidade. Trata-se, na verdade, de produção e reconhecimento da diferença a partir de uma referência de produtividade e desempenho e o diagnóstico surge para servir a esses dois propósitos. Esse aspecto chama a atenção para a função da escola voltada para o mercado de trabalho competitivo e concorrencial, ou ainda para o consumo. O encaminhamento para a busca de um diagnóstico anda de mãos dadas com esse modelo atual de escola. Dunker alerta que os diagnósticos se trivializam em escala de massa e se distribuem por atacado, do popular ao erudito: depressão, estresse, baixa autoestima, ansiedade, falta de limites. Eles se tornaram uma prática desejável e perfeitamente integrada a uma nova conformação da relação entre produção e consumo.

Sobre a escola estar “mergulhada” em diagnósticos e “pressionada” por encaminhar e diagnosticar estudantes, Moysés e Collares (2015) afirmam que ela tem se colocado como vítima de uma clientela específica: os estudantes que não correspondem às expectativas da escola e da sociedade, tidos como inadequados. Não teria a própria escola e as próprias relações sociais um papel na produção de estudantes inadequados, por meio de seu processo de ajustamento e exclusão?

A nomeação do mal-estar por meio de um diagnóstico busca tamponá-lo. O papel da escola no compartilhamento do legado cultural e dos conhecimentos acumulados a partir da admissão do “não saber tudo” cede espaço para a crença do “tudo saber” da medicina. Moysés e Collares (2015) sublinham o poder da medicina de legislar e definir o que é normalidade e anormalidade, saúde e doença, saudável e não saudável, e o que é bom e que é ruim para a vida das pessoas. As orientadoras entrevistadas e a observação realizada apontam para que os próprios sujeitos escolares possam dizer sobre aquilo que diz respeito às próprias vidas.

5.2.3 Nomes do mal-estar e caminhos para o sofrimento

“A escola toda tá bem sofrida. Quando vc pensa num contexto de sofrimento, você pode pensar na escola toda. Daí, você pensa em todo mundo: no professor, na direção, no orientador, no estudante. Eu acho que falta muita coisa, falta reconhecer o que é de cada um e o que é da função do outro. Antes mesmo disso, falta leitura e estudo para ajudar na segurança do que se faz. Do jeito que está ninguém se sente reconhecido pelo que faz e nem se reconhece mais no que faz [...]. A gente vê até direção perdida, inclusive com relação aos processos que chegam da própria Secretaria, né? O diretor não sabe que tem que abrir a carência de um professor ou de um orientador no remanejamento, porque ele acredita que como o sistema já é eletrônico, já tá lá. Então, assim, esse é um exemplo de como falta conhecimento a todos os envolvidos e essa falta de conhecimento gera sofrimento, porque todo mundo fica perdido. Ali dentro da escola, a gente da orientação educacional, além do desconhecimento, eu acho que o sofrimento é decorrente da sobrecarga. Mesmo que você conheça seu trabalho, estude, esteja atenta aos processos do SEI (Sistema Eletrônico de Informação), você tem muitas demandas da escola, além de outras demandas da Secretaria (SEEDF) e tem as suas demandas particulares, familiares, então isso tudo causa uma sobrecarga muito grande, principalmente, né?” (Or.Ed.06).

“Há muito adoecimento nas escolas, na verdade a sociedade tá adoecida. Na escola tem atestado demais, que, na minha opinião, está relacionado ao sentimento de pertencimento. Para se sentir pertencente é necessário participar. Os estudantes também não se sentem pertencentes, muitas vezes os professores também não se sentem pertencentes e aí todo mundo adoece. As vezes estou ali presente, mas também não consigo ajudar, porque não me sinto pertencente. E aí eu pergunto: que escola é essa? Que sociedade é essa? O que nos faz sentir pertencentes? Um espaço para decisão, um espaço de fala e de escuta. Se estamos na escola, temos que falar e temos que escutar e todos temos que decidir algumas coisas. Há o cerceamento disso sob a explicação de que não há tempo para isso. O tempo é para dar aula, para cobrar, para brigar. Isso é mau gerenciamento do tempo, tá sendo muito mal usado” (Or.Ed.11).

“O meu trabalho gera sofrimento e o que me faz sofrer é a falta de reconhecimento. Como o trabalho é muito amplo, as vezes ele se perde. A direção da escola tem dificuldade de entender o que realmente devemos fazer. A pergunta “o que você faz afinal de contas?” acaba comigo. Ainda tem orientadores que se perguntam o que devem fazer. Apagar incêndio acaba sendo a atividade de muitos orientadores e esses são os que mais adoecem, porque fazem até demais. Adoecei, me afastei, retornei, estudei e hoje mostro por que estou aqui. A sociedade não reconhece mais a importância da escola, mas a escola e eu precisamos reconhecer, ainda que eu tenha 800 alunos” (Or.Ed.01).

“Muitos orientadores, como muito professores, estão adoecendo. Você entra no SEI e vê a quantidade de orientadores afastados por conta dessa sobrecarga. Comigo ainda não aconteceu, me vejo nessa condição de ajudar onde é preciso, sabendo que há limites e que é preciso respeitar” (Or.Ed.06).

Concebido como experiências de perda, sobretudo da perda de reconhecimento, ora levando à impotência, ora possibilitando a construção de uma ponte possível para sua travessia, o sofrimento, conforme as proposições elaboradas por Freud (1930), origina-se a partir do mal-estar, que é experimentado por todos, de forma coletiva, portanto, a partir dos contratos sociais. Os conflitos gerados expressam muitas vezes a natureza contraditória, problemática e traumática de nossas próprias instituições e estruturas (como família, casamento, escola).

Diferentemente do mal-estar, constitutivo das relações humanas e impossível de ser eliminado, o sofrimento tem potencial de transformação, superação ou cura pela via das negociações coletivas (Dunker, 2015). A escola é palco para o estabelecimento de regras, normas e negociações e deve estar atenta quando há um curto-circuito nesse sistema, em que a diferença ou divergência de ideias não é suportada.

O excesso de encaminhamentos para especialistas posiciona a escola na dependência de um saber que dê conta de seu mal-estar, fixando-se no “discurso universitário”. A fixação neste ou nos discursos “do mestre”, como aquele discurso em que quem fala supõe que sabe sobre o que está falando, no “da histórica”, cujo efeito é provocar o saber no outro, cristaliza a dinâmica institucional (Almeida, 2010).

Por isso, o movimento discursivo, embora não elimine o mal-estar, permite que ele se constitua como potência para sua transformação. As participantes não

reafirmam um discurso favorável à substituição da fala e da escuta pelo atestado médico. Ao admitir o excesso de encaminhamentos e de adoecimentos no ambiente escolar, elas levantam a hipótese de que as próprias relações podem ser a origem bem como a solução dos problemas relacionados ao sofrimento psíquico. Buscam estratégias relacionais na própria escola com essa finalidade, se posicionando no “discurso do analista”, que impede a cristalização da dinâmica relacional. (Almeida, 2010)

“A gente lida com muitos problemas. É uma profissão que exige muito do emocional e muitas vezes a gente trabalha sozinha para resolver tantos conflitos. Eu mesma já adoeci e precisei de 15 dias de licença, porque me vi fragilizada, fui diagnosticada, tava com sintomas de transtorno de ansiedade e depois precisei de mais 15 dias. Só que, depois disso, ainda precisei de mais uma licença para acompanhar minha mãe num tratamento de saúde. Olha, faço aqui uma crítica à subsaúde, que trata a gente como lixo. O que ouvi da médica da subsaúde: “esse é seu terceiro atestado médico. Você não tem habilidade emocional para atuar como orientadora educacional”. Olha, essa médica não conhece nada sobre mim ou sobre o meu trabalho ou ainda sobre o que eu estava passando ao lado de minha mãe. Eu sou muito engajada e me reconheço como uma profissional que faz o trabalho com muita seriedade. Quanto à médica, já acho que não faz bem o trabalho dela, porque, quando me falou isso, me instabilizei mais ainda. Será que ela tem habilidade emocional para atuar como médica?” (Or.Ed.02).

“A visão de equipe é adoecedora, por tudo que conversamos aqui. Adoeci, me afastei, eu resisti, não queria me afastar e um dos motivos é o tratamento que a gente recebe na subsaúde, mas tive o apoio da vice-diretora que disse: “vai se priorizar”. O limite é a gente que coloca. A gente tem que se priorizar para se fortalecer e continuar” (Or. Ed.07).

É, a falta de parceria adoecer, pelas exigências e pelo isolamento no trabalho. A parceria na escola é muito importante. Eu recebi um convite para assumir uma função com cargo comissionado pela parceria de sucesso que eu tive. Com o professor, com a colega orientadora, quando tem, com a colega pedagoga, quando tem, tem que fazer parcerias. O que faz o trabalho na escola fluir é o trabalho coletivo. Ele ajuda na questão emocional, que é muito importante para condução do trabalho. Os cursos da Eape ajudam muito, porque acontecem no coletivo, com a participação do coletivo. O ASPOE [Aprender Sem Parar para Orientadores Educacionais] ajudou demais. Uma formação voltada para trabalhar a saúde mental é importante pro grupo se fortalecer. A gente precisa evitar

confusões. Tenho colega fazendo curso para terapeutizar. Também não é por aí. Não pode terapeutizar na escola. Precisamos dar continuidade ao ASPOE como uma formação que vá trabalhando tudo isso. O aluno não é de responsabilidade do coletivo?” (Or.Ed.06).

“Geralmente, a orientadora trabalhava sozinha na escola, mas eu trabalhei com uma colega orientadora. Tínhamos diferenças, mas o caráter das trocas ajudou muito. Escutar o outro faz com que surjam novas perguntas para que a gente consiga encontrar novas respostas, porque as velhas respostas não resolvem mais. A escuta faz com que eu não precise responder sozinha. A escuta ativa é isso, né? A mediadora é a melhor escutadora e é a melhor orientadora: aquela que não tem a resposta. Isso faz muito sentido, que o outro fale mais” (Or.Ed.04).

A experiência de Or.Ed.02 demonstra alguns elementos significativos: o sofrimento diante de seu ofício, por não atender a contento aquilo que é esperado, levou-a ao afastamento. Por ter consequências administrativas, o afastamento para tratamento da própria saúde é analisado pela médica perita, que pode concedê-lo ou não. Embora não tenha negado à orientadora seu direito, a médica fez uma ameaça velada ao afirmar que a Or.Ed.02 não estava preparada para a empreitada na escola. Nesse sentido, priorizou a “engrenagem” em detrimento da servidora e de sua saúde.

Há uma contradição presente na crescente busca de diagnóstico por um lado, e, por outro, a punição por meio da responsabilização do indivíduo pelo seu adoecimento. O lugar de Or.Ed.02 como orientadora educacional, no imaginário da médica perita, é, portanto, de alguém que deve ter habilidade emocional inabalável, sem chance de se reposicionar. Ou seja, a postura da médica perita a afasta ainda mais da possibilidade de resgate e de fortalecimento emocional.

Dunker (2015) afirma que o cuidado com o sofrimento requer a escuta do sujeito (não exclusiva aos profissionais de saúde) a fim de que não se torne um sintoma. Escutar, compartilhar e reconhecer são, portanto, condições para que o sofrimento não se torne um sintoma. Ocorre que, conforme o autor, o sofrimento é comumente visto como sinônimo de sintoma e, como tal, é concebido como individual, retirando a responsabilidade das relações sociais. O autor busca a correção desse equívoco, esclarecendo que os sintomas são assuntos para psicólogos, psicanalistas,

psiquiatras, mas o sofrimento nos toca a todos e por isso é da alçada de todos nós, sendo a escuta um dispositivo que bem pode ser acionado por todos a fim de tratar o sofrimento. A partir disso, é possível afirmar que as relações escolares bem como a relação estabelecida com a médica perita produzem e podem agravar o sofrimento de Or.Ed.02. Nessa direção, Safatle (2020) nos ensina que

se aceitarmos que a vida psíquica é na verdade um setor da vida social, com suas dinâmicas de internalização de normas, ideias e de princípios de autoridade, por que não se perguntar como tais processos sociais nos fazem sofrer, como eles podem estar na base das reações que irão levar sujeitos a hospitais psiquiátricos e consultórios?” (Safatle, 2020, p. 37).

As demais participantes, Or.Ed.04, Or.Ed.06 e Or.Ed.07, mencionam o caráter solitário de seu trabalho na escola, remetendo-nos à lógica do condomínio (Dunker, 2015). Um sintoma social que bem pode ser metaforizado para outros setores além do condomínio residencial. A escola, por exemplo, não todas, mas algumas, podem ser vistas a partir dessa lógica com suas características estruturais. O muro, seja concreto ou invisível, segrega pessoas, ainda que dentro do mesmo espaço, por suas diferenças; o síndico, ou melhor, a gestão escolar, dentro dessa lógica, representa o poder a serviço das leis. No entanto, apesar de imprescindíveis, as leis falham quando se trata de beneficiar os “amigos” do síndico. Dentro desse modelo de gestão, a corrupção pode se instalar na escola. Essas duas estruturas, o muro e o gestor encaminham a terceira característica estrutural dessa lógica: o sofrimento. Para amenizá-lo, erguem-se mais muros sob a crença de segurança e bem-estar.

5.3 Possibilidades para as práticas da Orientação Educacional: consolidação da ponte-escuta ativa e coletiva para a travessia do mal-estar na orientação educacional e na escola

“O ASPOE mudou a história da OE no DF” (Or.Ed.03).

“O ASPOE deu uma cara nova para a OE” (Or.Ed.08).

Analizadas as concepções das orientadoras sobre seu ofício no primeiro eixo, avançamos para o segundo com a análise dos impasses enfrentados pela escola que recaem sobre as(os) orientadoras(res) gerando sofrimento, ora paralisante, ora potente para a percepção de novas possibilidades. Este terceiro eixo busca identificar e analisar essas alternativas, que nos revelam os cursos oferecidos pela Subsecretaria de Formação Continuada da SEEDF, a Eape. Seus conhecimentos foram muito significativos para reverter o quadro de impotência diante da profissão impossível, mas as entrevistadas imputaram grande relevância ao dispositivo da escuta acionado nos cursos, que, estendido à escola, é elemento promissor para a travessia do mal-estar, fortalecendo os laços na escola e a identidade da profissão.

5.3.1 Cursos de formação continuada: conhecimentos significativos para a derrubada dos muros invisíveis

“No caso do Brasil, um dos motivos para a atual crise de saúde mental ou de sofrimento generalizado em escolas e universidades é a vida em forma de condomínio que ergueu muros barrando a experiência produtiva da diversidade, criou síndicos corroendo a construção de experiências de reconhecimento, intimidade e autoridade, bem como projetou uma economia de afetos baseada no medo, ódio e inveja.” (Dunker, 2020, p.92)

As(os) orientadoras(es) entrevistadas(os) consideram os cursos de formação continuada promissores para a definição de sua função na escola, oportunizando o fortalecimento da profissão. Destacaram, em especial, o “Aprender sem parar para orientadores educacionais” (ASPOE). Oferecido entre 2019 e 2022, este curso possibilitou conhecimentos potentes para a derrubada dos muros invisíveis, que rompem os laços escolares e silenciam as vozes de estudantes, professores e orientadores. As(os) orientadoras(es) entrevistadas(os) revelaram que experienciaram uma escuta ativa e coletiva na partilha desses conhecimentos, identificando-a como a ponte que dá lugar aos muros e que possibilita a travessia do mal-estar atual vivenciado pela profissão e pela escola, fortalecendo os laços sociais na escola e a identidade da profissão.

“Cheguei à SEEDF em 2019 muito crua. Em termos práticos e teóricos fui inventando minha práxis nesse início. Como a gente já conversou, a escola não entende bem a minha função da forma como eu entendo, não vê esse papel da mesma forma que eu. Então, sobre a prática, no início foi bem difícil, até que tive dois cursos como suporte: o ASPOE, que me fortaleceu bastante, mas, antes dele, fiz o curso de comunicação não violenta, que também foi muito bom. Os dois eu fiz na Eape e foram muito bons, porque a gente vai obtendo o conhecimento de como podemos efetivamente fazer algo. A formadora entende sobre orientação educacional em termos de teoria, de prática e de experiência. Comunicação não violenta foi o primeiro curso que fiz. Isso já diz tudo, né? Começando pelo curso e pela formadora, que motivava todo mundo a participar, tinha o conteúdo do curso, mas todo mundo era motivado a participar. Depois teve o ASPOE e vimos de novo a CNV [...] A formadora é excelente, tava perto de se aposentar e eu sei que experiência não significa eficiência, mas, nesse caso, eu tenho certeza de que ela foi uma excelente orientadora pelas escolas onde passou, além de formadora. Maravilhosa, muito acolhedora mesmo, mas eu percebi que a escola esperava uma atuação diferente daquilo que eu vinha aprendendo. Fiquei decepcionada no início, até porque, no passado, os orientadores faziam de outra forma, como eu já disse, bem diferente da minha que eu tava construindo junto com o curso. E a escola também não entendia direito o papel do orientador educacional. A gente assume um papel muito importante e a escola sabe disso, mas não entende bem esse papel por conta de como ela se coloca: ela é tão julgadora e espera da gente algo assim também, mas os cursos são muito humanos e essenciais pra que a gente consiga transformações na escola. O mundo tá competitivo, egoísta, violento, então eu assumo o papel de repensar isso com os alunos e com a escola, com projetos, rodas de conversa, conscientização mesmo” (Or.Ed.04).

“O ASPOE para mim foi um divisor de águas. Quando assumi a orientação educacional, em 2019, fiquei com medo, porque fiz o curso de pedagogia para prestar concurso mesmo, então não investi tanto nele. A especialização em OE eu fiz depois que passou o concurso, mas não fazia ideia do que ia acontecer, de como ia ser. Achei ela bem superficial e muito distante da realidade [...]. Trabalhei doze anos com adolescente, como professora de Ciências e Biologia e isso me deu muita experiência na relação com os estudantes, mas, durante todo esse tempo, foi como contrato temporário e são experiências diferentes, né, de professora e de orientadora. Então, eu sabia que ia ser muito diferente depois, caso eu assumisse a orientação. Então foi o ASPOE que ajudou muito, porque assim, o professor, todo mundo sabe o que ele tem que fazer; o orientador não. Dentro da rede, ainda tem muita gente que não sabe direito qual é o seu papel ou ainda espera muito desse orientador e isso entristece a gente [...]. Acho que tudo nesse curso é fundamental: o percurso de comunicação não violenta foi muito significativo pra mim e para a escola, o da mediação de conflitos também, que serve para a gente, mas também serve para todo mundo. A OP*, que vimos em profundidade, foi fundamental. Então o curso ajudou na definição clara do nosso papel, ajudou muito teoricamente, mas também instrumentalizou em como lidar com algumas situações específicas, fora do que a teoria pode ensinar. Por exemplo, eu me expressar na escola, buscar parcerias e encontrar meus limites também, porque tudo isso foi muito dialogado no curso. Esse curso

foi extraordinário. Não pode deixar de ter esse curso para os próximos que forem entrar, para verem que há uma roupagem nova, a cara nova da orientação, uma nova definição mesmo da orientação educacional, que já tô exercendo na escola” (Or.Ed.08).

Os depoimentos de Or.Ed.04 e Or.Ed.08 retomam a contradição entre o que a escola espera de suas intervenções e aquilo que elas acreditam como sendo seu papel. Nesse sentido, encontram suporte nos cursos, apostando nos conhecimentos partilhados, mas, sobretudo na forma como se deu essa partilha, na configuração das relações e interações estabelecidas para a transformação do mal-estar e seus efeitos vivenciados na escola.

