



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MODALIDADE PROFISSIONAL (PPGE-MP)

KARINA MONDIANNE DE SOUSA OLIVEIRA GOMES

**NARRATIVAS DE ORIENTADORAS EDUCACIONAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS:
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL**

BRASÍLIA/DF

2021

KARINA MONDIANNE DE SOUSA OLIVEIRA GOMES

**NARRATIVAS DE ORIENTADORAS EDUCACIONAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS:
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional – PPGE – MP da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Fernando Bonfim Mariana.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

BRASÍLIA/DF

2021

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

G633n Gomes, Karina Mondianne de Sousa Oliveira
Narrativas de orientadoras educacionais de escolas
públicas: contribuições a partir da atualidade da educação de
jovens e adultos no Distrito Federal / Karina Mondianne de
Sousa Oliveira Gomes; orientador Fernando Bonfim Mariana.
- Brasília, 2021.
158 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação)
-- Universidade de Brasília, 2021.

1. Orientadoras(es) educacionais. 2. Educação de Jovens e
Adultos. 3. Narrativas. 4. Distrito Federal. I. Mariana,
Fernando Bonfim , orient. II. Título.

KARINA MONDIANNE DE SOUSA OLIVEIRA GOMES

**NARRATIVAS DE ORIENTADORAS EDUCACIONAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS:
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional – PPGE – MP da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Fernando Bonfim Mariana.

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Fernando Bonfim Mariana

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação
(Presidente)

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação
(Membro interno)

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação
(Membro externo)

Profª. Drª. Cristina Maria Costa Leite

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação
(Suplente)

Defesa em: 09/12/2021

Local: Brasília-DF, através de sessão virtual na Plataforma Teams.

Dedico esta pesquisa à minha avó (*in memoriam*),
à Patrícia Marques (*in memoriam*),
às orientadoras e orientadores educacionais
e aos estudantes da EJA.

AGRADECIMENTOS

Impossível listar todas as pessoas às quais quero agradecer. Foram tantas que me acolheram, acreditaram nas possibilidades desta pesquisa e contribuíram com seus saberes e ideias, construindo um círculo de vida, que extrapola os escritos de uma dissertação e exala vida. A ordem não revela importância nesta caminhada, cada um, no seu tempo, momento e modo partilhou o seu eu e se juntou ao meu, constituindo esta trajetória.

Agradeço a Deus, em Quem eu creio, como autor da vida e desta oportunidade e que se fez presente todo o tempo, inclusive em meio a um cenário de dores e tantas adversidades, imposto pela pandemia da COVID-19.

Aos meus familiares: Jeferson, meu companheiro, Ana Elisa e Gabriel, meus filhos, pela compreensão e tanto amor; juntos, conseguimos organizar nossa rotina familiar de tal forma que eu pude me dedicar às leituras e à escrita. Também agradeço por terem sido solidários e me dado as mãos em uns dos momentos mais difíceis da minha vida, quando perdi minha grande amiga, Patrícia Marques, e minha tia do coração, Maria do Rosário, duas incentivadoras desta jornada.

À Ana, minha mãe, pelo apoio incessante; ao José, meu pai, e a meus irmãos: Sarah, Tulla e Leonnardo, por acreditarem em mim, me apoiarem, compreenderem as ausências e momentos em que as emoções se mostraram mais fragilizadas.

Ao meu orientador, Fernando Bomfim Mariana que, com sua simplicidade de viver, consegue, em meio ao mundo acadêmico, nos conduzir a uma reflexão permanente sobre a importância do ser. Com uma incrível prática acolhedora e respeitosa, contribuiu ricamente com a pesquisa.

Aos professores Elizeu Clementino, Francisco Thiago e Cristina Leite pelas preciosas contribuições na qualificação e na defesa da pesquisa.

À professora Liliane Machado e ao professor Francisco Herrera, por acreditarem na educação pública e lutarem para que as portas da universidade sejam abertas para quanto mais estudantes possível.

Às minhas amigas de curso: Luciana, Mariana, Francis, Eugênia, Emelle, Edna e ao amigo Rodrigo, pelas palavras de incentivo, pelos momentos de diálogo, escuta e acolhimento.

Àqueles que em algum momento desta trajetória deram suas valiosas contribuições.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, por proporcionar a oportunidade de afastamento para inteira dedicação à pesquisa.

Agradeço, em especial, às orientadoras educacionais participantes, pela generosidade ao confiar suas memórias, sem elas esta pesquisa não existiria.