A Or.Ed.04 e Or.Ed.08 afirmam ter chegado à SEEDF com carência formativa para atuarem na escola. A Or.Ed.04 se sentia muito “crua”, e a Or.Ed.08, apesar de uma década atuando como professora temporária, vislumbrava dificuldades futuras na função que ocuparia. A graduação em Pedagogia e a pós-graduação em Orientação Educacional não lhes garantiram os conhecimentos para a definição clara do seu papel, gerando uma lacuna que afirmam ter sido preenchida pelos cursos de formação continuada realizados na Eape/SEEDF. A crítica de Or.Ed.04 ao antigo modelo de atuação da orientação educacional, considerada por ela como julgadora e segregadora de estudantes, se estende à escola como instituição, que mantém expectativas desalinhadas das suas, elencadas como acolhimento e circulação de todas as vozes.

As orientadoras encontraram, nas ações formativas, possibilidades para a satisfação das necessidades rotineiras na escola, que emergem em contextos vivenciados sob a demanda de solução de muitos dos impasses que bem poderiam ser discutidos e solucionados por todos. Os cursos em destaque esvaziaram de sentido a cobrança por técnicas e receitas prontas para a solução de problemas. A concepção partilhada nos cursos, de acordo com as orientadoras, foi de uma formação comprometida com o desenvolvimento pessoal e profissional, mas que trouxe um vínculo maior com a transformação social. Nesse sentido, o conhecimento partilhado no curso se articulou com o mundo escolar, social e político, buscando a compreensão desse caldo cultural como cenário atual de exclusão e individualização eivado de preceitos discriminatórios.

Como conhecimento significativo para o atendimento do propósito da transformação, tanto a Or.Ed.04 como a Or.Ed.08 destacaram o da comunicação não violenta (CNV). Houve um curso com essa temática que, posteriormente, foi integrado ao “Aprender sem parar para orientadores educacionais”, o ASPOE. Quatro componentes constituem a CNV, de acordo com Rosenberg (2006): a observação, concebida como uma ação não julgadora ou classificadora, que alterna o lugar ocupado na escola e o olhar que as orientadoras direcionam aos estudantes. A fim de esclarecer a relevância da observação, o autor corrobora a reflexão de Ruth Bebermeyer²³:

Nunca vi um homem preguiçoso; já vi um homem que nunca corria enquanto eu o observava, e já vi um homem que às vezes dormia entre o almoço e o jantar, e ficava em casa em dia de chuva; mas ele não era preguiçoso. Antes que você me chame de louca, pense: ele era preguiçoso ou apenas fazia coisas que rotulamos de “preguiçosas”? Nunca vi uma criança burra; já vi criança que às vezes fazia coisas que eu não compreendia, ou as fazia de um jeito que eu não planejava; já vi criança que não conhecia as mesmas coisas que eu; mas não era uma criança burra. Antes de chamá-la de burra, pense: era uma criança burra ou apenas sabia coisas diferentes das que você sabia? Procurei quanto pude, mas nunca vi um cozinheiro. Já vi alguém que combinava ingredientes que depois comíamos, uma pessoa que acendia o fogo e cuidava do fogão que cozinhava a carne. Vi todas essas coisas, mas não vi cozinheiro. Diga-me o que você vê: você está vendo um cozinheiro ou alguém fazendo coisas que chamamos de cozinhar? O que alguns chamam de preguiçoso outros chamam de cansado ou tranquilo; o que alguns de nós chamamos de burro para outros é apenas um saber diferente. Então, cheguei à conclusão de que evitaremos toda confusão se não misturarmos o que podemos ver com o que é nossa opinião. E, por isso mesmo, também quero dizer que sei que esta é apenas minha opinião (ROSENBERG, 2006, p. 52).

Os outros três componentes fundamentais à CNV, o sentimento, a necessidade e o pedido, foram incorporadas à prática de Or.Ed.04, segundo ela motivada por suas aprendizagens. Ao se deparar com as expectativas voltadas para si, decide expor à escola a necessidade de diálogo e parceria. O mesmo ocorre com a Or.Ed.08 quando identifica o que chama de falta de clareza de seu papel e decide experienciar na escola aquilo que aprendeu nos cursos.

²³ Ruth Bebermeyer* foi uma musicista, escritora de poesias e diretora universitária, amiga de Rosenberg.

Ainda sobre a temática da CNV, Rosemberg (2006) tece a seguinte consideração: “Desenvolver um vocabulário de sentimentos que nos permita nomear ou identificar de forma clara e específica nossas emoções nos conecta mais facilmente uns com os outros” (p.79). Ao optarem por esse caminho, as orientadoras incluem a escuta ativa, essencial à CNV, incorporada como dispositivo dessa conexão entre os pares durante o curso e nas interações promovidas na escola, buscando parcerias com esse propósito.

“Eu tinha algumas convicções do que eu queria para minha atuação. Já sabia que eu seria bem diferente daquilo que já conversamos aqui, mas exatamente como seria eu não fazia ideia, porque o trabalho não dependeria só de mim e como eu conseguiria parceria? Mas veio o curso ASPOE pra nos ajudar nisso, que nos colocou para pensar sobre tudo que o orientador faz ou tenta fazer. Então, vi que tenho muitos parceiros e parceiras que sabem que não somos heróis - a gente descobriu essa parceria no curso [...]. E a fala pra definir a orientação educacional era “ajudar a dar condições de aprendizagem para o estudante”, porque nosso foco é sempre o estudante. Pois bem, achei isso muito significativo, mas isso é muito amplo, né? Envolve muito. Como eu poderia fazer isso? Dar as condições para o estudante? Parece meio impossível, mas durante o curso entendi que o principal é não fazer o papel de conselheiro, que, sem perceber, é o que a gente acaba fazendo e, muitas vezes, os conselhos são em vão. Dar condições de aprendizagem é trabalhar para que o aluno tenha os caminhos e possa escolhê-los, é dar voz a ele, mesmo sem saber como será a caminhada. Não tem como a gente saber. Procurar parceiros na escola, eu concordo que é fundamental para juntos melhorarmos as condições para que ele aprenda e também sermos parceiros deles. Mesmo querendo fazer a diferença, eu não sabia bem como fazer. Eu não sou psicólogo e nem sei bem como fazer papel assistencialista, mas vira e mexe a gente tá fazendo esses papéis, não tem como fugir, como desassociar eles da nossa profissão. Dar conselhos e fazer terapia na nossa sala é um viés complicado, mas até as famílias dos estudantes querem é isso mesmo. Mas aí a gente volta lá no curso, ele faz justamente isso: vai dando instrumentos pra que a gente desconstrua esse viés e vá construindo outro, de ajudar o aluno a caminhar na perspectiva dele, escutando suas necessidades e expectativas, exatamente como foi com a gente durante todo o curso, com a nossa perspectiva” (Or.Ed.07).

“O ASPOE foi muito importante porque a gente lida com problemas sociais e quase todos eles estão na escola. Muitas vezes a gente se sente sozinho e isolado diante de tamanha demanda. Então, com esses encontros, eu me sinto empoderada e trouxe mais valor ao que eu faço. O encontro com outros orientadores discutindo e compartilhando sobre questões da orientação me empoderou para dizer à escola quem somos nós, o que fazemos e os nossos limites. A escola toda se beneficia porque eu, me sentindo mais segura, argumento melhor e procuro os colegas com

quem posso contar e isso vai se multiplicando. Conto mais com a escola também. O grupo de orientadores se ajudava no curso, com os estudos teóricos, mas, principalmente, com as trocas de experiência. Todos falavam, todos escutavam com respeito. Como sou advogada também, o grupo ajudou muito para ampliar o olhar pedagógico, o olhar humano, o grupo se complementando e minha formação se complementando. Isso foi maravilhoso! A gente trabalhou a OP toda, discutiu, criticou, percebeu como é extensa, como precisa ser revista [...]. Voltando aos conteúdos, todos foram muito importantes. Estudar a CNV deu outra perspectiva sobre os desafios de acolher o estudante e nos acolhermos também. Eu acho que a mediação de conflitos foi a que mais pontuou e delimitou o que de fato podemos fazer na escola e isso aconteceu no próprio grupo, com muita conversa. Nossa função é conversar, dialogar e a questão é o como e o quando” (Or.Ed.02).

“O ASPOE foi meus braços e minhas pernas, tudo para conseguir andar. Se eu não tivesse feito esse curso, não sei como seria lidar com a escola, com os estudantes, com as famílias, com todo mundo, porque é muito difícil, é muita demanda, principalmente lidar com tanto conflito, que acaba virando violência. O ASPOE me sustentou nisso, com conhecimento, principalmente de que os conflitos fazem parte. Evitar é o pior que a gente pode fazer. A gente tem que dialogar com ele, porque ele tá presente o tempo todo. Isso é mediar os conflitos e isso é uma função importante da OE. O que piora as coisas é não admitir as discordâncias e as divergências. E tudo isso sendo trabalhado junto, construindo tudo que a gente precisa. Nosso trabalho é conversar, mediar, a gente media conflitos o tempo todo e isso significa, em primeiro lugar admitir, que eles existem e que é preciso lidar com eles para não virar violência” (Or.Ed. 10)

O Or.Ed.07 ressaltou a importância de sua intervenção não estar vinculada somente ao atendimento individual do aluno, mas comprometida com ações coletivas. Tanto ele como as demais orientadoras ressaltaram os cursos e os conhecimentos partilhados principalmente a partir do ASPOE como importantes para definir papéis e também estabelecer os limites no trabalho quando se deparam com o excesso de expectativas sobre si. A mediação de conflitos é vista como sendo sua principal atividade na escola e, para sua realização, a escuta ativa e coletiva é acionada. Nesse sentido, o conhecimento partilhado no curso definiu “o quê” fazer e o dispositivo da escuta definiu o “como” fazer. A concepção de conflito é fundamental nesse processo e aqui ele se dá como elemento a ser compreendido, dialogado e acolhido.

Para Dunker e Thebas (2019):

Criar junto com o outro e deixar-se afetar pelo outro. Deixar-se levar, compartilhado ainda que provisoriamente, não só suas opiniões e ideias, mas principalmente o que há de estranho no outro, suas incertezas e confusões, suas incoerências e descaminhos. (p. 59)

A Or.Ed.02 ressaltou a mediação de conflitos como o conhecimento mais significativo para o enfrentamento dos desafios profissionais atuais, tomando a mediação e o conflito com sentidos revistos, o que auxilia a mudança de rota da profissão. A mediação não é tratada como uma ação no sentido do apagamento do conflito ou silenciamento do estudante, mas do acolhimento do conflito e do estudante, que, escutado, será levado ao auxílio da produção de bordas para o mal-estar. A mediação, conforme tratada no curso, refere-se a um movimento em direção à escuta dos sujeitos, seguida da apresentação de algumas alternativas possíveis para que eles próprios possam resolver o conflito existente. Outras estratégias auxiliares são a negociação, que propõe a solução, ou ainda a arbitragem, que determina a solução (Cors, 2010)

A abertura para as questões, pensamentos e emoções referentes ao outro não apaga o conflito, mas possibilita que ele seja direcionado. O encontro entre pensamentos, ideias, intenções diferentes, antagônicas e por vezes irreconciliáveis faz da escola um palco para que esses conflitos atuem onde se apresentam as ideias mais divergentes. A evitação, a fuga do conflito representa o ideal inalcançável de uniformização dessas ideias, levando ao sofrimento, conforme Dunker (2015).

“Tudo que aprendi sobre o histórico da orientação educacional foi no ASPOE. Por isso vou eleger esse percurso como muito significativo. Percebi que o que se fez foi muitas vezes o que a escola percebe e a sociedade exigem e reproduzir isso sem nenhuma reflexão não faz sentido. A sociedade mudou muito, mas as exigências talvez até pioraram. Então, considero esse curso como a formação que eu tive para atuar. O trabalho do orientador sempre foi voltado ao estudante, sempre vai ser, isso não muda, a prioridade do orientador é o estudante e deve continuar sendo porque a prioridade da escola é o estudante ou deveria ser. Só que o modo de ver esse estudante é que precisa mudar. O principal é respeitar como ele é e não ficar idealizando como ele deveria ser para atender expectativas que não são dele. Essa visão muda com o tempo, mas muda de acordo com o perfil da orientadora e da escola também. Como ele está inserido num contexto, o modo de ver o contexto também muda. Então, lá em 1960, era orientação profissional, era orientar para o mercado de trabalho de acordo com que o mercado precisava, sem levar em consideração

as aspirações, expectativas e desejos dos alunos, e era uma orientação punitiva. Em 1980, essa postura foi questionada, mas não sei até que ponto mudou não. Eu entrei na orientação educacional em 2019, depois veio o ASPOE e hoje vejo que a responsabilidade por dizer para a escola como é a nova orientação educacional é nossa. E como ela é? Bem diferente do que era” (Or.Ed.06).

Do modo como a Or.Ed.06 destacou, o curso possibilitou um novo olhar para os estudantes, não mais partindo do *script* de aluno ideal, que dita como todos os estudantes deveriam ser, mas partindo do reconhecimento de como cada estudante é, com suas características, diferenças e singularidade. Essa nova forma de enxergar os estudantes é um passo importante para oportunizar novas formas de atuação da(o) orientadora(or), uma vez que encará-lo como sujeito pode retirar a Orientação Educacional desse lugar de punição e levar os profissionais a encontrarem formas inovadoras de atuar, em que o estudante é convocado como sujeito a se implicar no processo, com suas opiniões, vontades, desejos.

O curso, então, conforme apontado pelas orientadoras educacionais, operou como um elemento que desestabilizou as práticas punitivistas e segregadoras da profissão. As orientadoras, ao se sentirem escutadas no curso – como mencionado pela Or. Ed. 07 ao destacar que sentiu que as “necessidades e expectativas [foram escutadas], [...] durante todo o curso” –, perceberam o poder transformador da escuta. Transpor a escuta para a prática profissional com os estudantes é uma possibilidade que se abre a partir da experiência como cursista: “Dar condições de aprendizagem é trabalhar para que o aluno tenha os caminhos e possa escolhê-los, é dar voz a ele, mesmo sem saber como será a caminhada” (Or. Ed. 07).

Dunker (2020) ressalta que “um verdadeiro professor não transmite conhecimentos ou conteúdos que ele aprendeu e domina, mas a relação que ele tem com o saber do qual também se torna autor ao tornar seu o que lhe foi legado” (p.199). Desse modo, no curso mencionado pelas orientadoras, todos se tornaram autores dos conhecimentos.

5.3.2 Escuta-ponte e a travessia do mal-estar

“O ASPOE, por meio da formadora, não era somente uma professora. A gente não deve chamar de terapeuta, mas era o mais próximo disso. Era uma acolhedora. Ela nos acolhia para desenvolvermos juntos todo o projeto do curso, respeitando as ideias de cada um. Esse curso é uma espinha dorsal, porque é justamente essa a nossa função na escola, de acolher para que o projeto de ensino da escola aconteça, respeitando as ideias de cada um. A OP (Orientação Pedagógica) é muito importante, ela também deixa isso claro, mas entregue nas mãos de cada um, sem uma formação para trabalhar ela toda, ela simplesmente cai. Eu sempre digo que tem que ter algo que a sustente além da leitura, do estudo isolado de cada um, tem que ser com estudo e reflexão coletivos. A definição clara da função da orientação educacional passa pelo documento, mas por si só não funciona, não adquire significado e não se coloca na prática. Um documento, por si, dizendo das funções, não diz nada, ainda que seja elaborado pelos pares. Ele só vai adquirir significado e colocado em prática pelo restante do coletivo de orientadores, quando discutido coletivamente. Novamente, essas práticas precisam ser compartilhadas para nova atualização do documento. O curso é fundamental para reformulação do documento. Então a formação não pode parar, como o próprio nome do curso dizia: “Aprender sem parar” (Or.Ed.11).

“O curso foi muito importante, todos os conteúdos foram muito importantes, mas a forma como os conteúdos foram trabalhados foi para mim o mais importante. Era muito rica, principalmente porque a gente estava vivendo num contexto de pandemia. Então isso teve mais valor ainda. Na escola, não tem essas trocas, não da forma como foi no curso. Eu ia mudando junto com o curso e tentando mudar a percepção que a direção tinha do meu trabalho. Agora tento levar pra escola o que tinha no curso: muita escuta, muito diálogo, muito acolhimento. Os formadores da Eape têm clareza do nosso papel, que se fundamenta basicamente em muita conversa, muito diálogo, que tem na mediação de conflitos, na comunicação não violenta, no acolhimento as bases para o trabalho. Mas eu acho que a escola, de modo geral, ainda não entende esse papel, porque ela não trabalha assim. Há um problema em receber uma formação dessa e a escola não estar preocupada ou não estar sabendo da seriedade de tudo isso. O que a gente pode fazer se a escola não quer saber daquilo? Aos poucos ir levando pra lá, porque é algo que precisa chegar aos gestores e aos professores também. Mas, por enquanto, chegou a nós” (Or.Ed.01).

“ O Aspoe foi um curso para se repensar a escola, que tá tomada por essa ideologia capitalista, em que tá todo mundo querendo se dar bem individualmente. Tudo na escola é pontual e a gente é engolida pelo tempo. É uma roda viva. O curso parou o tempo para a gente refletir sobre isso, como a gente tá fazendo aqui também com você.” (Or.Ed. 03)

“O curso aprender sem parar já acabou, mas podemos pensar em sua continuidade como “escutar sem parar.” Como fizemos no curso, como fazemos aqui em sua pesquisa, como tentamos fazer na escola” (Or.Ed.09).

A Or.Ed.01 destaca a escuta como dispositivo acionado no curso por meio do qual os conhecimentos constituíram parte de um processo construído e partilhado, portanto uma escuta ativa e coletiva. O curso, “bordado” coletivamente ao longo de seus três anos de duração, construiu e fortaleceu suas práticas na escola. Ao introduzir essa dinâmica humanizadora na instituição onde trabalha, a Or.Ed.01 se propôs ao exercício para além do curso, enquanto trabalhava remotamente e quando retornou ao trabalho presencial na escola. Dunker e Thebas (2019) apresentam alguns lugares ocupados pela escuta, “escuta hospital” e “escuta hospedeira”, que vão ao encontro daquela praticada pela orientadora no sentido de cuidar do outro conforme foi cuidada pelos pares durante o curso, especialmente num período marcado pelo isolamento social. A Or.Ed.11 sugere uma segunda versão do curso para aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, mas, principalmente, pela possibilidade de poder partilhar as novas práticas, para, a partir delas, construir novas possibilidades para a profissão.

Já a Or.Ed.09 sugere que a continuidade do curso se dê com um novo nome. “Escutar sem parar” sinalizaria, de saída, a posição da Orientação Educacional no “discurso do analista”, provocando a queda do saber suposto, para que o sujeito possa produzir outros saberes ou mesmo relativize os que possui” (Zillioto, 2004, p. 218).

A Or.Ed.06:

A orientadora reúne estudantes que envolveram em uma briga que ocorreu há pouco, na hora do recreio. Oferece água a todos e ela também toma um gole antes de iniciar a mediação. Dá voz a eles, questionando, primeiramente, o que houve e, seguindo suas intervenções, buscando a compreensão das motivações de cada um para o conflito existente. O grupo de 08 adolescentes, entre meninos e meninas, estava bastante agitado e agressivo no início, [uma] configuração transformada com a mediação da orientadora. Gabriel, que havia agredido fisicamente o colega, disse que este havia furado a fila para o tênis de mesa [o ping-pong] e, por isso, ele o empurrou, dando início a uma briga coletiva. Davi,

que furou a fila, justificou dizendo que sempre alguém entrava em sua frente e que, portanto, ele também decidiu por fazê-lo. A orientadora sugere que eles pensem em como solucionar isso e questiona: acabar com as filas soluciona o problema? O mais forte sempre sendo o primeiro resolve isso? Eles ficam em silêncio por um tempo e respondem: não! Ela segue com as questões: Qual é a solução disso? Vocês que jogam tênis de mesa, vocês que furam a fila, então a decisão está com vocês. Como podemos resolver? Vamos pensar na solução e voltaremos a nos encontrar amanhã para continuarmos essa conversa, porque agora vocês precisam voltar para a aula. Amanhã, vamos nos encontrar por 10 minutos na hora do recreio e partir para a solução (Observação - escola 2)

“A partir de tanto conhecimento e principalmente de termos nos escutado mutuamente que foi possível oferecer nossa escuta. Quando acontece alguma escuta na escola, normalmente acontece na orientação educacional mesmo, com o desafio de que ela seja uma prática de todos porque sendo somente nossa não funciona. O professor encaminha o aluno ao SOE por uma percepção dele, sem escuta nem conversa, por uma percepção mesmo, por uma certeza. São raros os alunos que conseguem ter esse momento com o professor. A relação é muito assimétrica, embora o professor não tenha mais autoridade, ela não se transformou em algo bom, ela se transformou em muito desrespeito com nenhuma escuta. Outros profissionais já tem uma percepção diferente do comportamento, não vê como desrespeito, mas como vontade de dizer alguma coisa. Essa coisa da observação ajuda o nosso trabalho. O porteiro fala ‘hoje fulano chegou chorando’. É um olhar atento dele, que deve ser de todos e que pode ser seguido por uma escuta nossa e assim a gente forma uma cadeia de cuidados”. Or.Ed.06

Reflexões e intervenções que incluam a família dos estudantes, a sociedade e seus aspectos políticos e econômicos são percebidas pelas orientadoras como alternativa à orientação educacional tradicional. Os elementos que se integram ao diálogo não são mais aqueles dos conselhos e orientações diretivas, mas aqueles que levam os estudantes a refletirem e se posicionarem. Nesse sentido, a Or.Ed.06 faz uso de muitas perguntas, demonstrando ter mais questões do que certezas e respostas prontas. Como mediadora entre os aspectos didático-pedagógicos e socioculturais, a Or.Ed.01 adotou uma atitude propositiva e centralizou os estudantes como sujeitos para a resolução do conflito, a partir da promoção constante de sua escuta. As perguntas criam um campo de identificação com o grupo e é nesse campo que se vê no outro os aspectos antes ocultos para, finalmente, transformar a competição do grupo em cooperação (Dunker; Thebas, 2019).

Na intervenção relatada, a escuta do grupo foi o tratamento do conflito e contou com a dimensão política – *politikos*, que significa “cívico” – que é condição do cidadão de ser consciente do seu papel, capaz de pensar criticamente, de interagir e agir na busca de uma mudança social. Grinspun (2010) destaca esse papel como sendo o princípio da Orientação Educacional crítica e pedagógica:

Historicamente a Orientação tinha um papel complementar na escola. Hoje pretendemos uma orientação mais crítica, pedagógica, que promova a vez e a voz aos alunos, que insira a questão do trabalho em todas as atividades que ocorrem na escola e que discuta acima de tudo a nossa própria sociedade, na sua conjuntura e estrutura e, também as questões do próprio aluno como pessoa. Devemos, portanto, trabalhar muito os valores dos alunos, da escola, da sociedade, incentivando cada vez mais a participação (Grinspun, 2010, p. 57).

“Acho que o mais significativo que a gente pode levar para a escola é a escuta sensível mesmo, na teoria e na prática. Tirarmos o ideal de nós mesmos, compreendermos que somos totalmente imperfeitos, para podermos tirar o ideal de aluno que a gente tem e estar aberto a tentar entender o aluno como ele é, nos seus contextos e também num contexto mais macro. Mas não tem como fazer isso sem a gente tentar se entender também, entender o nosso percurso e aí a gente se abre para entender o percurso do aluno” (Or.Ed.05).

Thaiane, sabe quando acende uma luzinha na cabeça da pessoa? Foi o que esse encontro fez comigo agora, nesse minuto. Porque realmente a escuta ou a falta dela está em todos os momentos e lugares. Enquanto a gente cursava o ASPOE teve escuta, mas poderia não ter tido. Quantas aulas eu já assisti em que o professor falava e eu escutava, sendo que o inverso não acontecia. Nas relações em diversos momentos, na escola e fora da escola. O foco fica no objetivo, né? Se estou dando aula, o objetivo é que meu aluno aprenda, que somente ele me escute, então eu esqueço que esse momento de ensinar e aprender é um momento de escuta de ambas as partes e que se ele não aprende pode ser porque esse momento de escuta não acontece. É uma troca. Foi fantástico esse nosso encontro de hoje, foi também um encontro de formação sobre e com escuta, né. Acho que a gente sabe qual é o problema, o motivo de o aluno não querer estar na escola e na sala de aula. O motivo de tanto afastamento da escola, de todo mundo. Porque ele NÃO se sente pertencente, não se sente acolhido, não é escutado. Nós fomos escutados no curso, somos escutadas aqui nas entrevistas, então isso que nos fortalece. O aluno não cria vínculo porque não é escutado e essa escuta pode acontecer simultaneamente às aulas e em todos os outros momentos e lugares. Or.Ed. 06

As orientadoras tomaram o caminho da escuta ativa e coletiva, partindo dos cursos de formação dos quais participaram e chegando à escola. Lá, possibilitam a escuta como ponte para a travessia do mal-estar que tanto elas, como toda a escola, vivenciam. As constantes queixas advindas de professores, estudantes, seus familiares e das próprias orientadoras, que decorrem dos valores sociais, políticos e econômicos atuais, que engendram tanto desconforto e tanta indiferença, tomaram outra rota, transformadas em novas conexões. Desse modo, assumiram a função de protagonistas na escola, protagonistas em seu sentido etimológico, como sustentadoras do conflito, na perspectiva de abrigá-lo. Nessa condição, renunciaram ao poder presente em relações hierarquicamente estabelecidas, desobrigando-se da condição de “tudo saber”. A renúncia à elaboração de respostas frente às demandas que lhe são encaminhadas e, em seu lugar, formular perguntas que possibilitam aos sujeitos escolares se reconhecerem e se implicarem em suas próprias queixas comparecem nas narrativas e ações das orientadoras como a chegada ao lugar que fortalece a identidade da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que os aspectos históricos, circunstâncias e motivos do surgimento do ofício da Orientação Educacional atravessam a profissão por meio de suas marcas: ajustamento, disciplinarização e adaptação dos estudantes a partir de um ideal de educação, de estudante e de escola. A identidade da profissão foi construída naquilo que lhe era prescrito por meio das leis que a instituíram e estabeleceram seu papel. Embora a configuração profissional venha se modificando e renovando, ela ainda se orienta por concepções das diferenças como problema a ser resolvido, conforme relato das orientadoras acerca das motivações que cercam as demandas e expectativas que lhes são direcionadas.

O ajustamento de estudantes a partir de ideais fazem parte da produção de sujeitos orientados para as necessidades de cada época, e na atualidade a de ordenamento do capitalismo neoliberal, posicionando a escola no “discurso do capitalista”, que atende ao propósito de não fazer laço com o outro, mas de gerar compromisso com o consumo. A figura da (o) orientadora (or), ao assumir essa posição discursiva fica impedida de tecer bordas para o mal-estar, que potencializado produz violência e fracasso. Nesse sentido, é fundamental ações para a ruptura de intervenções predominantemente individuais, orientadas sobretudo na culpabilização do indivíduo e na correção daquilo que é nele localizado como problema, constituindo, assim, um muro simbólico, excludente de decisões dos sujeitos/estudantes sobre suas próprias vidas.

A relação entre o idealizado para a profissão, o sofrimento experienciado pelos impasses enfrentados na escola e a formação continuada, especificamente o curso “Aprender sem parar para orientadores educacionais” (ASPOE), por meio de seus conhecimentos nos revelaram o dispositivo da escuta ativa e coletiva como ponte imprescindível para a travessia do mal-estar e a consolidação da identidade da profissão nas escolas públicas do DF. A escuta ativa e coletiva é então o novo caminho possível para a atuação das(os) pedagogas (os) orientadoras (es) educacionais. Podem se posicionar, assim, no “discurso do analista”, o único capaz de possibilitar o giro discursivo, oportunizando a escuta de todas as vozes no espaço da escola. As (os) orientadoras (es) tornam-se, assim, o sujeito do laço na

escola. Nesse sentido, o dispositivo da escuta ativa e coletiva constitui-se potência para uma nova ressignificação desse ofício na Educação.

Admitir a escuta ativa e coletiva nas práticas escolares como ponte para a travessia do mal-estar implica assumir concepções que considerem a própria complexidade da escola e, sobretudo, da orientação educacional constituída por múltiplas lógicas e razões, valores e interesses, todos legítimos, possibilitando ainda outros e tantos interesses e razões que vierem a se manifestar. Pensar sobre a escuta nas relações humanas, sobretudo aquelas produzidas na escola mostrou-se imprescindível para que impasses sejam enfrentados. A escuta ativa e coletiva é, então, uma via de acesso ao outro com quem se constrói junto e se faz laço social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009.
- AGUIAR, Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. **Mal-estar na Educação: O sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2011.
- AGUIAR, W; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão de constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**. v. 22, n. 2, jun., p. 222-245. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2006.
- ALMEIDA, M. **Dinâmicas do Mal-estar na Escola**. São Paulo: Editora ABC, 2019.
- ALMEIDA, Rita de Cássia. O discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento. **Revista mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, vol. X, n. 3, p. 887-911, set. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2023.
- ALONSO, Silvia Leonor. A escuta psicanalítica. **Percurso**, v. 1, n. 1, p. 20–23, 1988. Recuperado de <https://percurso.openjournalsolutions.com.br/index.php/ojs/article/view/325>. Acesso em 25 mar. 2023
- ALVES, Tamara de Souza Santana Batista. **O trabalho do Orientador Educacional na Rede Municipal de Duque de Caxias: limites e possibilidades de atuação na Equipe Diretiva para uma Gestão Democrática**. 2018. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2018.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez., 2013.
- ANGELUCCI, Carla Biancha. Prefácio. In: COLLARES, Cecília A. Lima; MOYSÉS, Maria A. Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2013. p. 9-14.
- ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar: um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/jep/a/S97ys447ZPsVNwqrRRgTFhc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2023.
- ANTUNES, Cristiane Maria de Souza. **Orientação educacional e o processo de inclusão do público-alvo da educação especial: as experiências do município de Mesquita/RJ**. 2022. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2022.

AOERGS. A Associação dos Orientadores do Rio Grande do Sul. Biblioteca virtual AOERGS. **Prospectiva 44**. Disponível <https://sites.google.com/view/aoergs-biblioteca-virtual>. Acesso em: 16 out. 2024.

ARREGUY, Marília Etienne; COUTINHO, Luciana Gageiro. Considerações sobre afetos e violências no espaço escolar: conversações com professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 279-298, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698132854>. Acesso em: 08 jan. 2023.

AZEVEDO, Michele Miranda de. **A orientação educacional nas redes de ensino estaduais públicas do Brasil: concursos e funções**. 2016. [629] f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. A escuta psicanalítica e a educação. **Psicol inf.**, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 91-98, out. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-8092009000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2023.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade: A psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

BLEGER, J. **Psico-higiene e Psicologia Institucional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. **Temas de Psicologia: Entrevistas e Grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar: Um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes. 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

_____. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1.997, 9 fev. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 jan. 2023.

_____. **Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943**. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 19.217, 31 dez. 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 jan. 2023.

_____. **Decreto nº 34.742, de 2 de dezembro de 1953**. Aprova o Regimento do Colégio Pedro II. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 21.929, 28 dez. 1953. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34742-2-dezembro-1953-330410-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 jan. 2023.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 11.429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 jan. 2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 jan. 2023.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 10.369, 29 nov. 1968b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 03 jan. 2023.

_____. **Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968.** Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 11.113, 24 dez. 1968a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5564.htm. Acesso em: 03 jan. 2023.

_____. **Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973.** Regulamenta a Lei n.º 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 9.746, 27 set. 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72846-26-setembro-1973-421356-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Relatório sobre o enfrentamento da violência nas escolas: ataque às escolas no Brasil.** Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2024.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 11, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 03 jan. 2023.

_____. **Emenda à Lei Orgânica nº 84, de 2014.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70442/LODF_ELO_128_2022.pdf?sequence=9&isAllowed=y. Acesso em: 16 abr. 2022

CASTRO, Julio Eduardo. Considerações sobre a escrita lacaniana dos discursos. **Ágora.** Rio de Janeiro, v. XII n. 2, jul/dez, pp. 245-258, 2009.

CERQUEIRA, Inez Rita Granado. A Psicanálise frente ao mal-estar contemporâneo, em: Psicanálise e os desafios da clínica na contemporaneidade. Eliane Maria Vascolnselos do Nascimento; Rita de Cássia Fagundes Gonzales (orgs.). Salvador: EDUFBA, 2007.

CHAGAS, Gisele Santos. **O que dizem os orientadores educacionais sobre a orientação educacional: vida e trabalho**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação / Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu - RJ. 2017.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, ano 4, jul/dez., p. 432-443, 2002.

CHIEFFI, Paula. Psicologia e educação: Perspectivas históricas e tendências atuais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 77-86, jan./abr. 2006.

CODO, W. (org.) educação: **carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COELHO, C. M. S. Psicanálise e laço social - uma leitura do Seminário 17. **Mental**, v. 6, n. 6, p. 107-121, 2006.

COELHO, Carolina Marra S. Psicanálise e laço social: uma leitura do Seminário 17. **Mental** [online]. v.4, n.6, pp.107-121, 2006. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-44272006000100009&script=sci_abstract. Acesso em: 05 nov. 2024.

COLOMBINI, Flavia Pinheiro da Silva. A **prática do orientador educacional e o seu papel no cotidiano escolar na rede pública municipal de Franca/SP**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Análise de Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2019.

CORDIÉ, Ana. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, E.; ALMEIDA, V. **Desmotivação e Engajamento Escolar**. São Paulo: Editora STU, 2020.

COSTA, Keilla Renata. **Manuel Bergström Lourenço Filho**. Brasil Escola. (s/d) Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/manuel-bergstrom-lourenco-filho.htm>. Acesso em: 14 fev. 2024.

CRESWELL, J. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

DIAS, Brendali. De que maneira o discurso do analista pode fazer furo no discurso capitalista? **Stylus Revista de Psicanálise**. Rio de Janeiro, n. 34., p. 59-73, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN). **Mapa de Localização das Regiões Administrativas do DF**. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-Localizacao-das-Regioes-Administrativas-do-DF-Fonte-Companhia-de_fig1_303462707. Acesso em: 18 out. 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino**. Brasília: SEEDF, 2007.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Formação Continuada**. Brasília: SEEDF, 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019a.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Informação Continuada**, Eape, Brasília, ano 01, v. 01, nov. 2019b.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 55, de 24 de janeiro de 2022**, que dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Portaria-55-2022-Atuacao.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Coordenações Regionais de Ensino**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/coordenacoes-regionais-de-ensino/>. Acesso em: 18 out. 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2024.

DUNKER, Christian. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. **Paixão da Ignorância**: A escuta entre Psicanálise e Educação. São Paulo: Contracorrente, 2020.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

ELIA, Luciano da Fonseca. **O conceito de sujeito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. Coleção Psicanálise passo-a-passo.

ERRA, Rita de Cassia Abreu. **A formação profissional do orientador educacional**: um estudo nas escolas municipais de Santos/SP. 2019. 165f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Católica de Santos, 2019.

ESTEBAN, Maria Teresa. Muitos começos para muitas histórias. *In*: COLLARES, Cecília A. Lima; MOYSÉS, Maria A. Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2013. p. 169-180.

FARIAS, Itamar Mazza. A Orientação Educacional, seus pressupostos e sua evolução no sistema escolar brasileiro. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 5, n. 9, p. 79-95. 1990. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1231/1093>. Acesso em: 03 jan. 2023.

FERNANDES, Marina Daipre Targa. **A visão do orientador educacional acerca do papel social da escola**. 2022. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022.

FERRAZ, Iris Ramos Lacava. **Orientação educacional e psicanálise: considerações acerca do sujeito do inconsciente no desenvolvimento das competências socioemocionais proposto na BNCC**. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Psicanalítica). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FERREIRA, Dayane Fernandes. **Desafios da orientação educacional na educação integral em Rondônia: uma perspectiva sob o olhar da educação integral politécnica**. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado), Programa de pós-graduação em Educação (PPGE). Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2018.

FERREIRA, T. **Saúde Mental no Contexto Escolar**. São Paulo: Editora JKL, 2022.

FERREIRA, Thaiane. **Orientação Educacional na atualidade: possibilidades de atuação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

_____. **Orientação educacional na atualidade: possibilidade de atuação**. 2013. Dissertação (Mestrado), Programa de pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir – Nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** [recurso eletrônico]. Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 03 jan. 2023.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo. Moraes. 2007

FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu, contribuição á história dos movimento psicanalítico e outros textos.** Obras Completas, v. 11. Companhia das Letras. 2012.

_____. (1925). Prefácio à “Juventude desorientada” de Aichhorn. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas.** Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. (1930). **O mal-estar na civilização.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Pinguin Classics e Companhia das Letras, 2011.

_____. (1937). Análise Terminável e Interminável. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas.** Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **A Interpretação dos Sonhos.** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1915.

_____. **Além do Princípio do Prazer.** São Paulo: Editora Imago, 1920.

_____. **O Mal-Estar na Civilização.** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2014.

_____. **Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade.** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1905.

GDF. Agência Brasília. **Brasília chega aos 64 anos com 840 escolas públicas e 450 mil alunos matriculados.** Edição: Débora Cronemberger. 2024. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br>. Acesso em: 18 out. 2024.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Millan Alves. **Orientação Educacional na prática.** 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Edson Soares. **Estigma e construção social de alunos-problemas: dilemas e perspectivas da orientação educacional.** 2020. 214 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>. Acesso em: 03 jan. 2023.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. **A prática dos orientadores educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A Orientação Educacional**: Conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Supervisão e orientação educacional**: perspectivas de integração na escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A prática dos orientadores educacionais**. 3. São Paulo: Cortez, 1998.

LACAN, Jacques. (1969-70). **O seminário**. Livro 17: O avesso da psicanálise. Rio Janeiro: Zahar, 1992.

_____. **Do discurso psicanalítico**. In: CONFERÊNCIA DE MILÃO, 1972. Disponível em: <http://lacanempdf.blogspot.com/2017/07/do-discurso-psicanalitico-conferencia.html>. Acesso em: 23 set. 2024.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. São Paulo: Vozes, 1999.

LAPA, Constância Nely; GONÇALVES, Márcia Maria de Melo; MAUPEAU, Yves de. Histórico da Orientação no Brasil. Prospectiva Revista De Orientação Educacional. Porto Alegre: Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul - **AOERGS**, v. 2, n. 14, p. 32-36, out. 1985. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/8687/1/DIS%20Helen%20Froes.pdf>. Acesso em 18 ago. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEGNANI, Viviane Neves; SANTOS, Elen Alves. Construção Social do Fracasso Escolar das Adolescentes em Conflito com a Lei. **Psicologia**: Ciência e Profissão, n. 39, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003180302>. Acesso em: 03 jan. 2023.

LENZ, Adriana Janice. **Mediação de conflitos escolares nas práticas da orientação educacional**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul. 2015.

LIMA, R. **Motivação e Desempenho Escolar**. São Paulo: Editora GHI, 2017.

LIMIA, Juliana Pereira. **Sexualidade no contexto escolar**: concepções e práticas sobre sexualidade entre orientadores educacionais (1990-2020). 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, 2020.

LOURA, Lenita Kaufmann. **As percepções de educadores sobre a atuação do orientador educacional de uma rede de ensino particular**. 2019 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2019.

LUCIO, Alicia Mariani. **Entre a "panaceia", a "ponte" e a formação:** a orientação educacional na campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário (cades) nas décadas de 1950 e 1960. 2022. 363 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Ana Carolina Hyer de Faria da Silva. **Nem sempre o adulto resolve...** : o serviço de orientação educacional e as práticas de bullying no primeiro segmento do ensino fundamental. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica - CAP UERJ) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MASINI, Lucia. Uma nova criança exige uma nova escola. *In*: COLLARES, Cecília A. Lima; MOYSÉS, Maria A. Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2013. p. 181-190.

MASSALAI, Locimar. **Entre tramas, laços e nós: um olhar sobre a prática de orientadores educacionais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), Universidade Federal de Rondônia. 2013.