RESUMO

A proposta do trabalho da Orientação Educacional no Distrito Federal é desenvolver ações em prol da formação integral dos sujeitos para que atuem com maior participação, autonomia, criticidade, protagonismo e cidadania em suas práticas sociais. A escolha do tema se justifica pela importância da orientação educacional nas escolas e pela ausência de trabalhos específicos no campo da Educação de Jovens e Adultos-EJA. Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a atuação das orientadoras educacionais em escolas públicas do Distrito Federal da Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho- DF, privilegiando a Educação de Jovens e Adultos-EJA do período noturno. Nesse sentido, a questão central que permeia a pesquisa é: como é/está a atuação das orientadoras educacionais na Educação de Jovens e Adultos do período noturno em escolas públicas da Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho-DF? A pesquisa teve abordagem qualitativa, fundamentada nos princípios das pesquisas narrativas e buscou compreender o objeto em um processo contextualizado que envolve aspectos sociais, pessoais e políticos. Assim sendo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental e para produção do corpus, as entrevistas narrativas e o diário de campo. As entrevistas foram realizadas com cinco orientadoras da Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho, que aceitaram o convite voluntariamente. A fundamentação teórica teve como principais bases sobre a orientação educacional: Grinspun (2011, 2018), documentos e relatórios técnicos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEE/DF. Acerca da ação integrada e coletiva: Fusari (1993). No campo da EJA: Arroyo (2005, 2017). Sobre narrativas, Souza (2006a, 2014); Jovchelovitch e Bauer (2000, 2002). Sobre tempos de pandemia, Silva (2020). Como resultado, chegou-se às considerações quanto ao trabalho dessas orientadoras a partir de suas falas: compreendem a orientação educacional numa perspectiva coletiva; reconhecem a EJA e suas especificidades; reconhecem a importância do trabalho integrado com a equipe gestora e pedagógica, as famílias e as redes de apoio; ressaltam a importância da formação inicial e da formação continuada e referem carência desses espaços. Em especial sobre a EJA, revelam que buscam promover espaços coletivos de reflexão com estudantes e professores; apontam as dificuldades das escolas noturnas que afetam o trabalho, tais como: falta de servidores; impossibilidade do uso de todos os espaços físicos da escola; reduzida frequência da direção; inexistência de parceria com as famílias; falta de parcerias com redes de apoio no horário noturno; dificuldade de acesso dos estudantes às ferramentas tecnológicas e ampliação de demandas na pandemia e na volta às aulas. Diante disso, foi proposto como produto final da pesquisa um curso de aperfeiçoamento para orientadoras(es) educacionais do noturno, com formato de rodas de conversa e carga horária de sessenta horas (60h/a).

Palavras-chave: orientadoras(es) educacionais; educação de jovens e adultos; narrativas; Distrito Federal.

ABSTRACT

The proposal of the Educational Guidance work in the Federal District is to develop actions in favor of the integral formation of the subjects so that they act with greater participation, autonomy, criticality, protagonism and citizenship in their social practices. The choice of theme is justified by the importance of educational guidance in schools and by the absence of specific works in the field of YAE- Youth and Adult Education. This research had as a general objective to analyze the performance of educational advisors in public schools in the Federal District that work in the Regional Coordination of Education of Sobradinho-DF, privileging the YAE- Youth and Adult Education at night. Thus, the main question that permeates the research is: how is the role of educational advisors in Youth and Adult Education at night in public schools of the Regional Coordination of Education of Sobradinho-DF? The research had a qualitative approach, based on the principles of narrative research and aimed to understand the object in a contextualized process that involves social, personal and political aspects. In this way, bibliographical and documental research was used, and for the production of the corpus, narrative interviews and the field diary were used. Five supervisors from the Regional Coordination of Teaching of Sobradinho, who voluntarily accepted the invitation, were interviewed. The theoretical proof had as main bases on the educational orientation: Grinspun (2011, 2018), as well as documents and technical reports from the Secretary of State for Education of the Federal District-SEE/DF. About integrated and collective action: Fusari (1993). In the field of YAE: Arroyo (2005, 2017). On narratives, Souza (2006a, 2014); Jovchelovitch and Bauer (2000, 2002). On pandemic times, Silva (2020). As a result, reflections on the work of these advisors were reached based on their speeches: they understand educational guidance from a collective perspective; recognize YAE (Youth and Adult Education) and its specificities; recognize the importance of integrated work with the management and pedagogical team, families and support networks; emphasize the importance of initial training and continuing education and note the lack of these spaces. Especially on YAE (Youth and Adult Education), they reveal that they seek to promote collective spaces for reflection with students and teachers; they point out the difficulties of night schools that affect work, such as: lack of servers; impossibility of using all physical spaces in the school; marked absence of school managers; lack of partnership with families; lack of partnerships with support networks at nighttime; difficulty of student access to technological tools and lack of resources in the pandemic and back to school. Therefore, as the final product of the research, a refresher course for educational advisor(s) of the night shift was proposed, with the format of conversation circles and a workload of sixty class hours (60h/a).

Keywords: educational advisor(s); youth and adult education; narratives; Federal District.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento dos estados que possuem Orientadoras e Orientadores Educacionais	19
Quadro 2 - Atribuições do cargo de Orientadoras e Orientadores nos estados e no Distrito Federal	19
Quadro 3 - Teses e Dissertações no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) publicadas entre 2010 e 2020.....	25
Quadro 4 - Teses e Dissertações no site da CAPES publicadas entre 2010 e 2020	29
Quadro 5 - Artigos de Periódicos da CAPES publicados entre 2010 e 2020.....	31
Quadro 6 - Artigo do site da Scientific Electronic Library Online – SciELO.....	32
Quadro 7 - Organização da atuação de Orientadoras e Orientadores no DF.....	50
Quadro 8 - Fluxo das etapas para o desenvolvimento de Ações Institucionais.....	51
Quadro 9 - Regiões Administrativas (RAs) do Distrito Federal por ordem de criação.....	79
Quadro 10 - Informes da SEEDF	80
Quadro 11 - Unidades escolares, por oferta da etapa/ modalidade de ensino, segundo a Coordenação Regional de Ensino - CENSO ESCOLAR 2019	82
Quadro 12 - Quantidade de Orientadoras e Orientadores Educacionais que atuam no período noturno por CRE no DF.	85
Quadro 13 - Escolas com Orientadoras e Orientadores Educacionais na Regional de Ensino de Sobradinho.....	85
Quadro 14 - Perfil biográfico das Orientadoras Educacionais sujeitos da pesquisa	87
Quadro 15 - Desenho da Pesquisa	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de estudantes matriculados na EJA no 1º semestre letivo de 2019.....	81
Tabela 2 - Quantidade de estudantes matriculados na EJA no 2º semestre de 2019	82
Tabela 3 - Tempo de duração das entrevistas com as Orientadoras Educacionais.....	89