MAY, T. **Pesquisa social**. Questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artemed, 2001.

MELETTI, Claudia Maria Duran. **O trabalho colaborativo como um caminho para transformar a prática:** a experiência de um grupo de orientadoras educacionais. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MENDES, F. **Bullying e Relações Escolares**. São Paulo: Editora DEF, 2021.

MENDONÇA, Marcela Paula de. **Orientação Educacional, raça e colonialidade:** encontros e desencontros na busca de novos sentidos para a prática de uma professora orientadora educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

MONTEIRO, Bianca Resende; CORREIA, Alícia Silva Uchôa; CORRÊA, Lajara Janaína Lopes; FREITAS, Maria da Conceição Silva. **A formação e o trabalho do(a) orientador(a) educacional**. Linhas Críticas, Brasília, v. 27, p. e33167, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.33167>. Acesso em: 03 jan. 2023.

MONTEIRO, Maria Eugenia. **educação ambiental e praxis no trabalho pedagógico do orientador educacional na rede pública de ensino do distrito federal**. 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Brasília, 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso e COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola. In C. Vasques, & S. Moschen (Org.), **Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras** (pp. 61-103). Porto Alegre: Evangraf, 2015.

_____. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 11-21, 2013a. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822013000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 abr. 2024.

_____. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/psicousp.v8i1.107579>. Acesso em: 03 jan. 2023.

_____. Medicalização: O obscurantismo reinventado. In: COLLARES, Cecília A. Lima; MOYSÉS, Maria A. Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2013b. p. 41-64.

_____. Sigmund Freud e o interesse pedagógico da psicanálise. In: KEHL, Maria Rita; KUPERMANN, Daniel (org.). *et al.* **Por que Freud hoje?** São Paulo: Zagodoni, 2017.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e Educação: Novos operadores de leitura**. Cotia, SP: Pioneira, 1999.

NASCIMENTO, Izete Santos do. **O pedagogo-orientador educacional no acolhimento e acompanhamento de adolescentes em medida socioeducativa**. 2017. xv, 108 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

NOCITO, Meire Campelo. **O sentido atribuído ao trabalho do orientador educacional na rede pública de ensino: diferentes olhares**. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Simone Carvalho de. **O falar errado da criança na educação infantil: concepções e práticas dos orientadores educacionais**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2015.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. A Bandeira e a Cruz: caminhos da trajetória intelectual da educadora Maria Junqueira Schmidt. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 103-118, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cm9zgNgcsznvrPf7vDT7Gcf/> Acesso em: 13 ago. 2024

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo

Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000100006>. Acesso em: 03 jan. 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PAULO, Thaís Sarmanho. **Violência na escola**: Relato de professores em grupos clínicos de análises das práticas profissionais. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

PENTEADO, J. M.; NETO, J. B. **O Mal-Estar na Educação: Críticas e Perspectivas**. São Paulo: Editora Contexto, 2020. p. 25.

PENTEADO, S. R.; NETO, A. C. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde soc.** v. 28, n. 1, Jan-Mar 2019, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Y9Wfn6Nphgsp tvZBMPzcsSJ/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 13 jul. 2024.

PEREIRA, J.; SILVA, L. **Ansiedade e Educação: Desafios Contemporâneos**. São Paulo: Editora XYZ, 2020.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os profissionais do impossível. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/CdqFgJXXGwNb6kQ4vdPHwjq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2023.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. In: MRECH, Leny Magalhães (org.). **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1988.

PINHEIRO, Queila Strucker. **Contribuições de trabalhos pedagógicos realizados por pedagogo orientador educacional em contexto de escola**: ênfase na formação de professores. UNIJUI. 2017

PIRES, Luísa Puricelli; GURSKI, Rose: Uma leitura particular das conexões de Freud com a Educação. Aprender. **Caderno de Filosofia e Psicologia da educação**, Vitória da Conquista, ano XI, n. 17, p. 11-23, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/aprender.v0i17.2995>. Acesso em: 03 jan. 2023.

POTTKER, Erico Sartori. **A Orientação Educacional e os territórios narrativos de gênero e sexualidade na escola**. 2013. Tese (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2013.

QUINET, Antonio. **Psicose e laço social: Esquizofrenia, paranóia e melancolia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **A descoberta do inconsciente:** do desejo ao sintoma. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

RAMOS, Cleonice de Oliveira. **Orientação educacional e a organização da rotina de estudo no ensino médio integrado aos cursos técnicos no IFTO Campus Araguaína.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REIS, Renata dos Santos. **Psicologia complexa e orientação educacional:** um resgate emocional, educacional e social de adolescentes em Seropédica. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

RIBEIRO, C. **Impactos Psicológicos do Bullying.** São Paulo: Editora OPQ, 2019.

RIBEIRO, Marcelo Afonso, UVALDO, Maria da Conceição Coropos. Frank Parsons: Trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 8, n. 1, p. 19 - 31. jun. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902007000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2024.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo. Ágora. 2006.

SAFATLE, Vladimir. Sofrimento psíquico e transformação social. In: **Epistemologia das Ciências Humanas.** 2020. Disponível em: <http://filosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/graduacao/progs_pdf/2020-1/FLF0477_1_2020.pdf>. Acesso em: 01 de ago. de 2020.

SANTOS, B. **Abordagens Integradas na Educação.** São Paulo: Editora VWX, 2023.

SAVIANI. Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

SEABRA, Raíssa Costa Faria de Farias; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Adolescentes em atendimento socioeducativo e escolarização: desafios apontados por orientadores educacionais. **Psicol. Esc. Educ.** v. 21, n. 3, Sep-Dec., 2017.

SILVA, Anita Maria Lins da. **Escola superior de teologia:** A práxis do serviço de orientação educacional revisitada sob a perspectiva da teoria sistêmica e do desenvolvimento moral. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012.

SILVA, João Roberto de Souza. **Formação e atuação do orientador educacional:** perspectivas interdisciplinares. Tese (Doutorado), Programa de Universidade Presbiteriana Mackenzie. Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2018.

SILVA, Taís Mielle Moreno. **O Orientador Educacional na prevenção e enfrentamento ao abuso sexual contra crianças e adolescentes no espaço da SEEDF**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. 2023

SINPRO. Publicada no DODF, portaria que aumenta número de orientadores e de coordenadores. 2022. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/publicada-no-dodf-portaria-que-aumenta-numero-de-orientadores-e-de-coordenadores/>. Acesso em: 22 out. 2024.

SOLER, C. O Discurso Capitalista. **Revista de Psicanálise Stylus**, [S. l.], n. 22, p. pp. 55–67, 2011. Disponível em: <https://stylus.emnuvens.com.br/cs/article/view/816>. Acesso em: 02 nov. 2024.

SOUZA, Luísa Meirelles de; LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Inclusão social de adolescentes em situação de pobreza em um Instituto Federal: uma perspectiva psicanalítica. **Estilos da clínica**, v. 28, n. 03, p. 292-310, 2023.

SOUZA, Solange Maria de. **A dimensão da educação estética nos processos formativos**: um estudo sobre a orientação educacional construída no imaginário social. Ucidade de SP, 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>. Acesso em: 03 jan. 2023

TEMPORÃO, José Gomes. Indústria farmacêutica e medicalização. In: COLLARES, Cecília A. Lima; MOYSÉS, Maria A. Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2013. p. 65-78.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

UFRGS 90 ANOS. **Histórico**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>. Acesso em: 16/10/24

VIANA, Mário Gonçalves. **Orientação Educacional**. Porto: Figueirinhas, 1958.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 222-229, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84842555008.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

WOUTERS, Janete Allassia Drebes. **O orientador educacional e suas contribuições para o ensino e aprendizagem escolar**. 2019. 91f. Dissertação

(Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria – RS, 2019.

ZILIOOTTO, Denise Macedo. A posição do sujeito e seus efeitos: Uma reflexão sobre os quatro discursos. **Psicologia**, USP, n 15, pp. 215-223, 2004.

ZUIN, Antônio. A educação de Sísifo: sobre ressentimento, vingança e amok entre professores e alunos. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, maio/ago., Campinas, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FjzPvkZccfzLPJNsLMTxtmr/?lang=pt>. Acesso em 23 ago. 2022.

<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Cadastro e-MEC**. Acesso em: 18 set. 2024.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Michel_Foucault. Michel **Foucault**. Acesso em: 24 set. 2024.

<https://www.acgme.org/>. Acesso em: 21 out. 2024.

<https://www.sinj.df.gov.br/sinj/>. Acesso em: 13 out. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “O que pode a Orientação Educacional nas escolas públicas do DF: a importância da escuta ativa coletiva atravessada pela teoria psicanalítica”, de responsabilidade de Thaiane Ferreira, estudante de *doutorado*, da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é de demonstrar a importância da escuta ativa coletiva para a travessia do mal-estar na educação possibilitando o redimensionamento da posição de impotência diante da profissão “impossível” e contribuindo para a consolidação da identidade profissional.

Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravações, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A produção de dados será realizada por meio de *grupo focal*, *entrevistas semi-estruturadas* e *observações participantes*, utilizando o gravador de voz para transcrição de dados e posterior análise. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: cansaço físico e mental durante o período da entrevista.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso, e a pleitear indenização em caso de danos, conforme previsto em Lei. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato.

As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: será feito um agendamento prévio com os interlocutores da pesquisa, a fim de assegurar que o cansaço seja mínimo, além disso a pesquisadora buscará estar atenta aos sinais verbais e não verbais dos entrevistados, assegurando que caso ocorra algum desconforto a entrevistada tem o direito de encerrar a entrevista.

Espera-se com esta pesquisa a construção de estratégias que contribuam para o investimento em uma formação continuada pautada na escuta ativa coletiva com orientadores(as) educacionais. Trata-se de alternativa relevante, fortalecedora dos laços escolares, funcionando como ponte para a travessia do mal-estar na educação além de consolidar a identidade da profissão.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 98133-7491 ou pelo e-mail: thaianeferre0604@gmail.com

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da tese de doutorado e artigos científicos, documentos esses que são públicos.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/a participante.

Assinatura da pesquisadora.

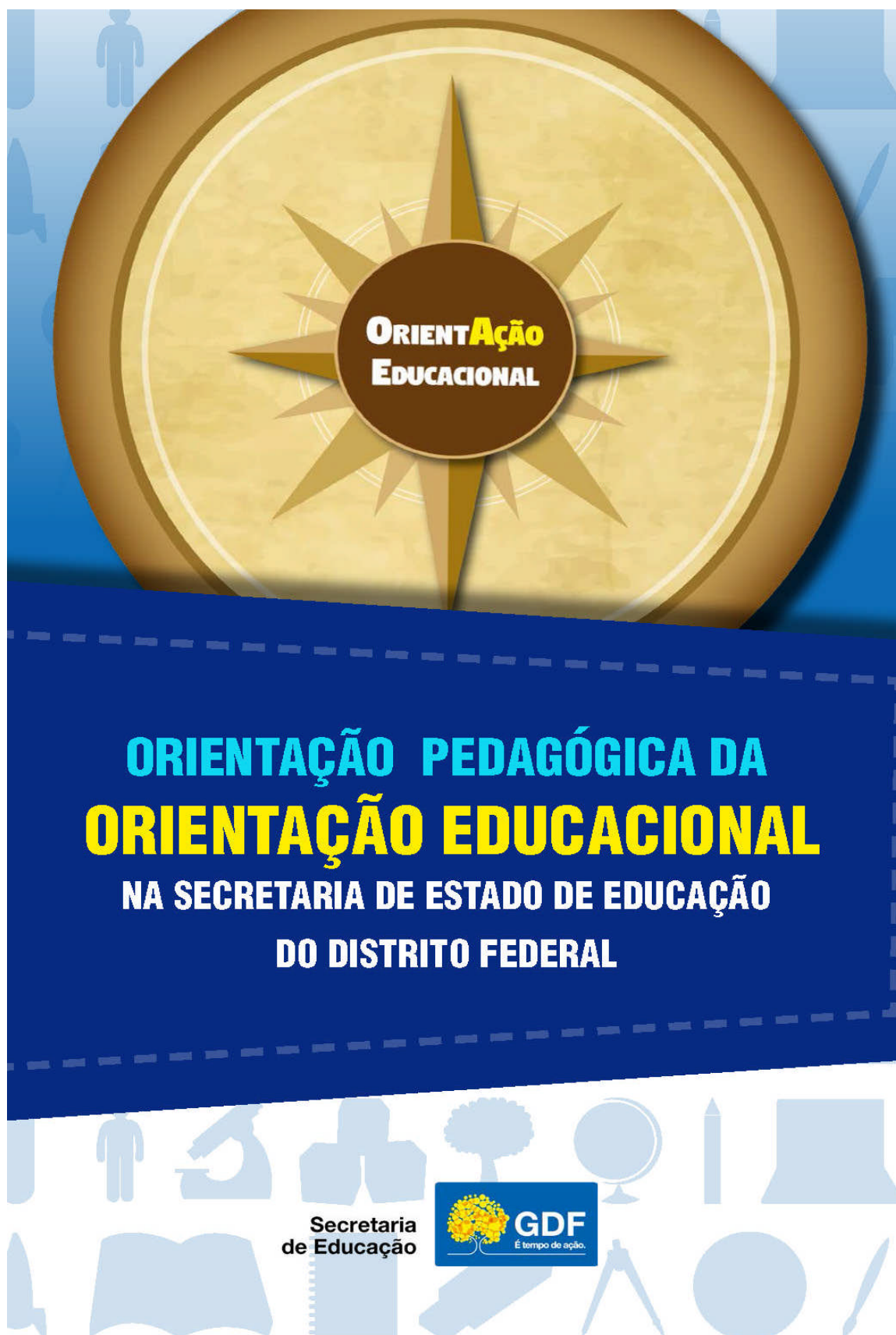
Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

- Como você percebia, o que sabia sobre a profissão “Orientação Educacional” antes de ser orientadora (or)? Quando estudante, havia orientadora educacional em sua escola(s)? Tem alguma lembrança desse período?
- Como você construiu sua relação com essa profissão?
- Como se deu sua formação para atuar como orientadora (or)? Como avalia o curso de especialização em OE? Além da graduação em Pedagogia você possui outra formação? Qual?
- Ao chegar à escola, já como orientadora (or), com quais expectativas se deparou? Me conte das demandas e expectativas da escola, mas me diga também das suas, o que esperava de sua atuação?
- Como você se posiciona diante das demandas e expectativas direcionadas a você? Como é a configuração de seu trabalho? Conte um pouco de sua rotina.
- Quais os maiores desafios que a OE enfrenta hoje na escola? Como você lida com eles? O enfrentamento dos impasses é coletivizado?
- Como a escola lida com os estudantes que não apresentam rendimento ou comportamento de acordo com as expectativas?
- Como você vê a questão dos encaminhamentos dos estudantes para especialistas: médicos, psicólogos, psicopedagogos?
- Todos vocês participaram do Aprender sem parar para orientadores educacionais. Além deste curso, você fez outro ofertado pela Eape?
- Como você vê os cursos de formação continuada ofertados? Estão atualizados? Oferecem suporte para atuação?
- O que o ASPOE significou para você? Quais os conteúdos e conhecimentos puderam “fazer a diferença” em sua atuação na escola?
- Houve escuta neste curso? Você se sentiu acolhida (o)?
- Qual o papel da escuta no contexto escolar? Você escuta? É escutada (o)? Os estudantes? Os professores?

ANEXOS

ANEXO 1 – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL



3. CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

A exatidão da escuta, a constante disposição de explicar, a paciência de insistir sobre a questão debatida; e ainda mais a capacidade de atrair para o espaço do diálogo aquilo que estamos inclinados a calar, e de fazer disto algo que mereça que se fale e, deste modo, de transformar, de alargar, de afiar tudo na palavra e na escuta.

Hannah Arendt (1974)

O trabalho da Orientação Educacional deve estar articulado às demais instâncias da unidade escolar, bem como à família e à comunidade, estabelecendo uma rede social e institucional de proteção e garantia aos direitos do estudante e de melhoria da qualidade da educação.

Considerando as características até o momento apresentadas, entende-se que o(a) Pedagogo(a) - Orientador(a) Educacional desenvolve seu trabalho, tendo em vista sua capacidade de dialogar com o corpo escolar, o currículo e o processo ensino-aprendizagem diante da realidade socioeconômica do estudante, além de:

[...] analisar com a equipe as contradições da escola e as diferentes relações que exerçam influência na aprendizagem; contribuir para as melhorias do ensino e das condições de aprendizagem na escola; estruturar o seu trabalho a partir da análise crítica da realidade social, política e econômica do país; fundamentar cientificamente sua ação, buscando novas teorias a partir de sua prática" (GRISPUN, 1998 apud Porto, 2009, p. 73).

Desse modo, o trabalho da Orientação Educacional deve:

OP da Orientação Educacional na SEEDF

[...] partir do princípio da ação coletiva, contextualizada, integrada ao Projeto Pedagógico da Unidade Escolar, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento integral do estudante como ser autônomo, crítico, participativo, criativo e capaz de interagir no meio social e escolar e de exercer sua cidadania com responsabilidade (DISTRITO FEDERAL, 2015, P. 31).

A ação do(a) Pedagogo(a) - Orientador(a) Educacional demanda características profissionais, entre as quais destacam-se:

- Escuta ativa para as questões da comunidade escolar.
- Capacidade de elaborar ações e projetos que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social do estudante.
- Comunicação articulada com a rede interna e externa que favoreça possibilidades de atendimento e acompanhamento do estudante.
- Análise crítica da realidade na qual a escola está inserida.
- Desenvolvimento de pesquisa a partir das demandas.
- Responsabilidade/ética no recebimento das informações sigilosas inerentes ao estudante, à família e à escola.
- Capacidade de interlocução e articulação junto a todos os segmentos que compõem a escola.
- Domínio de conhecimento para intervir/mediar junto a situações de conflito.
- Capacidade de dialogar com as diversas faixas etárias.
- Habilidade para orientar pais e familiares em relação aos aspectos pessoais, relacionais, emocionais e sociais que interferem no desenvolvimento global do estudante.

Assim, o(a) Pedagogo(a) - Orientador(a) Educacional deve construir uma visão ampla de todo o trabalho desenvolvido na instituição educacional, conforme afirma Porto (2009, p.73): “O papel do Orientador na dimensão contextualizada diz respeito, basicamente, ao estudo da realidade do aluno, trazendo-a para dentro da escola, no sentido da melhor promoção ao seu desenvolvimento”.

OP da Orientação Educacional na SEEDF

O trabalho da Orientação Educacional reveste-se de grande importância, complexidade e responsabilidade para colaborar com o desenvolvimento integral do estudante em seu processo de aprendizagem. A inter-relação entre a instituição educacional e o sistema social promove um reflexo mútuo na consecução de ações realizadas entre ambos (LÜCK, 1999 *apud* PORTO, 2009).

3.1. CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DO(A) PEDAGOGO(A) - ORIENTADOR(A) EDUCACIONAL

A práxis da Orientação Educacional deve estar vinculada às questões pedagógicas e ao compromisso ético de contribuir para a construção de uma escola democrática, reflexiva e cidadã (BALESTRO, 2005), integrada aos outros espaços educativos presentes na comunidade na qual está estabelecida, conforme enfatizado neste documento e nas concepções da educação integral vigentes na Secretaria de Estado de Educação. Essa práxis exige competências em organização para que o processo educacional flua de forma clara, transparente e comprometida, consciente e integrada, considerando a realidade escolar, a modalidade e as etapas de ensino nas quais o(a) Pedagogo(a) - Orientador(a) Educacional atua.

Nessa perspectiva, a ficha profissiográfica da Orientação Educacional, publicada em 2013, determina que ao(à) Orientador(a) Educacional cabe:

Planejar, coordenar, implementar e avaliar o desenvolvimento de projetos pedagógicos/institucionais, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes; atuar em todas as etapas/modalidades da Educação Básica para atender às necessidades dos estudantes, acompanhando e avaliando os processos educacionais, viabilizar o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações

OP da Orientação Educacional na SEEDF

a ela vinculadas, participar de programas de desenvolvimento que envolvam conteúdos relativos à área de atuação ou neles atuar; executar outras atividades de interesse da área. (DISTRITO FEDERAL, 2013, P. 8)

3.1.1 NÍVEL CENTRAL

Vinculada à Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB-, a equipe da Orientação Educacional em nível central é formada por Pedagogos(as) - Orientadores(as) Educacionais e desenvolve ações que se caracterizam por:

- Direcionar e fortalecer a identidade da Orientação Educacional em seus aspectos técnico-pedagógicos.
- Coordenar, acompanhar e subsidiar as ações nos níveis intermediários e locais.
- Articular, junto ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e com outras instituições educacionais, reconhecidas pela SEEDF, para a promoção de ações de educação continuada e capacitação para os(as) Pedagogos(as) - Orientadores(as) Educacionais.
- Promover integração com outras instituições educacionais para intercâmbio de estudo, de pesquisa e de atuação pedagógica.
- Participar de formação continuada em espaços externos que oportunizem a busca pelo conhecimento e construção de saberes, conforme legislação vigente, visando à reflexão e ao fortalecimento da sua prática pedagógica.
- Emitir parecer técnico-pedagógico sobre assuntos relacionados à Orientação Educacional.
- Propor ações e elaborar documentos para o funcionamento da Orientação Educacional na rede, conforme a política da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e as necessidades da realidade local.
- Contribuir com o processo de planejamento dos projetos educacionais em todas as etapas e modalidades de ensino da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.
- Realizar reuniões com coordenadores(as) intermediários(as)

OP da Orientação Educacional na SEEDF

para orientações técnicas e pedagógicas e articulação das ações da Orientação Educacional.

- Acompanhar as Coordenações Regionais de Ensino e Unidades Regionais de Educação Básica nas ações planejadas e executadas pelos(as) Pedagogos(as) - Orientadores(as) Educacionais.
- Promover a intersetorialidade, articulando ações junto às Coordenações, Diretorias e Gerências vinculadas à SUBEB e demais Subsecretarias, além de promover a articulação com as diversas Secretarias de Estado, demais setores do governo e com entidades não governamentais.
- Propor e elaborar diretrizes para a implantação e implementação das políticas públicas relacionadas à Orientação Educacional.
- Acompanhar, em sua dimensão pedagógica, convênios, contratos, portarias conjuntas e termos de cooperação técnica para desenvolvimento das atividades relacionadas à Orientação Educacional.
- Coordenar e acompanhar a implantação e implementação do currículo da educação básica nas ações afetas à Orientação Educacional.

PARA SABER MAIS

- <http://www.goedf.blogspot.com.br/> (blog criado e mantido pela Gerência de Orientação Educacional).
- Estrutura da SEDF:
- Organograma Geral: <http://www.se.df.gov.br/sobre-a-secretaria/organograma.html>
- Organograma da SUBEB: <http://www.se.df.gov.br/organograma.html>
- DISTRITO FEDERAL. SEEDF. Publicada no DODF 205, Seção 01, de 23 de outubro de 2015, p. 26-29.

3.1.2 NÍVEL INTERMEDIÁRIO

Em nível intermediário, há a equipe de coordenadores(as) intermediários(as) na Coordenação Regional de Ensino, formada por Pedagogos(as) - Orientadores(as) Educacionais, escolhidos democraticamente pelos seus pares que atuam nas Unidades Escolares, por meio de processo eleitoral. Dentre as ações desenvolvidas por essa equipe destacam-se:

- Elaborar e apresentar à Unidade Regional de Educação Básica o plano de ação integrado a ser executado no decorrer do ano letivo.
- Planejar, realizar, participar e subsidiar conjuntamente com os(as) orientadores(as) locais, semanalmente, encontros de articulação pedagógica da Orientação Educacional na Coordenação Regional de Ensino em que atua.
- Comunicar formalmente, de maneira sistemática, às direções das Unidades Escolares sobre os locais e o horário dos encontros de articulação pedagógica;
- Comparecer e participar das reuniões com o nível central.
- Participar do processo de planejamento, de execução e de avaliação das ações/atividades propostas pela equipe do nível central.
- Contribuir com a formação continuada do grupo de Pedagogos(as) - Orientadores(as) Educacionais, por meio de oficinas, palestras, cursos, dentre outros.
- Participar de formação continuada em espaços externos que oportunizem a busca pelo conhecimento e construção de saberes, conforme legislação vigente, visando à reflexão da prática pedagógica.
- Favorecer a comunicação entre o nível central e local.
- Promover reuniões coletivas e/ou individuais com gestores das instituições educacionais para esclarecimentos de dúvidas referentes aos aspectos técnico-pedagógicos da Orientação Educacional.
- Preencher e enviar ao nível central, sistematicamente, relatórios das atividades desenvolvidas nos encontros de articulação pedagógica com os(as) Pedagogos(as) - Orientadores(as) Educacionais.

OP da Orientação Educacional na SEEDF

- Encaminhar mensalmente às Unidades Escolares registro da frequência dos(as) Pedagogos(as) - Orientadores(as) Educacionais referente aos encontros de articulação pedagógica.
- Subsidiar as ações dos(as) Pedagogos(as) - Orientadores(as) Educacionais locais, esclarecendo dúvidas e colaborando com o planejamento.
- Trabalhar em parceria com os demais setores da Coordenação Regional de Ensino e, em especial, com a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, com a Sala de Recursos e com o Ensino Especial, com a Educação Integral, com a Educação para a Diversidade e Direitos Humanos.
- Articular ações da Orientação Educacional nas etapas e modalidades da educação básica.
- Compor, articular e fortalecer a rede de proteção social.

3.1.2.1 Eleição do Coordenador Intermediário de Orientação Educacional:

- A eleição deverá ocorrer no início do ano letivo, devendo a data ser confirmada e publicizada pelo nível central de orientação educacional, com antecedência mínima de 2 (duas) semanas.
- O processo eleitoral deverá ser acompanhado e coordenado pela Unidade Regional de Educação Básica da Coordenação Regional de Ensino.
- Os candidatos deverão manifestar sua candidatura, preferencialmente, com prazo de uma semana de antecedência.
- A eleição deverá ser manifestada por cédula individual, em processo **secreto** e depositada em urna a ser lacrada na presença de todos os votantes. Após o término do depósito dos votos, inicia-se a contagem na presença de todos para garantir a transparência do processo. **Esta deverá ser feita mesmo em caso de candidato único**, sendo, nessa situação, o voto destinado a indicar se é a favor ou contra a eleição do candidato. Cumprido com os passos explicitados, o responsável pela Coordenação Regional de Ensino fará o anúncio do eleito.

OP da Orientação Educacional na SEEDF

- Registra-se todo o processo e o resultado da eleição em Ata de Reunião, com anotações referentes ao total do número de Pedagogos(as) - Orientadores(as) Educacionais lotados(as) na CRE, total de Pedagogos(as) - Orientadores(as) Educacionais presentes e a quantidade de votos de cada candidato, incluindo os votos brancos, nulos ou abstenções. Com a Ata devidamente assinada por todos, uma cópia deverá ser encaminhada ao Nível Central de Orientação Educacional no prazo de uma (1) semana.
- Caso haja desistência do eleito, em qualquer período, este deve (com a presença da Unidade Regional de Educação Básica), comunicar sua decisão (desistência) na coordenação coletiva de Orientação Educacional seguinte. Nesse caso, nova eleição será encaminhada pela CRE, seguindo os mesmos procedimentos descritos. O candidato deverá se manifestar nessa mesma reunião e a nova eleição deverá acontecer na coordenação coletiva de Orientação Educacional subsequente. Todo o processo deverá ser registrado em Ata com cópia a ser encaminhada ao Nível Central de Orientação Educacional no prazo de uma (1) semana após a eleição.
- O processo de eleição terá validade de um (1) ano.
- Cada Coordenador(a) poderá ser reeleito mais três vezes, podendo permanecer no cargo por um período total de quatro anos.

3.1.3 NÍVEL LOCAL

O(a) Pedagogo(a) – Orientador(a) Educacional integra-se à equipe pedagógica da Unidade Escolar incorporando suas ações ao processo educativo global, na perspectiva da Educação em e para os Direitos Humanos, Cidadania, Diversidade e Sustentabilidade, objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante.

Para tanto, o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2015, Art. 128, p.32) define as seguintes atribuições ao pedagogo(a) - Orientador(a) Educacional em nível local:

- I. Participar do processo de elaboração do Projeto Pedagógico – PP da unidade escolar.
- II. Elaborar, anualmente, Plano de Ação das atividades

OP da Orientação Educacional na SEEDF

de Orientação Educacional na unidade escolar.

III. Participar das coordenações pedagógicas coletivas na unidade escolar visando à organização do trabalho pedagógico.

IV. Planejar, implantar e implementar as ações da Orientação Educacional na unidade escolar.

V. Realizar ações integradas à comunidade escolar, considerando os Eixos Transversais do Currículo.

VI. Discutir, com a equipe e na equipe, o currículo e o processo ensino- aprendizagem ante à realidade socioeconômica do estudante.

VII. Analisar com a equipe pedagógica as contradições da unidade escolar e as diferentes relações que exercem influência na aprendizagem.

VIII. Contribuir para as melhorias do processo ensino-aprendizagem na unidade escolar.

IX. Estruturar o seu trabalho a partir da análise crítica da realidade social, política e econômica do contexto escolar.

X. Fundamentar sua ação na opção teórica do Currículo da Educação Básica.

XI. Contribuir na identificação e na reflexão, junto à comunidade escolar, dos fatores que interferem no processo ensino aprendizagem.

XII. Coordenar o processo de informação educacional e profissional sobre o mundo do trabalho auxiliando na elaboração do projeto de vida do estudante.

XIII. Supervisionar estágio na área de Orientação Educacional.

XIV. Participar da identificação e/ou encaminhamento de estudantes que apresentem dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

XV. Apoiar e subsidiar os órgãos colegiados, como Conselho escolar, Grêmio Estudantil, bem como, Associação de Pais e mestres e outros, ou parcerias que necessitem de ação articulada com a Orientação Educacional.

XVI. Articular ações em parceria com as redes sociais e outros setores da SEEDF.

OP da Orientação Educacional na SEEDF

XVII. Participar de programas de formação continuada com o objetivo de fomentar a práxis educativa.

XVIII. Elaborar e apresentar relatórios periódicos e fornecer dados dos resultados das ações da Orientação Educacional.

XIX. Emitir parecer técnico sobre assuntos de sua competência.

XX. Participar do processo de conhecimento da comunidade escolar, identificando suas potencialidades, seus interesses e suas necessidades.

XXI. Articular ações junto à EEAA e à Sala de Recursos na promoção de uma Educação Inclusiva a fim de contribuir para a superação de dificuldades de aprendizagem.

XXII. Desenvolver ações de mediação de conflitos, em parceria com a equipe gestora e a equipe pedagógica.

Destaca-se a importância da participação do(a) Pedagogo(a) – Orientador(a) Educacional em formação continuada que oportunizem a busca pelo conhecimento e atualização na construção de saberes, em sua práxis pedagógica com as legislações vigentes.

O (a) Pedagogo(a) – Orientador(a) Educacional atua em todas as etapas e modalidades de ensino. As ações desse profissional são desenvolvidas, respeitando-se as especificidades de cada uma dessas modalidades e etapas e o contexto da Unidade Escolar no qual desenvolve suas atividades, de modo que é importante observar as diretrizes e os pressupostos referentes a elas.

É também característica do trabalho da Orientação Educacional nas unidades escolares, a abrangência de sua atuação, a qual perpassa seis eixos: ações de implantação/implementação da Orientação Educacional, ações institucionais, ações junto ao professor, ações junto ao estudante, ações junto às famílias e ações de articulação em rede.

Isto posto, optou-se neste documento por explicitar as ações do(a) Pedagogo(a) – Orientador(a) Educacional em nível local, especificamente em cada uma das etapas e modalidades em que está presente, bem como nos seis eixos em que ele atua, que se encontram descritas nos itens a seguir.

5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA UNIDADE ESCOLAR

*Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas
Que já têm a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que
nos levam sempre aos mesmos lugares
É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos*

Fernando Pessoa

O currículo das escolas públicas do Distrito Federal aponta para uma estrutura, na qual teoria e prática pedagógica são comprometidas com a aprendizagem e com o desenvolvimento humano, tendo em vista a transformação social.

A organização do trabalho pedagógico da Orientação Educacional deve, portanto, estar voltada a esse objetivo, ou seja, a transformação social, com estratégias e ações que colaborem e favoreçam a educação para e pelos direitos humanos, pela diversidade, pela sustentabilidade, com vistas a uma educação integral.

Diante desses pressupostos, destaca-se a relevância da ação pedagógica da Orientação Educacional desenvolver-se de forma contextualizada, integrada ao Projeto Pedagógico, articulada e prioritariamente coletiva, buscando sempre, a partir de uma análise da realidade, o envolvimento de outros em um diálogo problematizador para tomada de decisão e compromissos compartilhados.

Na realização desse trabalho, é essencial que a práxis do(a) Pedagogo(a) – Orientador(a) Educacional esteja ancorada na:

OP da Orientação Educacional na SEEDF

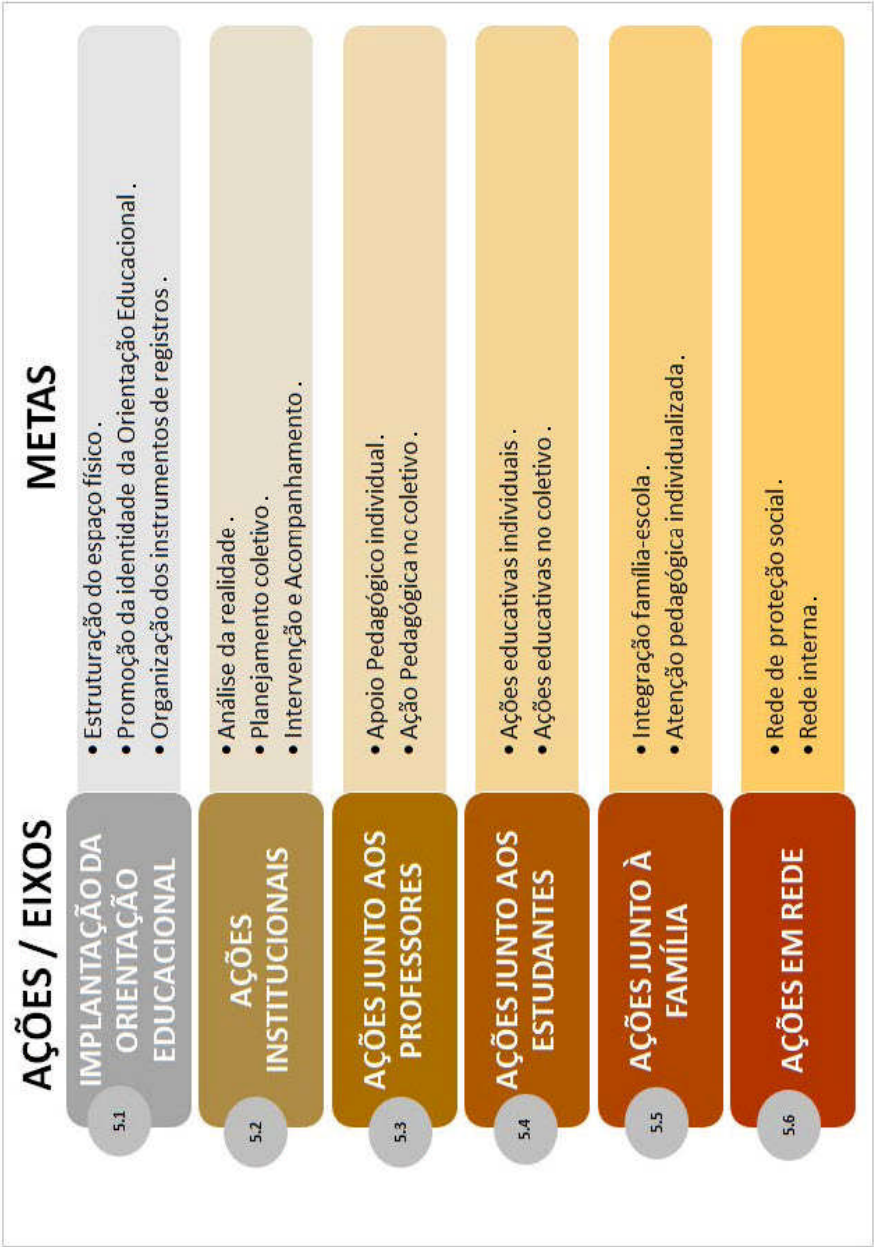
[...] capacidade de discutir com a equipe e na equipe, o currículo e o processo ensino-aprendizagem frente à realidade socioeconômica do educando; analisar com a equipe as contradições da escola e as diferentes relações que exerçam influência na aprendizagem; contribuir para as melhorias do ensino e das condições de aprendizagem na escola; estruturar o seu trabalho a partir da análise crítica da realidade social, política e econômica do país; fundamentar cientificamente sua ação, buscando novas teorias a partir de sua prática (GRISPUN, 1998 *apud* PORTO, 2009, p. 73).

Com o enfoque na garantia da articulação com diversos sujeitos da comunidade escolar, o trabalho da Orientação Educacional está organizado em seis grandes categorias de ação, conforme as especificidades de objetivos, estratégias e procedimentos. São ações de implantação da Orientação Educacional, ações institucionais, junto ao professor, ao estudante, às famílias e em rede, as quais se complementam e se integram em sua práxis e no processo pedagógico de aprendizagem e desenvolvimento realizado na escola.

Em 2012, teve início o processo de “revisitar” a Orientação Pedagógica - OP – publicada em 2010. À época, foi feita uma comissão, subdividida em grupos para pensar, discutir e propor estratégias, ações e procedimentos a partir de cada uma das categorias constantes naquela OP. A seguir, esse documento detalha cada tipo de ação em suas especificidades, como fruto das discussões dessa comissão. É importante ressaltar que a descrição busca orientar a organização do trabalho pedagógico da Orientação Educacional sem, contudo, esgotar as suas possibilidades de atuação.