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AOESC	Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina
AOERGS	Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul
ASFOE	Associação Fluminense dos Orientadores Educacionais
BDBT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CFESP	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CPCs	Centros Populares de Cultura
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FE	Faculdade de Educação
FENOE	Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GOE	Gerência da Orientação Educacional do DF
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MES	Ministério da Educação e Saúde
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental

ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Orientação Pedagógica da Orientação Educacional
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PEC	Plano de Educação e Cultura
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PSE	Programa Saúde na Escola
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RA	Região Administrativa
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEAA	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SENAI	Serviço de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniCEUB	Centro Universitário de Brasília
UNIEB	Unidade de Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Memórias da Pesquisadora	15
A Temática Investigada.....	18
Estado do Conhecimento.....	24
CAPÍTULO 1 A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: TRAJETÓRIA HISTÓRICO-LEGAL E ORGANIZAÇÃO DE SEU TRABALHO NO DISTRITO FEDERAL.....	36
1.1 Caminho Histórico-Legal no Brasil.....	36
<i>1.1.1 A Orientação Educacional: Trajetória Histórico-Legal e a Organização de seu Trabalho no Distrito Federal</i>	<i>47</i>
1.2 Organização do Trabalho das Orientadoras e Orientadores Educacionais no Distrito Federal - O que Falam os Documentos	49
1.3 Os Documentos da Orientação Educacional e a Educação de Jovens e Adultos- Possíveis Contradições.....	52
1.4 Atuação das Orientadoras e Orientadores Educacionais em Tempos de Pandemia	54
CAPÍTULO 2 A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENCONTROS POSSÍVEIS	57
2.1 Apontamentos Históricos da Educação de Jovens e Adultos.....	57
2.2 Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos	62
2.3 A Dimensão Social e Política da Atuação das Orientadoras e Orientadores Educacional na Educação de Jovens e Adultos.....	67
CAPÍTULO 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA COM ORIENTADORAS EDUCACIONAIS DA EJA.....	77
3.1 Tipo de Pesquisa.....	77
3.2 Contexto da Pesquisa.....	78
3.3 Participantes da Pesquisa.....	86
3.4 Dispositivos de Pesquisa e Produção do Corpus	87
3.5 Procedimento de Análise do Corpus-Narrativas	90
CAPÍTULO 4 A TESSITURA DAS NARRATIVAS: O QUE FALAM AS ORIENTADORAS	94
4.1 Perfil Biográfico do Grupo e as Primeiras Experiências na Carreira	94
4.2 As Escolas Noturnas e os Sujeitos da EJA Pelo Olhar das Orientadoras Educacionais.....	103
4.3 A Orientação Educacional Coletiva e Colaborativa	107
4.4 Ressignificação da Orientação Educacional: em Busca de um Espaço na EJA	109

4.5 O Trabalho Coletivo e Colaborativo Junto à Equipe Pedagógica, Professores, Alunos, Famílias e Redes de Apoio.....	110
4.5.1 Trabalho Junto à Equipe Pedagógica	110
4.5.2 Trabalho Junto ao Professor	112
4.5.3 Trabalho Junto aos Estudantes	115
4.5.4 Trabalho Junto à Família	121
4.5.5 Orientação e Redes de Apoio.....	123
(IN)CONCLUSÕES	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
APÊNDICE A– TERMO DE CONSENTIMENTO.....	147
APÊNDICE B – ACEITE INSTITUCIONAL.....	148
APÊNDICE C – EIXOS PARA ENTREVISTA.....	149
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE PERFIL.....	150
APÊNDICE E – PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA: PROPOSTA DE CURSO SOBRE A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA EJA.....	151
ANEXO A– AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA.....	158

INTRODUÇÃO

Memórias da Pesquisadora

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.

Jorge Larrosa Bondía (2002)

Toda pesquisa tem um começo que, de fato, não é no edital elaborado para uma seleção de mestrado, por exemplo. A pesquisa começa quando a vida vai se fazendo e refazendo. Para falar como surgiu o desejo de abordar o tema, vou evocar minhas memórias e mostrar as raízes que me trouxeram aqui.

Meu pai e meus avós maternos vieram para Brasília em busca de melhores condições de vida. Eles trabalharam na construção da cidade, que era um verdadeiro mutirão de obras: mais de 60 mil operários vindos de todo o Brasil. Segundo registros históricos, os trabalhadores ficaram conhecidos como candangos;¹ tinham estruturas mínimas de moradia e jornada de trabalho ampliada. Chegaram à futura capital com sonhos e encontraram muitas agruras. Com o tempo da construção concluído, começaram a lutar por moradia.

Meus avós foram transferidos, juntamente com outros candangos, para morar em Sobradinho, área mais afastada do centro de Brasília. O governo dizia ter necessidade de criar uma cidade com características rurais para abrigar os imigrantes do Nordeste, Goiás e outros, e, em 13 de maio de 1960, foi fundada a cidade de Sobradinho, no Distrito Federal (DF). Essa cidade é o lócus da minha pesquisa e foi onde passei minha infância, convivendo com minha avó, que gostava de uma boa conversa. Sentávamo-nos embaixo de árvores e ela contava as histórias de vida e os contos do Nordeste. Ela mal sabia ler, mas sabia da fome, do machado e da luta; sabia acolher e dialogar; e, entre causos e repentes, ensinava-nos a olhar o outro como ser humano que é.