Quadro 1 – Eixos /Ações para a implantação da Orientação Educacional



5.1 Ações para a Implantação da Orientação Educacional

As ações para a Implantação da Orientação Educacional concentram-se em atividades realizadas pelo(a) Pedagogo(a) – Orientador(a) Educacional que visam à promoção da identidade de sua ação pedagógica, à organização e sistematização do trabalho a ser realizado na escola, pela escola e para a escola. Estrategicamente, são desenvolvidas ações para Estruturação do Espaço Físico, Organização dos Instrumentos de Registros e Promoção da Identidade do Trabalho de forma a gerar o contexto necessário na realização da Orientação Educacional que precisa ser cuidado cotidianamente, conforme busca explicitar a Tabela 1, a seguir:

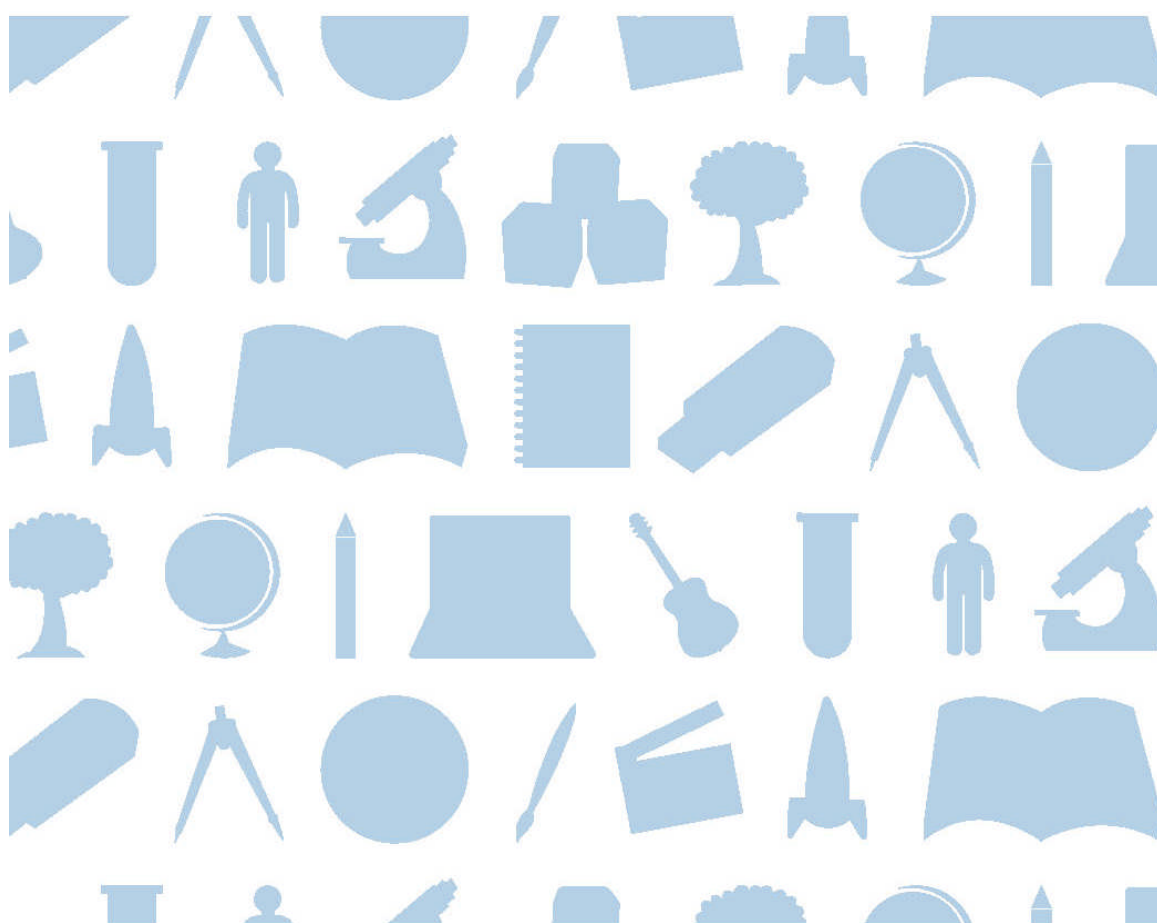


Tabela 1: Metas, Estratégias e Procedimentos do Eixo de Implantação da Orientação Educacional.

METAS	ESTRATÉGIAS	PROCEDIMENTOS
Estruturação do espaço físico.	Organizar o espaço físico.	• Identificação da sala da Orientação Educacional. • Organização dos equipamentos, material de expediente e mobiliário apropriado para arquivamento dos registros de atendimentos.
Organização dos instrumentos de registros.	Elaborar formulários, instrumentos de registros e rotina de arquivamento.	Sugere-se a utilização dos seguintes instrumentos: • Agenda Semanal das Atividades. • Livro Ata da Orientação Educacional. • Caderno de protocolo. • Registro de acompanhamento individual e coletivo. • Registro do planejamento a partir do Plano de Ação da Orientação Educacional. • Ficha de encaminhamentos externos e outras elaboradas e atribuídas a ação do(a) Pedagogo(a) - Orientador(a) Educacional (Fichas 13, 19). • Solicitação de comparecimento do Responsável à Unidade Escolar. • Termo de Compromisso direcionado aos pais e/ou estudante. • Registro do Conselho de Classe. • Instrumento para perfil de turma. • Rotina de arquivamento dos relatórios produzidos pela Orientação Educacional e de documentos que devam constar na pasta do estudante na Secretaria Escolar. • Criação e manutenção de arquivos para registro de atendimento realizado junto ao estudante, professor, equipe pedagógica, direção e família.

OP da Orientação Educacional na SEEDF

METAS	ESTRATÉGIAS	PROCEDIMENTOS
	Estudar e consultar documentos que respaldam a ação pedagógica do(a) Pedagogo(a) - Orientador(a) Educacional.	• Pesquisa, leitura e estudo de documentos oficiais, garantindo momentos de estudo na agenda semanal de trabalho.
Organização dos instrumentos de registros.	Analisar documentos legais da educação e diretrizes pedagógicas (Regimento Escolar, ECA, LDB, Resoluções da CNE, Portarias vigentes da SEEDF), Lei Maria da Penha, Educação das Relações Étnico-Raciais (Lei 9.394/96) dentre outros.	• Implementação das políticas públicas da educação a partir da prática pedagógica da Orientação Educacional. • Divulgação junto à comunidade das legislações pertinentes à garantia e proteção dos seus direitos, bem como ao exercício de seus deveres e responsabilidades.
Promoção da identidade do trabalho da Orientação Educacional.	Estabelecer comunicação ativa e atualizada com a comunidade escolar a respeito das ações da Orientação Educacional.	• Divulgação do Plano de Ação. • Produção de murais, cartazes, bilhetes, informativos, dentre outros materiais e suportes, com orientações de acordo com as temáticas demandadas pela comunidade ou com projetos desenvolvidos a partir da identificação de situações-problema/desafios. • Divulgação dos resultados das ações da Orientação Educacional, semestralmente, nos momentos de avaliação institucional ou de acordo com a necessidade de cada realidade escolar.
	Apresentar a Orientação Educacional à comunidade escolar.	• Apresentação das atribuições, do papel, das perspectivas da Orientação Educacional e como podem recorrer a esse profissional. • Proposição de ações específicas a cada etapa ou modalidade de ensino para apresentação do trabalho da Orientação Educacional utilizando metodologia diversificada.

Fonte: Autores e Colaboradores.

5.2. Ações Institucionais

As ações institucionais concentram-se em atividades realizadas para contribuir com a articulação da comunidade escolar, na elaboração e na implementação do Projeto Pedagógico PP - e da Avaliação Institucional. Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico se dará atendendo às ações prioritárias elencadas coletivamente, integrando-as em um plano de ação anual e vinculado ao PP. Com essa finalidade, as ações são desenvolvidas estrategicamente em Análise da Realidade, Planejamento Coletivo, Intervenção e Acompanhamento de forma que o processo de aprendizagem e desenvolvimento na escola sejam contextualizados e articulados coletivamente, conforme demonstra o Quadro 2, a seguir:

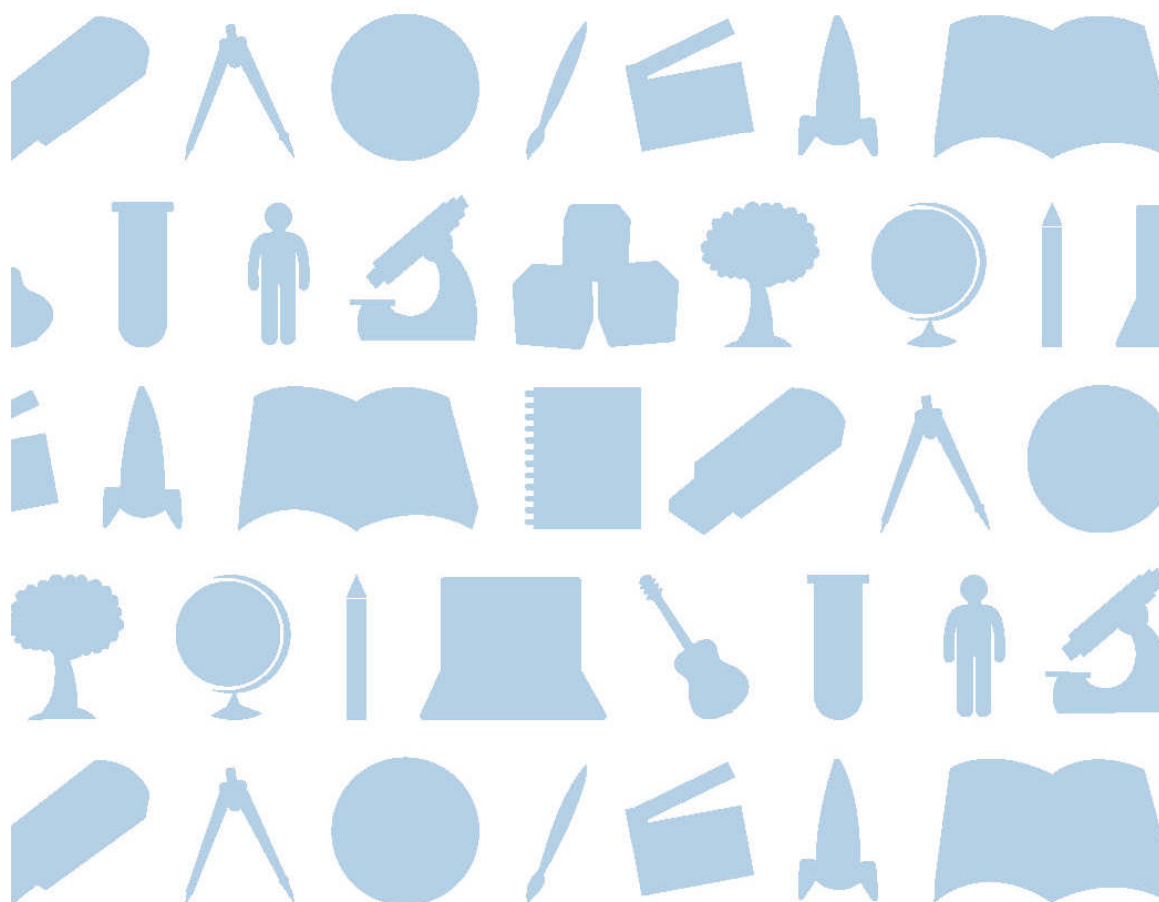


Tabela 2: Metas, Estratégias e Procedimentos do Eixo de Ações Institucionais da Orientação Educacional.

METAS	ESTRATÉGIAS	PROCEDIMENTOS
Análise da realidade.	Proceder o mapeamento institucional.	• Levantamento do histórico da unidade escolar. • Conhecimento do perfil da comunidade e a demanda da escola a ser acompanhada pela Orientação Educacional. • Participação na elaboração do Projeto Pedagógico, fortalecendo a construção e execução dos projetos. • Conhecimento dos projetos em andamento. • Conhecimento do quantitativo de turmas ofertadas. • Solicitação, junto à Secretaria Escolar, da lista atualizada de estudantes por turma. • Realização coletiva do levantamento das situações-problema/desafios que necessitam de intervenção pedagógica. • Conhecimento do quadro funcional.
	Sistematizar os dados escolares para organizar o trabalho a ser realizado na Instituição Educacional.	• Análise coletiva das informações e dados coletados no mapeamento institucional. • Colaboração na análise de indicadores de aproveitamento, evasão, repetência e infrequência.
Planejamento Coletivo.	Participar na construção coletiva da Proposta Pedagógica (PP).	• Sensibilização e auxílio para a articulação e participação da comunidade escolar na elaboração do PP. • Composição da equipe de organização do processo de elaboração do PP. • Participação na elaboração e execução do PP e de ações construídas coletivamente, integrando os projetos da Orientação Educacional. • Busca de orientações norteadoras para a elaboração do PP.

OP da Orientação Educacional na SEEDF

METAS	ESTRATÉGIAS	PROCEDIMENTOS
Planejamento Coletivo.	Elaborar o Plano de Ação Anual da Orientação Educacional.	- Definição das metas para o Plano de Ação de acordo com as demandas do PP. - Planejamento das ações de forma articulada e coletiva para auxiliar na superação das situações-problema/desafios identificadas na análise e interpretação dos dados da realidade escolar. - Referendo do plano de ação junto à comunidade escolar. - Avaliação dos resultados para possíveis adaptações no plano de ação inicial. - Elaboração do relatório anual da Orientação Educacional.
	Articular ações e projetos com o Nível Central da Orientação Educacional.	- Participação e contribuição nas atividades sugeridas e/ou solicitadas pelo Nível Central de Orientação Educacional. - Encaminhamento das documentações solicitadas ao Nível Central de Orientação Educacional para coleta de dados, informações e acompanhamento da atuação do(a) Pedagogo(a) - Orientador(a) Educacional em instância intermediária e local.
Intervenção e acompanhamento.	Contribuir com a promoção, garantia e defesa dos direitos das crianças, adolescentes, adultos e idosos.	- Sensibilização e promoção do conhecimento das normativas constantes no Regimento Escolar das Escolas Públicas do Distrito Federal, bem como leis que versam sobre crianças, adolescentes, adultos e idosos. - Contribuição com a equipe gestora nos encaminhamentos e nas ações que envolvam diretrizes e legislações pertinentes a defesa dos direitos dos estudantes e de suas famílias. - Colaboração na ação-reflexão-ação das diretrizes pedagógicas, articulando-as ao Projeto Pedagógico da escola (PP), garantindo os direitos dos estudantes e de suas famílias.

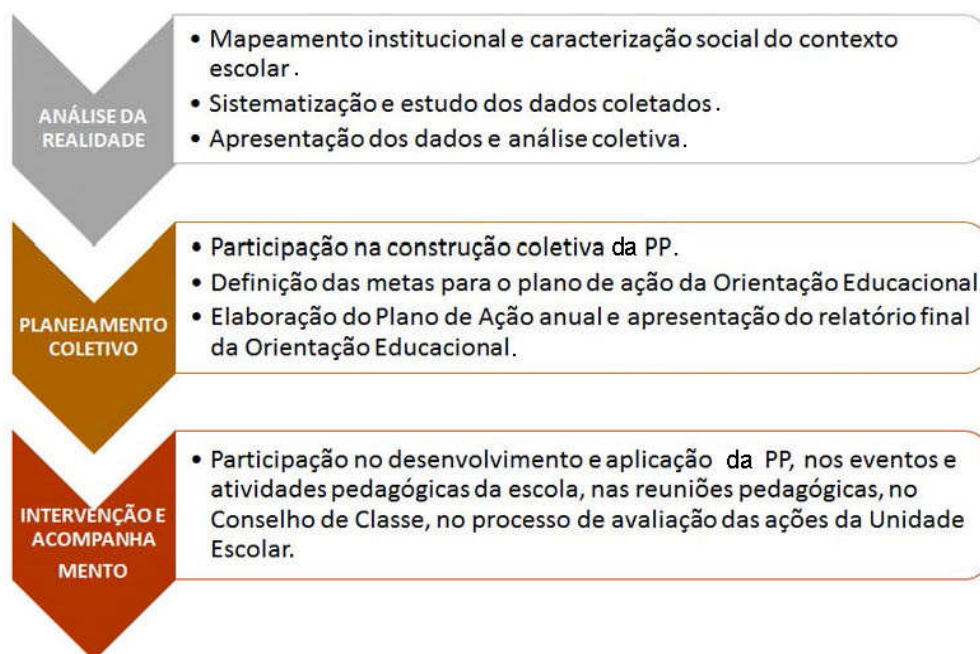
METAS	ESTRATÉGIAS	PROCEDIMENTOS
Intervenção e Acompanhamento	Interagir, participar e articular com profissionais de educação e demais instâncias da escola nas atividades pedagógicas.	• Articulação de reuniões periódicas (semanal, quinzenal ou mensal) de cunho pedagógico para coordenação de ações. • Participação nos Conselhos de Classe e sensibilização para a implementação do Conselho de Classe Participativo. • Colaboração com ações que viabilizem a avaliação das atividades pedagógicas. • Participação nas atividades dos dias letivos temáticos e atividades comemorativas na escola. • Articulação e participação em ações interventivas junto à comunidade escolar direcionadas para a superação das situações-problema/desafios.
	Mediar as situações de conflitos.	• Geração de diálogo problematizador. • Favorecimento da identificação dos interesses divergentes, valores antagônicos e necessidades que geram conflitos. • Contribuição para ações de promoção ao respeito e da cultura de paz. • Auxílio aos sujeitos na tomada de decisão para a transformação das situações-problema/desafios. • Sensibilização da comunidade escolar quanto à importância dos jogos cooperativos na construção coletiva de regras e convivência escolar.

Fonte: Autores e Colaboradores.

OP da Orientação Educacional na SEEDF

Quadro 02

Fluxo das etapas para o desenvolvimento das Ações Institucionais



5.3. Ações Junto aos Professores

As ações junto aos professores compreendem as atividades realizadas com intuito de cooperar com o processo pedagógico voltado à aprendizagem e desenvolvimento integral do estudante, refletindo e analisando as práticas pedagógicas, o desempenho dos estudantes, as possíveis dificuldades de escolarização, bem como colaborando para repensar a práxis dos educadores e mediando conflitos. Para tanto, as estratégias dividem-se em Ação Pedagógica no Coletivo e Ações Pedagógicas Individuais, planejadas a partir de objetivos e procedimentos prévios que atendam às necessidades elencadas no coletivo da escola. Tais ações encontram-se esquematizadas na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3: Metas, Estratégias e Procedimentos das Ações junto aos Professores

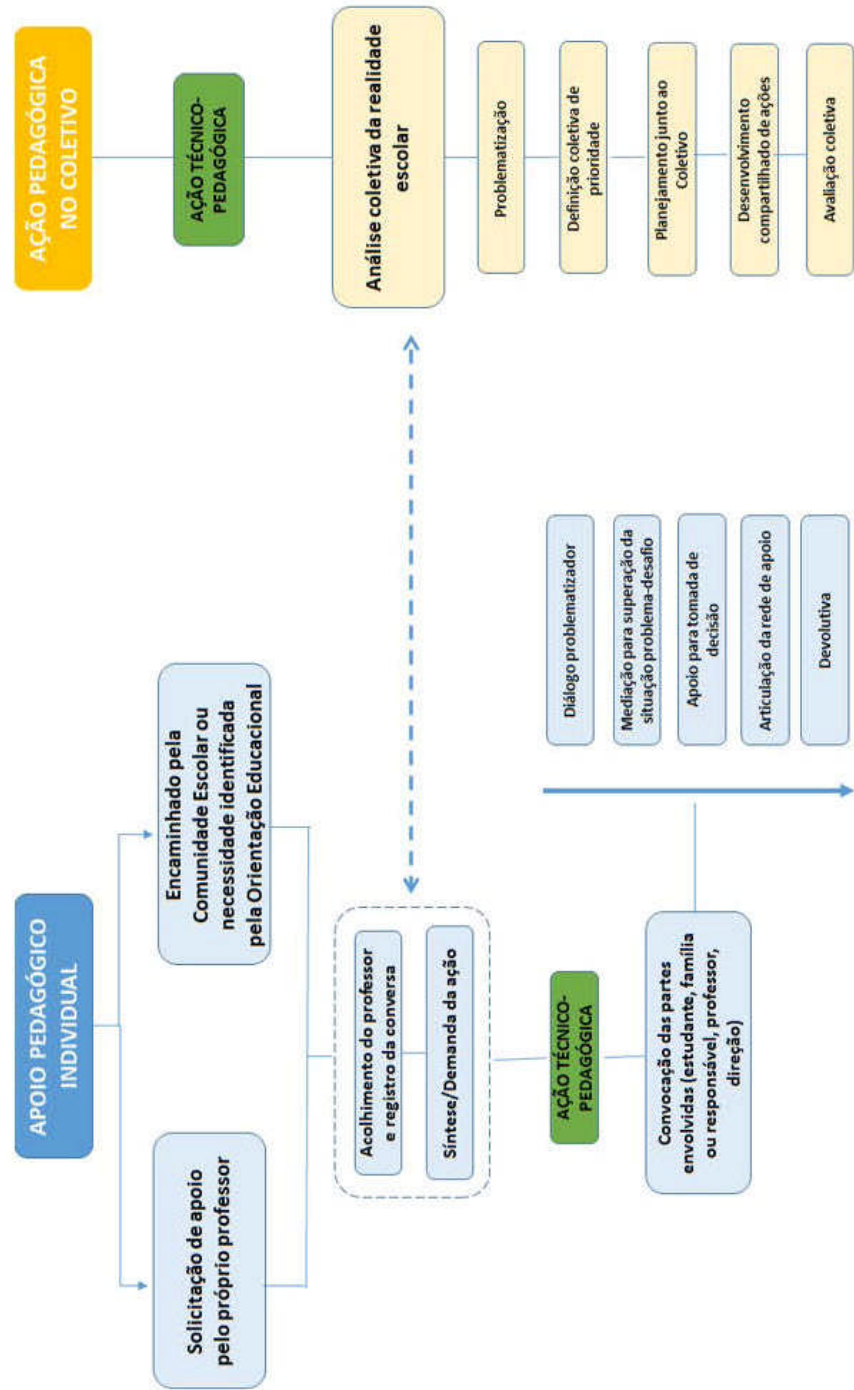
METAS	ESTRATÉGIAS	PROCEDIMENTOS
Apoio Pedagógico Individual.	Atender individualmente os professores.	• Acolhimento nas situações de busca espontânea. • Convide para conversar quando for solicitado por alguém da comunidade ou quando for identificada essa demanda. • Escuta sensível e ativa. • Diálogo problematizador. • Apoio para tomada de decisão. • Coordenação de ações conjuntas. • Encaminhamento e articulação de rede.
Ação Pedagógica no coletivo.	Promover a análise reflexiva e diálogo problematizador da convivência escolar.	• Divulgação, orientação e discussão do regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. • Proposição e articulação para que a construção das normas da unidade (Regimento Interno da Escola) seja coletiva. • Sensibilização e participação na construção coletiva das normas e do plano de convivência escolar. • Sensibilização dos professores quanto à importância de estratégias pedagógicas cooperativas para o fortalecimento da convivência.