Ao iniciar o antigo 2º grau, decidi que iria cursar o magistério para realizar um desejo pessoal. Esses anos de estudo me levaram à certeza da opção que havia feito. Encantei-me e amei a profissão desde aquele momento. Minha primeira experiência de trabalho foi marcante:

¹ Candangos eram operários que trabalharam na construção da cidade. Vale ressaltar que esse termo surgiu, segundo o dicionário Aurélio, de Kungundu que exprimia, para os africanos, a ideia de vilão. Com o passar do tempo começou a designar diferença entre trabalhadores que deixaram o interior em busca de novas oportunidades em cidades grandes, e foi dessa forma que chegou a Brasília.

um projeto que surgiu por meio de um grupo de pais da comunidade de Sobradinho, em sua maioria, membros de uma igreja evangélica que tinha por finalidade oferecer um espaço aos filhos e a outras crianças para realizarem atividades de casa e outras diversificadas e enriquecedoras. O projeto funcionava em horário contrário ao da escola das crianças e oferecia aulas de música, arte, culinária, agricultura, inglês, experimentos, ações sociais e recreação. O projeto era agradável, as crianças demonstravam felicidade pois passeavam em parques, zoológico, campo, cuidavam de uma horta, praticavam esportes, escreviam livros, pesquisas, pintavam. Porém, o projeto precisou ser encerrado por não estar contemplado em nenhum documento normativo da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Em 1997, fui aprovada no vestibular da Universidade de Brasília para o curso de pedagogia e fiz um estágio como professora no Serviço Social da Indústria (SESI), na Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, fiz o Estágio Supervisionado em orientação educacional em uma Escola Classe² que atendia crianças até o 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2001, já formada, fui convidada para atuar em um curso destinado a jovens e adultos em uma instituição privada de ensino de Brasília. Eram adolescentes que cursavam o antigo supletivo e eram discriminados pelas próprias famílias e pela sociedade. Foi uma experiência que marcou muito a minha vida, trazendo-me diversas indagações sobre o ser humano. Muitos daqueles adolescentes passaram pela orientação educacional sempre muito revoltados, e eu era apenas uma jovem de 22 anos chocada com a realidade da vida.

As experiências vividas anteriormente me fizeram seguir a ideia de organizar uma escola em Sobradinho-DF: ousadia, sonho, inocência? Não sei. A intenção era viver junto com aquele grupo a experiência de ser a gente mesmo. A escola teve início em 2003 e, logo, tínhamos 60 crianças, depois 100, 120. Era um lugar simples, quando se pensa em infraestrutura, e complexo, porque era feito de gente; gente que pintava; que sujava a bota na horta e as mãos com as massas e receitas; que alimentava animais; que caminhava na redondeza falando com a Dona Maria e o seu João na porta de casa e nas aulas-passeio nos mercados. A proposta pedagógica da escola se baseava nas ideias de Freinet,³ mas com minha aprovação em concurso público e por motivo de doença na família, tomamos a decisão de encerrar os trabalhos da escola em 2008.

² As escolas classe são destinadas a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo excepcionalmente oferecer Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2019)

³ Freinet foi um pedagogo francês que vinculou a escola à vida, e os princípios fundamentais de sua pedagogia estavam na livre expressão e convivência cooperativa (ELIAS, 1997).

Em 2003, fui aprovada em concurso público para o cargo de professora do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal e, em 2004, para Orientadora Educacional. Fui encaminhada à Coordenação Regional de Ensino da cidade do Paranoá para a escolha da escola, no Itapoã.⁴ Como era iniciante, eu só poderia escolher a escola e a turma que restassem após as escolhas dos professores que tivessem mais tempo de atuação na SEEDF. Estradas com poeiras, barracos para todo lado, crianças com pés descalços, era assim o Itapoã. Seria o primeiro ano de funcionamento da escola e entendi ser interessante fazer parte do primeiro grupo de professores; um desafio e uma oportunidade para semear uma cultura democrática e humanizada de escola.

Entre encantos e desencantos, comecei a trabalhar. Na época, estava fazendo um curso de especialização em Administração Escolar na UnB e decidi, junto com meu orientador, o Prof. Dr. Rogério Cordova – que aceitou embarcar nessa comigo e tanto acrescentou à minha vida, – fazer um diário daquela realidade. Minha pesquisa enfocava as condições de trabalho do professor em seu cotidiano e o surgimento da síndrome de *burnout*, denominada por Codo (2006) como a síndrome da desistência, quando o profissional deixa de investir em seu trabalho e em suas relações afetivas. Foi uma pesquisa com a metodologia da etnopesquisa-ação e revelou narrativas do cotidiano escolar que poderiam ser fatores relacionados ao adoecimento docente. Era mais um “choque de realidade” que as vozes daquele grupo revelaram muito bem: as crianças com falta de comida, roupas, calçados e materiais escolares; problemas de indisciplina e violência, entre outros.

Essa realidade difícil do Itapoã parecia com a de outras Regiões Administrativas (RA) do DF. Ao assumir o cargo de orientadora educacional, fui trabalhar em uma escola de Sobradinho II- DF, no período noturno, que era considerada a mais perigosa da região. Das narrativas das crianças do Itapoã, prevaleciam histórias de morte, fome, tráfico, roubo. Deparei com as narrativas de jovens e adultos que não eram muito diferentes. Cheguei ali com medo – não vou negar – mas, com o tempo, fui me constituindo parte daquele lugar. Foi nesse trajeto que eu – filha e neta de nordestinos, com ancestrais na comunidade quilombola de Piripiri, no estado do Piauí, neta de indígena da Paraíba e imigrante italiano – vivenciei a educação e a escola, em meio a crianças, jovens e adultos de instituições públicas de periferia, nas diferenças e na exclusão. A pesquisa vem da minha história de vida, do encontro com os sujeitos da EJA,

⁴ As Regiões Administrativas - RA são subdivisões do território do Distrito Federal criadas para facilitar a administração e coordenação de serviços (CODEPLAN, 2018). Hoje o Itapoã é considerado uma região administrativa.

da inspiração vinda do sorriso da minha avó que não pôde ao menos ser passageira da noite⁵ no trajeto para a escola, e de muitas outras Marias, Joãos e Josés que, com balde na cabeça, voaram-lhes os cadernos das mãos...