OP da Orientação Educacional na SEEDF

METAS	ESTRATÉGIAS	PROCEDIMENTOS
Ação Pedagógica no coletivo.	Contribuir com as coordenações coletivas.	- Solicitação, junto à Supervisão Pedagógica ou o responsável pela coordenação coletiva semanal, de tempo para troca de informações, devolutivas e ações de formação continuada junto aos professores. - Participação no planejamento, na execução e na avaliação das atividades pedagógicas coletivas. - Desenvolvimento de ações técnico-pedagógicas, sensibilizações, reflexões, esclarecimentos, produção de material, palestras, oficinas, vivências e/ou dinâmicas e estudos sobre temas definidos pelo grupo. - Desenvolvimento de ação conjunta com a Sala de Recurso, com a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e com outras parcerias.
	Realização de ações integradas com os professores.	- Sondagem das demandas ou das necessidades indicadas pelo corpo docente. - Realização de entrevistas (individual, coletiva, estruturada, semiestruturada, grupo focal). - Realização de pesquisa ação e observação-participante. - Devolutiva das ações desenvolvidas, a partir das demandas e seus desdobramentos. - Participação e contribuição para o desenvolvimento do Conselho de Classe Participativo. - Auxílio na reflexão e na sensibilização da comunidade escolar para a prática de educação inclusiva. - Colaboração na aprendizagem a partir de conflitos. - Estabelecimento de parceria para fortalecimento do processo educativo em desenvolvimento pelo(a) Pedagogo(a) - Orientador(a) Educacional.

Fonte: Autores e Colaboradores.

Quadro 3 – Fluxo das Etapas para as Ações junto ao professor



5.4. Ações Junto aos Estudantes

As ações junto aos estudantes compreendem as atividades realizadas para ampliar suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento integral, assim como de convivência no meio escolar e social, tendo em vista a sua formação como sujeitos autônomos, críticos e participativos. Tais atividades devem orientar-se pelas temáticas escolares, sociais e afetivas e englobam Ação Pedagógica no Coletivo e Ações Pedagógicas Individuais planejadas a partir de objetivos e procedimentos prévios, que atendam às necessidades elencadas no coletivo da escola, conforme Tabela 4, a seguir:

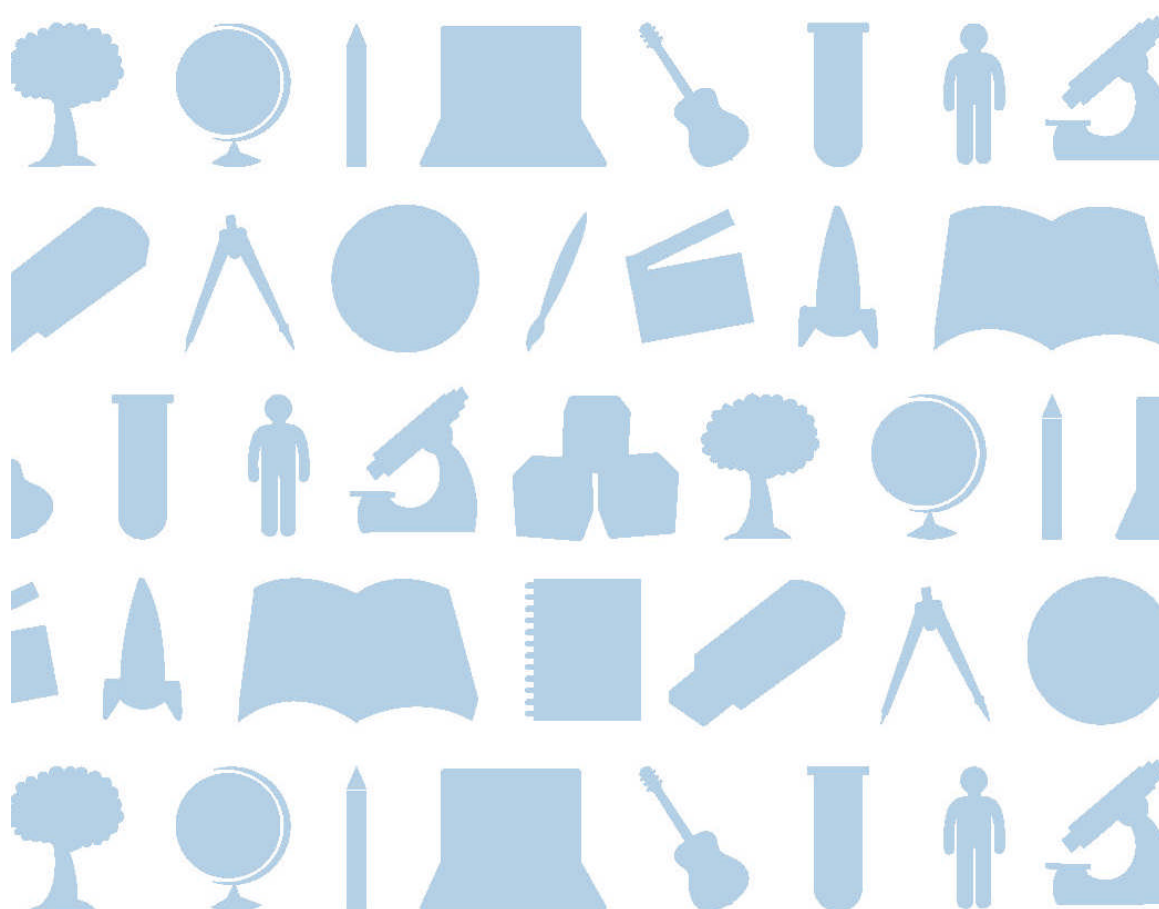


Tabela 4 – Metas, Estratégias e Procedimentos das Ações junto aos Estudantes

METAS	ESTRATÉGIAS	PROCEDIMENTOS
Ações Educativas Individuais.	Acompanhar individualmente o estudante.	• Acolhimento nas situações de busca espontânea ou indicadas. • Registro do acolhimento. • Utilização de metodologia diversificada de acompanhamento tais como: escuta ativa, mediação, diálogo problematizador, observação participante, pesquisa-ação, entrevistas, histórias de vida, questionários, estudo de caso, dentre outros. • Realização de diálogo problematizador com os responsáveis. • Apoio à tomada de decisão e realização de encaminhamentos. • Procedimento de devolutiva ao responsável pela solicitação de acompanhamento. • Monitoramento da evolução de encaminhamentos. • Arquivo dos registros.
Ações Educativas no Coletivo.	Subsidiar a organização eficiente do trabalho escolar e a rotina de estudo.	• Construção individual ou coletiva de uma rotina de estudo. • Sensibilização quanto ao uso da agenda escolar e de outros instrumentos de suporte para a organização da rotina. • Realização de intervenções coletivas, individuais e ou em pequenos grupos, utilizando textos reflexivos, vivências, dinâmicas de grupo.

OP da Orientação Educacional na SEEDF

METAS	ESTRATÉGIAS	PROCEDIMENTOS
Ações Educativas no Coletivo.	Realizar ações preventivas contra a discriminação por motivo de convicções filosóficas, religiosas, ou qualquer forma de preconceito de classe econômica, social, étnica, sexual, enfatizando o respeito à diversidade cultural.	• Solicitação de palestras com representantes das Redes de Apoio. • Orientação aos estudantes de forma coletiva e/ou individual a respeito das consequências das atitudes preconceituosas e discriminatórias dentro e fora do contexto escolar. • Participação em atividades de reflexão de luta da pessoa com deficiência, Educação para a Vida, Consciência Negra, dentre outras. • Elaboração, proposição e desenvolvimento coletivo de ações e projetos de acordo com o Projeto Pedagógico - PP - da escola que favoreçam a aprendizagem das temáticas demandadas. • Estímulo e fortalecimento ao desenvolvimento de atividades culturais.
	Promover a análise reflexiva e o diálogo problematizador da convivência escolar.	• Divulgação, orientação e discussão do conteúdo constante no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. • Sensibilização e articulação para que a construção do Regimento Interno da unidade escolar seja coletiva. • Proposição e participação na construção coletiva das normas disciplinares e do plano de convivência escolar. • Sensibilização aos estudantes quanto à importância da cooperação para a convivência.

OP da Orientação Educacional na SEEDF

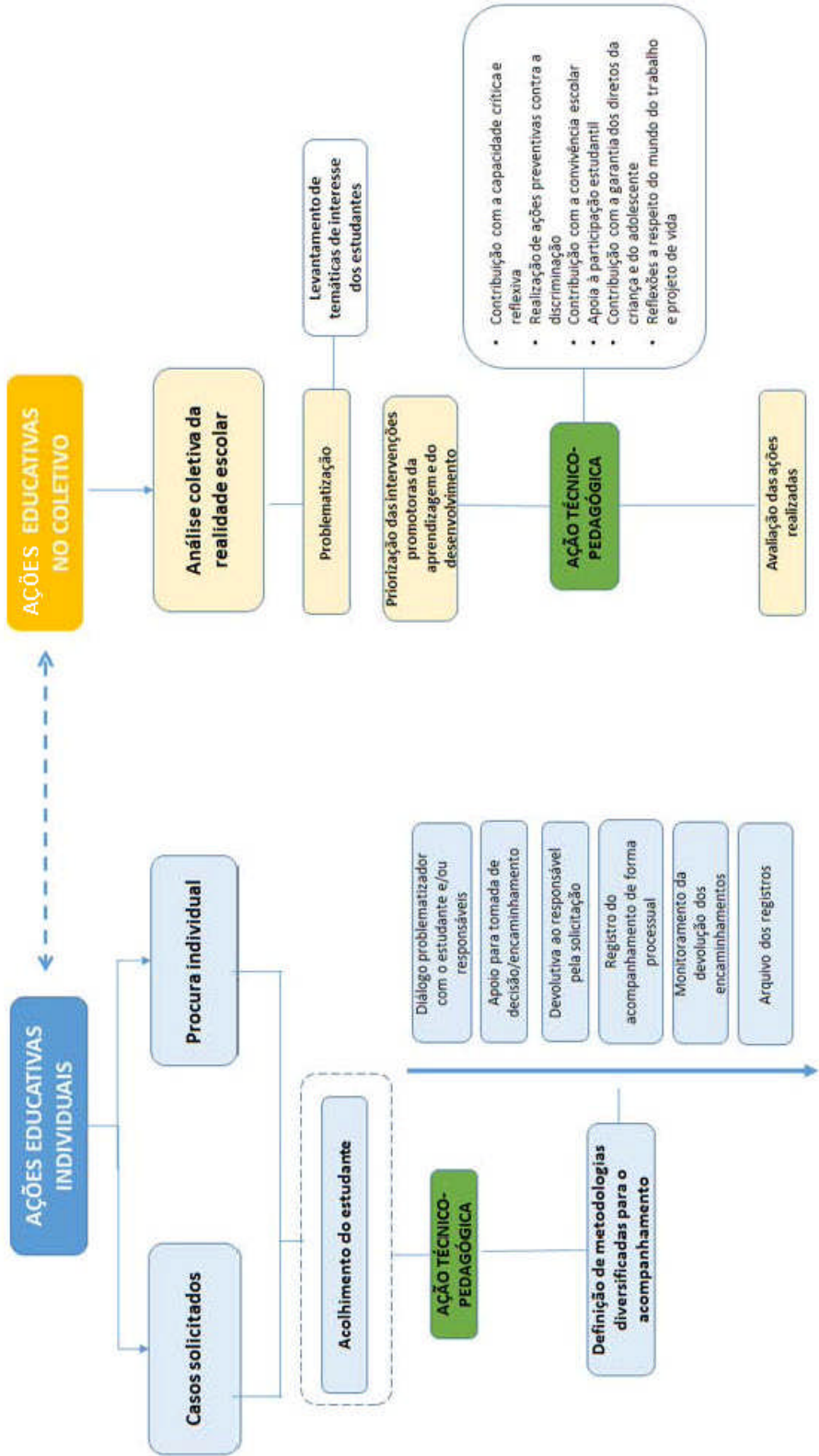
METAS	ESTRATÉGIAS	PROCEDIMENTOS
Ações Educativas no Coletivo.	Apoiar e subsidiar a participação estudantil nas diversas instâncias da escola e da sociedade.	• Contribuição na reflexão-ação dos modelos, níveis e possibilidades de participação no Conselho de Classe, no Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, Assembleias Escolares, Conselho de Representante de Turmas, APAM, dentre outros. • Disponibilização de materiais informativos sobre participação estudantil. • Auxílio nos processos eletivos dos estudantes. • Colaboração na implantação das instâncias deliberativas dos estudantes. • Elaboração, proposição e desenvolvimento de ações e projetos coletivos, conforme o PP da escola que favoreçam aprendizagens para formação de liderança e construção do processo de escolha, representação e protagonismo estudantil. • Promoção de encontros para acompanhar e auxiliar os representantes de turma e/ou Grêmios Estudantis.
	Contribuir com a promoção, garantia e defesa dos direitos da criança e adolescente.	• Acolhimento ao estudante e/ou família vítima de violação de direitos. • Participação em reuniões e formações na área. • Articulação com o Conselho Tutelar. • Divulgação do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA. • Solicitação à Direção de notificação em casos de suspeita à violação de direitos (abuso, exploração, negligência, violência sexual e maus tratos). • Palestras com profissionais da área. • Reuniões com professores e família. • Preservação do sigilo nos casos que envolvam violação de direitos.

OP da Orientação Educacional na SEEDF

METAS	ESTRATÉGIAS	PROCEDIMENTOS
Ações Educativas no Coletivo.	Proporcionar ao estudante informações e reflexões a respeito do mundo do trabalho e projeto de vida.	• Vivência em situações de aprendizagem que favoreçam a escolha da profissão de forma consciente. • Promoção e auxílio em ações que envolvam essa temática. • Disponibilização de dados, informações e materiais sobre as profissões por meio de pesquisas, feiras de profissões, entrevistas a profissionais, visitas orientadas, sítios correlatos. • Elaboração, proposição e desenvolvimento coletivo de ações e projetos conforme o PP da escola que favoreçam a aprendizagem de tais temáticas. • Contribuição com ação-reflexão-ação em prol da Cultura de Paz.

Fonte: Autores e Colaboradores.

Quadro 4: Fluxo das etapas para as ações junto aos estudantes.



5.5 Ações Junto às Famílias

As ações junto às famílias são as atividades realizadas para contribuir no processo de integração família-escola-comunidade, por meio de ações que colaborem e/ou orientem a família no processo educativo e estabeleça compromissos compartilhados para a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Estrategicamente, são desenvolvidas ações de Integração Família-Escola e de Atenção Individualizada planejadas a partir de objetivos e procedimentos prévios que atendam às necessidades elencadas no coletivo da escola, conforme as ações descritas na Tabela 5, a seguir:

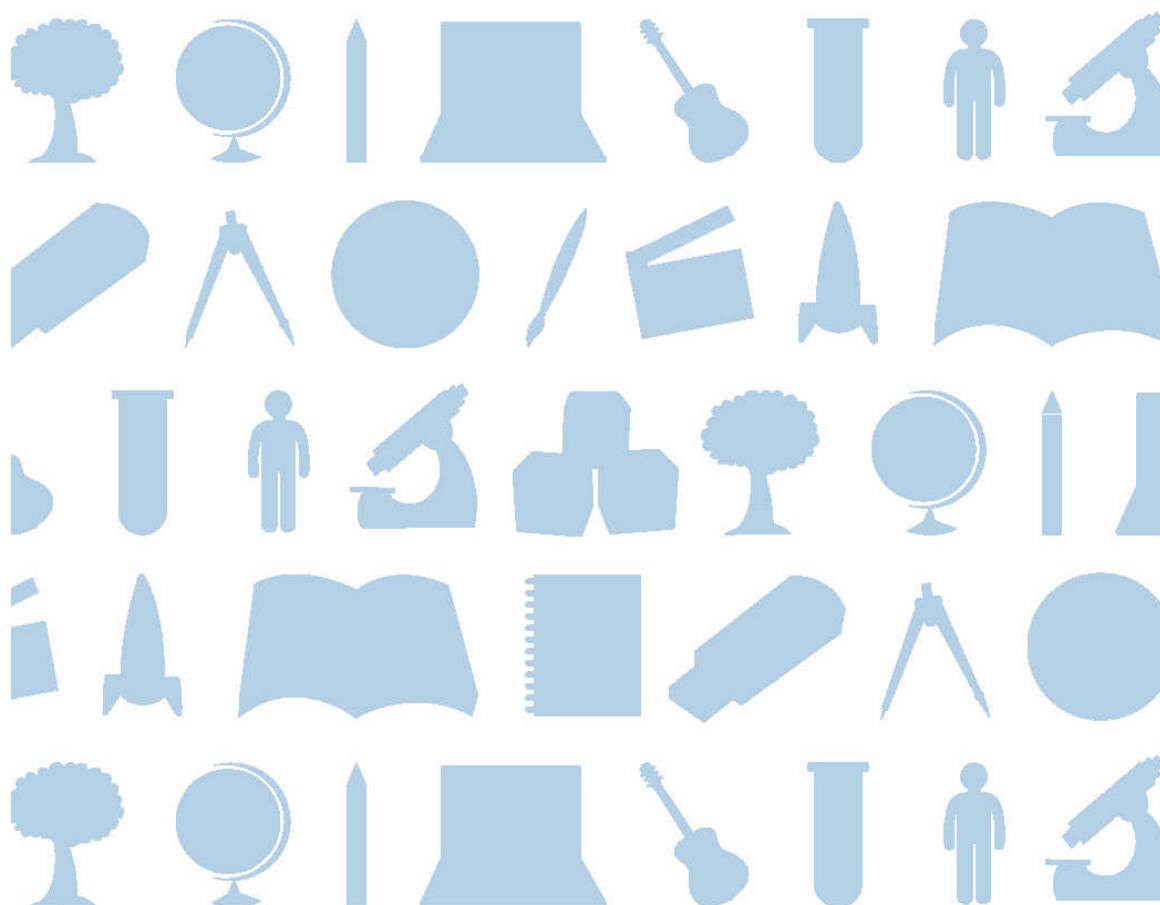


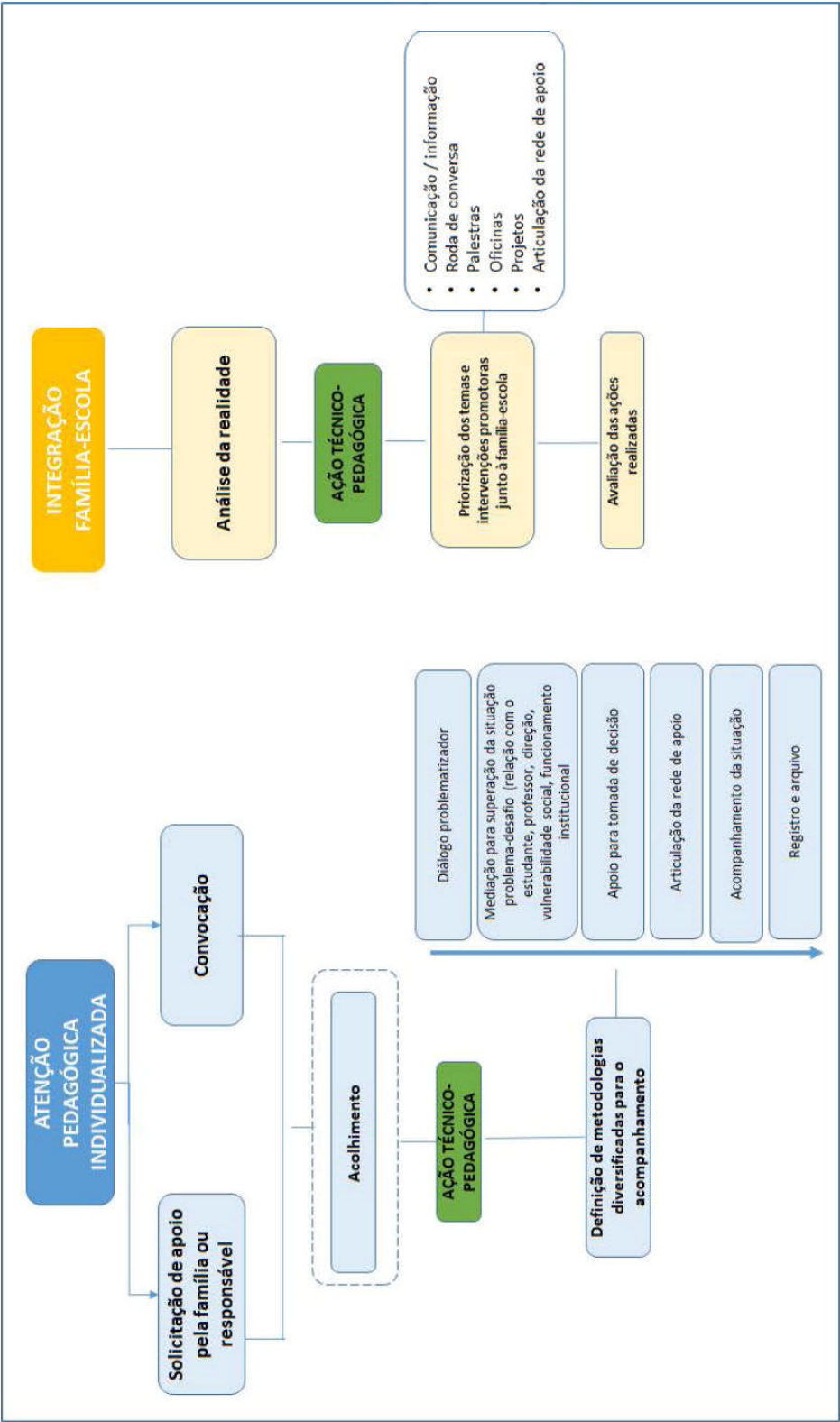
Tabela 5: Metas, Estratégias e Procedimentos das Ações Junto às Famílias.

METAS	ESTRATÉGIAS	PROCEDIMENTOS
Integração família-escola.	Contribuir na construção e no fortalecimento da parceria família-escola.	• Planejamento e desenvolvimento de encontros, ações ou projetos individuais e coletivos com as famílias que orientem quanto aos desafios da vida escolar dos estudantes, bem como sobre cultura escolar e hábitos de estudo. • Estabelecimento de parceria com a família para a superação dos desafios problematizados conjuntamente. • Manutenção de canais de comunicação diversificados. • Participação e articulação de eventos temáticos, gincanas culturais, ações benéficas, entre outros.
	Informar e Orientar a família sobre o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e de serviços de apoio social.	• Palestras informativas em parceria com Assistentes Sociais, Conselheiros Tutelares, Promotoria da Infância e Juventude, entre outros. • Elaboração de materiais informativos e explicativos. • Uso de canais de comunicação diversificados. • Promoção de fóruns, seminários, atendimentos e reuniões com a família e/ou responsáveis. • Desenvolvimento de atividades que favoreçam o conhecimento dos serviços sociais de apoio existentes, preferencialmente na comunidade. • Orientação aos pais e/ou responsáveis a respeito de campanhas governamentais, pertinentes à temática.

METAS	ESTRATÉGIAS	PROCEDIMENTOS
Atenção pedagógica individualizada	Acolher as famílias e, ou responsáveis, mediando as situações-problema/desafios apresentados.	• Acolhimento às famílias e/ou responsáveis por solicitação própria ou por convocação. • Identificar e trabalhar junto à família as causas que interferem no avanço dos processos de ensino- aprendizagem do estudante. • Utilização de metodologia diversificada de acompanhamento tais como: escuta ativa, mediação, diálogo problematizador, observação participante, pesquisa-ação, entrevistas, histórias de vida, questionários, estudo de caso, dentre outros. • Apoio para tomada de decisão e encaminhamentos. • Articulação em rede. • Registro de todo acompanhamento de forma processual. • Monitoramento da evolução do encaminhamento. • Arquivo de registros.

Fonte: Autores e Colaboradores.

Quadro 5: Fluxo das etapas para as ações junto à família.



5.6 Ações em Rede

As ações em rede são atividades realizadas para integrar o trabalho da Orientação Educacional ao dos outros profissionais da unidade escolar e visam também articular parcerias com instituições governamentais e não governamentais que favoreçam os objetivos propostos no Projeto Pedagógico da escola, no Currículo da Educação Básica do DF, nas Diretrizes Pedagógicas e de Avaliação do DF, assim como contribuam para a Promoção, Garantia e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Para tanto, as estratégias utilizadas buscam favorecer a articulação de Rede Interna e com a Rede de Proteção Social como mostra a Tabela 6, a seguir:

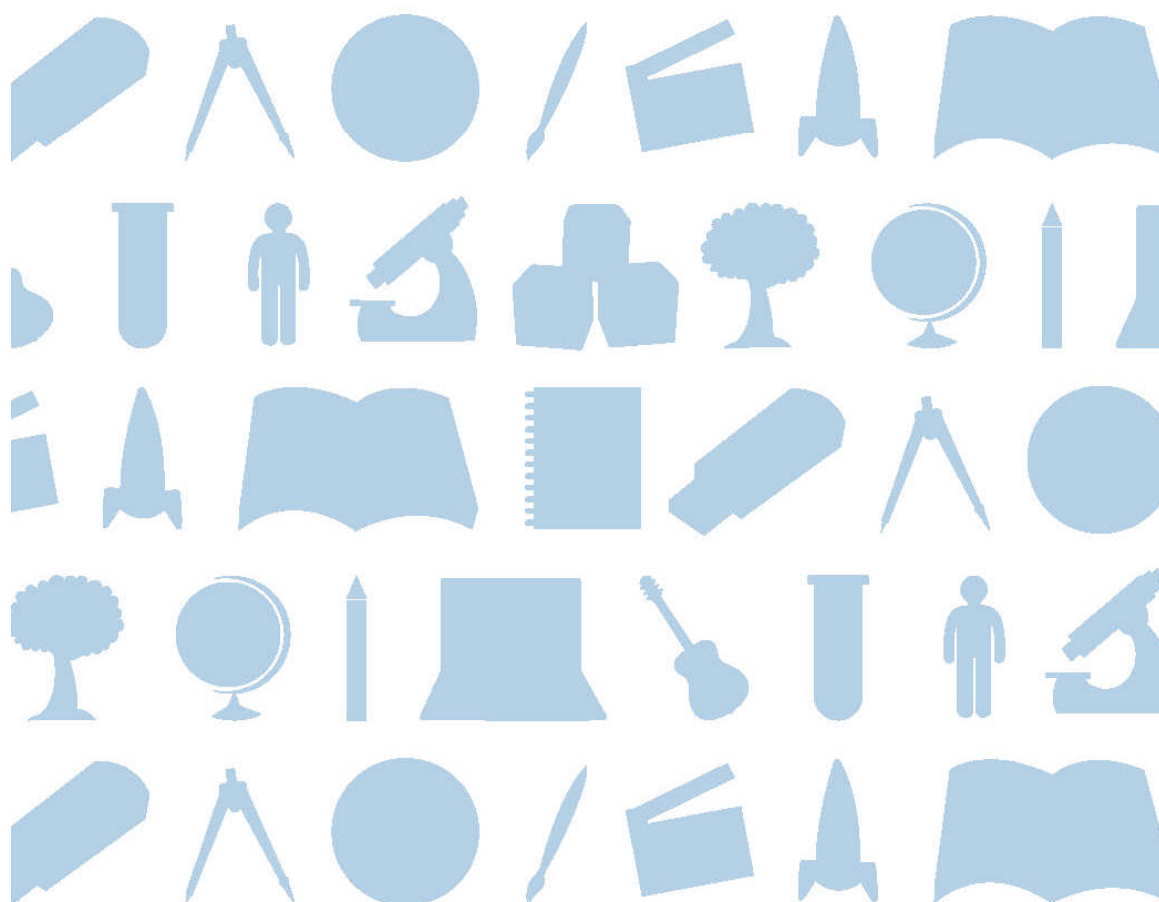


Tabela 6

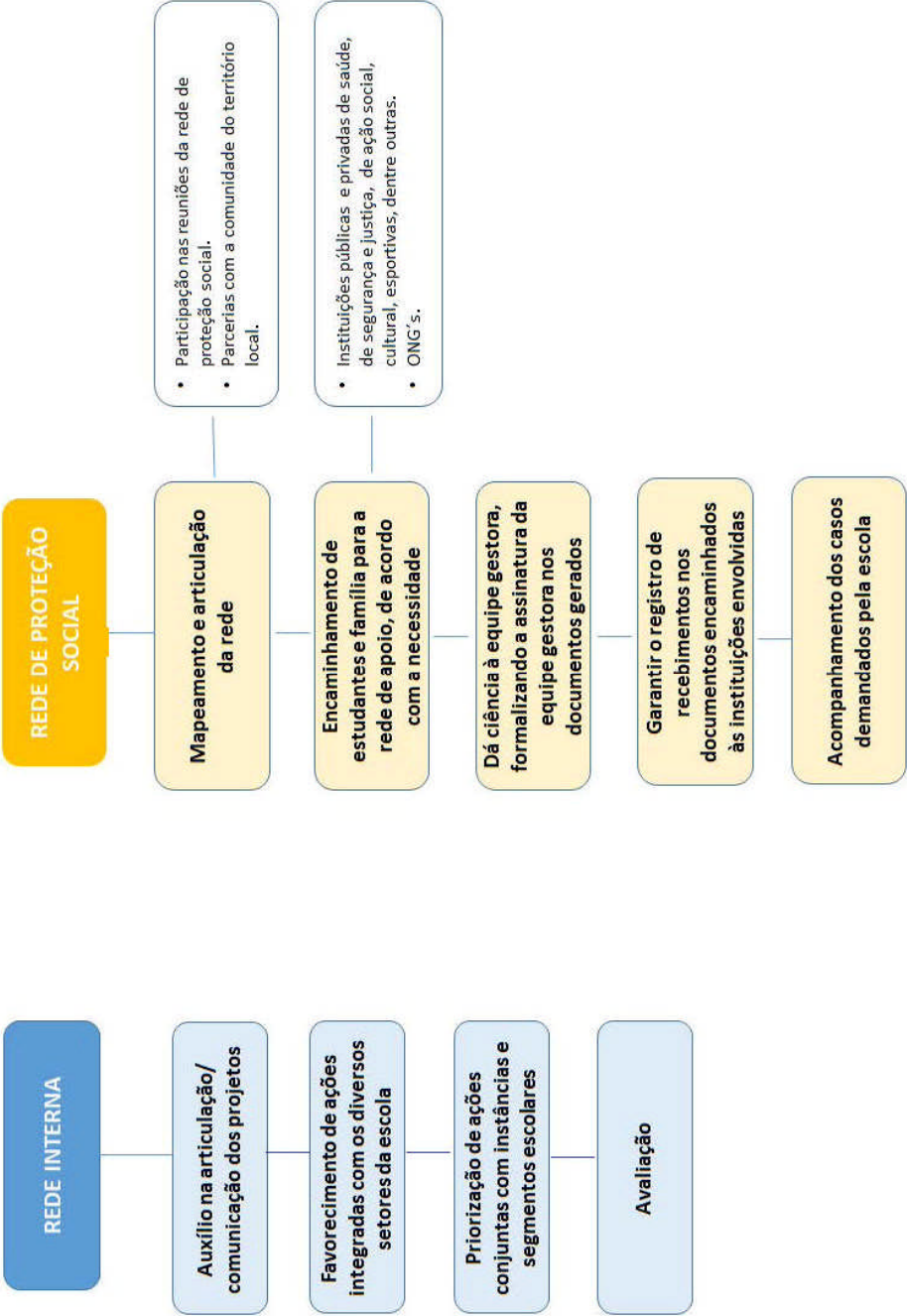
METAS	ESTRATÉGIAS	PROCEDIMENTOS
Rede de Proteção Social.	Mapear as instituições e os parceiros da rede de Promoção, Garantia e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, preferencialmente, no território local.	• Pesquisa de quais instituições, projetos e ONG que atendem as demandas da comunidade escolar. • Estabelecimento de contatos com os parceiros da rede externa, tais como: ◦ Unidades de saúde, Adolescente, COMPP. ◦ Conselho Tutelar. ◦ DPCA, DCA, UAMA. ◦ Instituições e projetos. ◦ Serviços de Assistência Social (CRAS, CREAS, COSE). ◦ Ministério Público. ◦ Bombeiro, PMDF. ◦ Lideranças comunitárias. ◦ Universidades.

OP da Orientação Educacional na SEEDF

METAS	ESTRATÉGIAS	PROCEDIMENTOS
Rede de Proteção Social.	Coordenar ações e projetos com os parceiros da Rede de Proteção Social.	• Articulação entre os integrantes da rede mapeada. • Definição, junto ao parceiro, dos procedimentos de encaminhamentos e/ou devolutivas e acompanhamento dos casos. • Participação em ações e projetos coletivos com a comunidade que visem superar as situações-problema/desafios que impactam o cotidiano escolar. • Realização de estudos de caso, quando necessário.
Rede Interna.	Coordenar ações e projetos com a família, estudantes e profissionais da educação.	• Promoção, participação e sensibilização em reuniões regulares com a rede interna: Sala de Recurso, Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), responsável pela biblioteca e informática, secretários, equipe de serviços gerais e portaria, Coordenador e Supervisor Pedagógico, profissionais da educação, Conselho de Classe, Conselho Escolar, Grêmios Estudantil, entre outros. • Apoio em estudos de caso e estratégia de matrícula. • Contribuição e apoio aos segmentos escolares com textos, reflexões, estudos e temáticas pertinentes à Orientação Educacional. • Orientação sobre a rede de Proteção e Garantia dos Direitos da Criança e Adolescente. • Avaliação das ações integradas.

Fonte: Autores e Colaboradores.

Quadro 6: Fluxo das etapas para as ações em rede.



ANEXO 2 – PARECER FINAL – COMITÊ DE ÉTICA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NOVOS SIGNIFICADOS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DF: A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ATIVA COLETIVA

Pesquisador: THAIANE FERREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73469723.2.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.337.251

Apresentação do Projeto:

Trata-se da pesquisa “Novos significados da Orientação Educacional nas escolas públicas do DF: a importância da formação continuada pautada na escuta ativa coletiva”, de responsabilidade de Thaianne Ferreira.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora informa: **Objetivo Primário:** Compreender os novos significados da Orientação Educacional nas escolas públicas do DF.

Objetivos Secundários:

- Identificar as concepções que norteiam a Orientação Educacional
- Compreender o significado da formação continuada, a partir do curso “Aprender Sem Parar para orientadores educacionais, o ASPOE para as práticas dos orientadores da SEEDF;
- Detectar o lugar da escuta ativa coletiva nas práticas da Orientação Educacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação de riscos e de benefícios relata os possíveis riscos e as formas de mitigá-los, e estão de acordo com as premissas deste CEPCHS.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.337.251

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se apresenta de acordo com as questões éticas, e traz toda documentação exigida para análise deste CEPCHS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados estão de acordo com as normas. A pesquisadora apresenta o termo de autorização da EAPE, apresenta o TCE, o público alvo são orientadores da rede de ensino.

Há uma questão a ser observada no TCE pois a pesquisadora coloca em um momento: "Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso, e a pleitear indenização em caso de danos, conforme previsto em Lei" porém no mesmo TCE mais abaixo ela registra: "Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício". Acreditamos ter uma informação conflitante e sugerimos retirar a frase que afirma que os participantes terão direito ao ressarcimento, salvo se o projeto preveja recurso para tal fim o que não foi possível avaliar nos documentos apresentados. Apresenta o termo de autorização do uso de voz. E registra que as gravações serão usadas somente para degravacao e confirmação das informações obtidas.

Recomendações:

Recomendamos só verificar a questão da frase de ressarcimento das despesas, se o projeto tem recursos para esse ressarcimento ou se foi um equívoco da pesquisadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2178234.pdf	24/08/2023 11:53:23		Aceito
Outros	_Carta_encaminhamento.pdf	24/08/2023 11:52:48	THAIANE FERREIRA	Aceito
Outros	lattes_orientadora.pdf	24/08/2023 11:33:50	THAIANE FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	_Brochur_a.pdf	22/08/2023 21:16:24	THAIANE FERREIRA	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.337.251

Outros	carta_etica.pdf	22/08/2023 21:08:21	THAIANE FERREIRA	Aceito
Outros	aceite_institucional.pdf	22/08/2023 20:38:50	THAIANE FERREIRA	Aceito
Cronograma	_Cronogram_a.pdf	22/08/2023 19:06:46	THAIANE FERREIRA	Aceito
Outros	LATTES_thaiane.pdf	01/08/2023 00:01:52	THAIANE FERREIRA	Aceito
Outros	termo_voz_.pdf	21/07/2023 16:31:13	THAIANE FERREIRA	Aceito
Outros	_coleta_de_dados.pdf	21/07/2023 15:27:43	THAIANE FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	T_C_L_E.pdf	21/07/2023 14:47:29	THAIANE FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	_Folha_rosto.PDF	20/07/2023 01:14:53	THAIANE FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 02 de Outubro de 2023

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

ANEXO 3 – ACEITE INSTITUCIONAL - SEEDF



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



ACEITE INSTITUCIONAL

O Sr. **Danilo Luiz Silva Maia**, Coordenador da Coordenação de Pesquisa e Publicações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), situada na Gerência de Formação Continuada para Inovação, Tecnologias e Educação a Distância (GITEAD/DITED/EAPE/SEEDF), está de acordo com a realização da pesquisa: **“NOVOS SIGNIFICADOS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DF: A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ATIVA COLETIVA”**, de responsabilidade da pesquisadora *Thaiane Ferreira*, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, realizada sob orientação da Profª Drª *Viviane Neves Legnani*, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de *entrevistas com 24 orientadores educacionais atuantes na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)*. A pesquisa terá a duração de dois meses, com previsão de início em 02/10/2023 e término em 02/11/2023.

Eu, **João Rocha Dias Filho**, Gerente de Formação Continuada para Inovação, Tecnologias e Educação a Distância – GITEAD/DITED/EAPE/SEEDF, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 16 de agosto de 2023.


Danilo Luiz Silva Maia
Coordenador de Pesquisa e Publicações
GITEAD/DITED/EAPE/SEEDF


João Rocha Dias Filho
Gerente de Formação Continuada para Inovação,
Tecnologias e Educação a Distância
GITEAD/DITED/EAPE/SEEDF