A Temática Investigada

Esta pesquisa se desenvolveu no curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) no campo de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação e abordou a temática da orientação educacional.

A orientação educacional não é nova; sua história é antiga e repleta de contradições. Por muito tempo prevaleceu distante de uma prática crítica quanto às dimensões políticas, sociais e culturais nas quais estão envolvidas a sociedade e a escola. Segundo Grinspun (2001, p. 14), “a concepção inicial de Orientação no Brasil tinha caráter psicológico, terapêutico e corretivo”, com papel de aconselhar os jovens, baseando-se nos aspectos moral, cívico, religioso e profissional. No entanto, ela segue sua evolução histórica conceitual e hoje se propõe a assumir um caráter mais pedagógico, social e político.

No Brasil, a orientação educacional é desenvolvida por profissionais da área da educação, predominantemente, pedagogos. Segundo Grinspun (2018), foi a primeira profissão no campo da educação a ser reconhecida no Brasil no ano de 1968. Para Placco (1994, p. 30), essa profissão é entendida como:

Um processo social desencadeado dentro da escola, mobilizando todos os educadores que nela atuam - especialmente os professores - para que, na formação desse homem coletivo, auxiliem cada estudante a se construir, a identificar o processo de escolha por que passam, os fatores socioeconômico-político-ideológicos e éticos que o permeiam e os mecanismos por meio dos quais ele possa superar a alienação proveniente de nossa organização social, tornando-se, assim, um elemento consciente e atuante dentro da organização social, contribuindo para sua transformação.

A orientação educacional está presente em diferentes estados, no Distrito Federal e em alguns municípios. A última pesquisa encontrada que mapeou os estados que possuem Orientadoras (es) foi a de Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), no artigo O Orientador Educacional no Brasil. Vale ressaltar a necessidade de novos estudos para a atualização dos dados.

⁵ Arroyo (2017) designa passageiros da noite os estudantes que fazem parte da EJA que, por não terem conseguido acesso ou permanência na escola, precisam retornar no noturno e, em sua grande maioria, seguem direto do trabalho para a escola numa luta diária pela educação.

A pesquisa de Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) apontou que dentre os vinte e seis estados e o Distrito Federal, 13 possuem a função, perfazendo 48,14% dos estados brasileiros, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 - Levantamento dos estados que possuem Orientadoras e Orientadores Educacionais

Região	Estados com Orientadoras (es) Educacionais
Norte	Amazonas, Roraima, Rondônia, Amapá
Nordeste	Piauí, Paraíba
Centro-Oeste	Distrito Federal
Sul	Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina
Sudeste	Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir dos dados apresentados por Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008).

Azevedo (2016), em sua dissertação de mestrado, a partir de editais de concurso, aponta diferenças quanto à nomenclatura do cargo, funções e formação, como por exemplo, no Amazonas, chama-se Pedagogo; em Rondônia, Orientador Educacional; em Minas Gerais, Especialista em Orientação Educacional Pedagogo; no Paraná, Professor Pedagogo; e, no Distrito Federal, Pedagogo Orientador Educacional.

Quanto à formação, após a extinção das habilitações do curso de pedagogia, na maioria dos concursos, exige-se pós-graduação em orientação educacional combinada com uma licenciatura. No Distrito Federal, no entanto, percebe-se a exigência do curso de pedagogia para a realização de concurso público, demonstrando o caráter da formação docente enquanto identidade.

Azevedo (2016) apresenta um quadro com as funções estabelecidas em alguns estados que demonstram que parte das atividades desempenhadas são diferentes, como pode ser visto no Quadro 2.

Quadro 2 - Atribuições do cargo de Orientadoras e Orientadores nos estados e no Distrito Federal

Estado	Atribuições do cargo de Orientador Educacional
Amazonas (E1)	Formular, orientar, acompanhar, fiscalizar e executar propostas pedagógicas, no ensino público estadual. Atuar nas áreas de administração, supervisão e inspeção escolar. Atuar nas áreas de planejamento, orientação e psicopedagogia educacional. Cooperar com as atividades docentes. Participar na elaboração da proposta pedagógica das unidades escolares, objetivando garantir o efetivo desempenho das ações e da qualidade do ensino.
Rondônia (E2)	Direção escolar, administração, avaliação, planejamento, pesquisa, orientação, supervisão, inspeção, assistência técnica, assessoramento em assuntos educacionais, chefia, coordenação, acompanhamento e controle de resultados educacionais e outras similares na

	<p>área de educação, compreendendo as seguintes especificações: I – no âmbito escolar: a) administrar, planejar, organizar, coordenar, controlar e avaliar atividades educacionais junto ao corpo técnico-pedagógico, docente e discente, fora da sala de aula, desenvolvidas na unidade escolar; b) planejar, orientar, acompanhar e avaliar atividades pedagógicas nas unidades escolares, promovendo a integração entre as atividades, áreas de estudos e/ou disciplinas que compõem o currículo, bem como o contínuo aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem, propondo treinamento e aperfeiçoamento do pessoal, aprimoramento dos recursos de ensino/aprendizagem e melhoria dos currículos; e c) planejar, acompanhar e avaliar a participação do estudante no processo ensino/aprendizagem envolvendo a comunidade escolar e a família nesse acompanhamento.</p>
<p>Distrito Federal (E3)</p>	<p>Planejar, coordenar, implementar e avaliar o desenvolvimento de projetos pedagógicos/institucionais, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes; atuar em todas as etapas/modalidades da Educação Básica para atender as 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 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. Descrição detalhada: Participar do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar; elaborar, anualmente, plano de ação das atividades do Serviço de Orientação Educacional; participar das coordenações pedagógicas visando à organização do trabalho pedagógico da unidade escolar; implantar e implementar o Serviço de Orientação Educacional na unidade escolar; identificar os fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem; assessorar a equipe técnico-pedagógica no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem; coordenar o processo de informação educacional e profissional visando à inserção para o mundo do trabalho; coordenar ações voltadas para a orientação sexual e para a prevenção ao uso indevido de drogas; integrar a comunidade no processo educativo; supervisionar estágio na área de Orientação Educacional; articular as ações vinculadas à saúde do educando; participar da identificação e/ou encaminhamento de estudantes que apresentem dificuldades no processo de ensino e aprendizagem; apoiar segmentos escolares, conselho de classe, grêmios estudantis, conselho de segurança e Associação de Pais e Mestres; planejar e executar projetos que visem à melhoria do contexto escolar e o processo de desenvolvimento humano, na perspectiva do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar; articular ações em parceria com as redes sociais e outros setores da SEDF, favorecendo o desenvolvimento integral do estudante; cumprir as normas de segurança do trabalho, de forma a evitar acidentes no ambiente laboral; participar de programas de formação continuada, como estudante ou como formador, com o objetivo de reelaborar os saberes iniciais da formação docente e de fomentar práticas educativas para a melhoria da qualidade social do ensino; estimular o respeito aos valores, às instituições e às</p>

	práticas políticas do país; elaborar e apresentar relatórios periódicos; fornecer dados estatísticos de suas atividades; emitir parecer técnico sobre assuntos de sua competência; assessorar atividades específicas da especialidade; observar normas de higiene e segurança do trabalho; zelar pela guarda, conservação e manutenção de materiais e equipamentos; executar outras atividades de mesma natureza e nível de complexidade.
Minas Gerais (E4)	Exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar; atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os estudantes e seus pais e a comunidade; planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço; participar da elaboração do calendário escolar; participar das atividades do Conselho de Classe ou coordená-las; exercer, em trabalho individual ou em grupo, a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de estudantes em sua formação geral e na sondagem de suas aptidões específicas; atuar como elemento articulador das relações internas na escola e externas com as famílias dos estudantes, comunidade e entidades de apoio psicopedagógico e como ordenador das influências que incidam sobre a formação do educando; exercer atividades de apoio à docência; exercer outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento desta lei e no regimento escolar.
Espírito Santo (E5)	Administrar, planejar, organizar, coordenar, controlar e avaliar atividades educacionais, junto ao corpo técnico, docente e discente, fora da sala de aula, desenvolvidas na unidade escolar; planejar, orientar, acompanhar e avaliar atividades pedagógicas nas unidades escolares, promovendo a integração entre as atividades, áreas de estudos e/ou disciplinas que compõem o currículo, bem como o contínuo aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, propondo treinamento e aperfeiçoamento do pessoal, aprimoramento dos recursos de ensino-aprendizagem e melhoria dos currículos; planejar, acompanhar e avaliar a participação do estudante no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo as comunidades escolares e as famílias; desenvolver outras atividades correlatas.
Paraná (E6)	Atividades de Suporte Pedagógico direto à docência na Educação Básica, voltadas para planejamento, administração, supervisão e Orientação Educacional, incluindo, entre outras, as seguintes atribuições: coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola; administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes; prover meios para a recuperação dos estudantes de menor rendimento; promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias; elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola; elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos,

	financeiros, de pessoal e de recursos materiais; acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino.
Rio Grande do Sul (E7)	Não apresentou atribuições específicas para o cargo.

A partir dos estudos realizados à luz de editais para concursos públicos nos estados e Distrito Federal, Azevedo (2016) aponta para: i) uma intensificação de atividades que geram esgotamento; acúmulo de funções, ora realizando uma função de apagar fogo e faz tudo, ora se assumindo como profissional que analisa o cotidiano escolar, atuando coletivamente nas questões que podem interferir na aprendizagem; ii) as condições precárias de funcionamento das escolas; iii) o número reduzido de vagas nos editais e a confusão entre o específico da orientação educacional e outras atividades na escola. Com esse quadro, Azevedo (2016) alerta sobre a necessidade de construir parâmetros para a atuação do profissional numa perspectiva crítica e emancipatória.

Buscando o fortalecimento da profissão, a Associação Fluminense dos Orientadores Educacionais (ASFOE), a Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul (AOERGS), a Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina (AOESC), o Coletivo de Orientadoras (es) Educacionais de Brasília-DF, e os Orientadoras (es) Educacionais de Franca-SP se reúnem, quinzenalmente, para debater e promover ações para a profissão. As reuniões ocorrem virtualmente e contam com a participação de orientadoras(es) educacionais em âmbito nacional. Nesse espaço, são socializadas experiências e há discussões sobre como a profissão está organizada nos estados, no Distrito Federal e nos municípios.

O grupo começou a se reunir a convite da AOERGS em 2020 após a organização do IV Fórum Internacional de Orientação Educacional, que devido à pandemia da COVID- 19 foi cancelado, no entanto, muitos contatos foram estabelecidos. As atividades do grupo começaram por apresentações dos estados sobre como a orientação atua: contratação, documentos diretivos, bases teóricas, formação continuada, a história das associações, escolas indígenas entre outros. Contou também com a participação de convidadas, como Miriam Grinspun, Maria Helena Saraiva, Sônia Melo.

Foi criado um grupo no aplicativo Telegram: “Fórum Nacional em defesa da Orientação Educacional”, que conta com 231 membros. No Facebook, com o nome de “Orientação Educacional Nacional”, onde são divulgados vários eventos e formações. Outros estados começam a se juntar, tais como: Minas Gerais, Goiás, Bahia e Rondônia.

A primeira ação realizada pelo grupo se refere a um manifesto em defesa e valorização da orientação educacional, assinado por centenas de profissionais dessa área e enviado a

governadores, prefeitos e partidos políticos, tendo em vista as eleições em algumas regiões, solicitando a realização de concursos públicos para o cargo de orientadoras(es) educacionais. O manifesto destaca algumas atribuições, tais como: promover a cultura de paz, articular redes de apoio nos âmbitos da: saúde, assistência social, justiça, segurança, mediar conflitos, promover e orientar para o exercício da liderança e do protagonismo estudantil, cidadania, inclusão e educação em sentido ampliado.

Esta pesquisa teve como recorte o Distrito Federal e como premissa norteadora a orientação educacional voltada ao desenvolvimento integral do ser humano, à emancipação, especialmente das minorias, às práticas que estimulam o pensamento crítico, ao reconhecimento das lutas sociais e ao fortalecimento da inclusão.

No Distrito Federal as ações perpassam por questões pautadas em quatro pressupostos, indicados pelo Currículo em Movimento do DF: educação integral, educação para a sustentabilidade, educação em e para os direitos humanos e educação para a diversidade. São exemplos de temas desenvolvidos nas escolas: autoestima, cidadania, cultura de paz, desenvolvimento socioemocional, educação ambiental, educação patrimonial, ensino-aprendizagem, inclusão, interação família/escola, mediação de conflitos, prevenção e enfrentamento do uso de drogas, projeto de vida, protagonismo estudantil, psicomotricidade/ludicidade, saúde, sexualidade e transição. Estes temas não sintetizam a atuação das(os) orientadoras(es) educacionais, mas demonstram algumas dimensões do seu trabalho.

Dessa forma, as dimensões do trabalho, hoje, são mais amplas, e exigem uma articulação com os demais atores da escola. Grinspun (2001, p. 27) aponta que “A orientação, hoje, tem que se desenvolver através de um trabalho participativo, onde o currículo deve ser construído por todos”. Este estudo, assim, se justifica por se tratar de um profissional que colabora com a equipe pedagógica.

No Distrito Federal, a orientação educacional está presente em todas as modalidades da Educação Básica e, nesta pesquisa, pretende-se dar foco à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dar voz às orientadoras educacionais. Ressalta-se que, para se referir às participantes, optou-se por utilizar os termos: orientadoras educacionais, devido ao grupo ser formado por mulheres e orientadoras(es) educacionais quando se tratar da forma geral, exceto em documentos e citações de outros autores.

O desejo de lançar um olhar à Educação de Jovens e Adultos, por meio desta pesquisa, surgiu pela especificidade da modalidade, caracterizada pela luta por direitos, pela relação com os movimentos sociais, pela história de vida dos sujeitos que dela fazem parte: jovens, adultos

e idosos que tiveram o direito à educação negado e retornam à escola, precisando de acolhimento e uma formação mais humanizada. Também se justifica pela minha atuação na EJA e pelo entendimento de que é possível um encontro da orientação educacional com o campo da EJA, semeando um chão de possibilidades. Quanto à relevância acadêmica, a pesquisa se justifica pela escassez de estudos sobre a temática e a inexistência de estudos quando se trata da atuação na EJA.

Diante disso, a partir das análises quanto à realidade da profissão no Brasil, estados e municípios, pela escassez de estudos, em especial na EJA e pela importância desse profissional no contexto escolar, surge o problema: como é/está a atuação das orientadoras educacionais na Educação de Jovens e Adultos do período noturno em escolas públicas da Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho-DF?, tendo como objetivo geral da pesquisa analisar a atuação das orientadoras educacionais em escolas públicas do Distrito Federal da Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho- DF, privilegiando a Educação de Jovens e Adultos-EJA do período noturno; e objetivos específicos: i) situar a orientação educacional a partir de sua constituição histórica e estudos sobre o tema; ii) identificar como está organizado o trabalho da orientação educacional da SEEDF, segundo os documentos diretivos; iii) discutir a Educação de Jovens e Adultos e seus sujeitos; iv) caracterizar a atuação das orientadoras educacionais na Coordenação Regional de Sobradinho a partir de suas narrativas; e v) propor curso de formação.

Em busca de respostas aos objetivos, optou-se por iniciar com a construção do estado do conhecimento - levantamento de trabalhos científicos sobre a temática, o qual favoreceu uma leitura da realidade sobre as produções acadêmicas, uma busca de novos elementos e de lacunas no campo de atuação das orientadoras(es) educacionais, com recorte na Educação de Jovens e Adultos que será apresentado a seguir.

Estado do Conhecimento

Para o estado do conhecimento utilizou-se como termos indutores: Pedagogo Orientador Educacional, Orientador Educacional, Orientação Educacional. A investigação foi baseada nessas palavras, usadas em conjunto ou isoladas com a Educação de Jovens e Adultos em teses, dissertações e artigos. Para delinear o levantamento se instituiu um período de dez anos, entre 2010 e 2020, uma vez que no recorte de cinco anos foram encontrados poucos trabalhos, nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

É importante ressaltar que, ao utilizar os termos indutores selecionados, a pesquisa sugere um número considerável de trabalhos de todas as áreas e temáticas, e isso se explica pelos termos orientação e orientador também estarem relacionados aos(às) professores(as) orientadores(as) que integram as pesquisas acadêmicas. Foram encontradas, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dez produções dentro da temática da Orientação Educacional, sendo que dessas, apenas uma com referência à EJA, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3 - Teses e Dissertações no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) publicadas entre 2010 e 2020

Ano	Tipologia	Local	Título	Autor(es)	Links de acesso
2011	Dissertação	São Paulo – PUC	Uma contribuição para o entendimento dos sentidos atribuídos pelo orientador educacional ao exercício de sua função	Catarina Cerqueira Lavelberg	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16927
2013	Dissertação	Brasília – UnB	Orientação Educacional na atualidade: possibilidades de atuação	Thaiane Ferreira	http://repositorio.unb.br/handle/10482/14665
2015	Dissertação	São Paulo – UNIFESP	O falar errado da criança na educação infantil: concepções e práticas dos orientadores educacionais	Simone Carvalho de Oliveira	http://repositorio.unife.sp.br/handle/11600/46658
2016	Dissertação	Brasília – UnB	A Orientação Educacional nas redes de ensino estaduais do Brasil: concursos e funções	Michele Miranda de Azevedo	http://repositorio.unb.br/handle/10482/21310
2017	Dissertação	Brasília – UnB	O Pedagogo-Orientador Educacional no acolhimento e acompanhamento de adolescentes em medida socioeducativa	Izete Santos do Nascimento	http://repositorio.unb.br/handle/10482/23971
2017	Dissertação	Rio Grande do Sul – Unijuí	Contribuições de trabalhos pedagógicos realizados por Pedagogo Orientador Educacional em contexto de escola: ênfase na formação de professores	Queila Strucker Pinheiro	http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/6122
2017	Dissertação	São Paulo – PUC	O trabalho colaborativo como um caminho para transformar a prática: a experiência de um grupo de Orientadoras Educacionais	Cláudia Maria Duran Meletti	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20258
2018	Tese	São Paulo - Universidade Presbiteriana Mackenzie	Formação e atuação do Orientador Educacional: perspectivas interdisciplinares	João Roberto de Souza Silva	http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3641
2019	Dissertação	Rio Grande do Sul - Universidade Franciscana	O Orientador Educacional e suas contribuições para o ensino e aprendizagem escolar	Janete Allassia Drebes Wouters	http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/820

Ano	Tipologia	Local	Título	Autor(es)	Links de acesso
2019	Dissertação	São Paulo – UNESP	A prática do Orientador Educacional e seu papel no cotidiano escolar na rede pública municipal de Franca/SP	Flávia Pinheiro da Silva Colombini	http://hdl.handle.net/11449/183057

Fonte: Organizado pela autora, a partir dos trabalhos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

A análise dos trabalhos encontrados, na base da BDTD, mostra que, dos dez, seis foram realizados em instituições públicas e quatro em instituições privadas. O estado com maior número de trabalhos é São Paulo, com quatro; seguido de Brasília, com três trabalhos; Rio Grande do Sul, com dois; e Rio de Janeiro, com um. Nessa base, com o recorte temporal utilizado, não foram encontrados trabalhos nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Os trabalhos, a seguir, abordam acerca da atuação, função, atribuição e formação das orientadoras (es) educacionais, porém nenhum deles com foco na Educação de Jovens e Adultos. São eles:

Iavelberg (2011) buscou, em sua pesquisa, compreender os sentidos atribuídos à função do orientador educacional dados por ele mesmo, com foco na relação com a escola, a educação e a sociedade. A base para o estudo está em autores da teoria crítica e nas concepções de Vigotski e Ciampa. Foi realizada uma entrevista com um orientador e feita análise do discurso. Como resultado, a autora apresenta: i) a evidência de tensões entre a escola e o trabalho do orientador educacional; ii) os discursos contemplam mais as questões técnicas do trabalho do orientador, porém a autora aponta a possibilidade de assumir uma posição de resistência quanto à lógica do capitalismo; e iii) a ligação da história de vida do orientador com o desenvolvimento profissional e com o sentido emancipatório.

Ferreira (2013) buscou estudar a ação dos orientadores nas escolas públicas do Distrito Federal com foco nas concepções que permeiam essas ações. A base teórica principal foi a Teoria da Complexidade, de Edgard Morin. O caminho metodológico privilegiou a abordagem qualitativa, com os seguintes instrumentos metodológicos: dinâmica conversacional, questionário, entrevista semiestruturada e uma redação, contando com a participação de três orientadoras. O estudo revelou que as orientadoras apresentam uma concepção de educação que relaciona a escola à promoção de possibilidades de aprendizagem e à promoção da felicidade, porém, as dificuldades em alcançar esses propósitos geram o distanciamento das orientadoras e a invisibilidade do trabalho. A autora também aponta a necessidade da parceria com professores e pais; as dificuldades de as ações acontecerem baseadas na teoria da complexidade, principalmente, pelo perfil historicamente construído de que a função do orientador é o atendimento de estudantes tidos como problemas, com atendimento individualizado e isolado na sua sala.

Oliveira (2015) investigou as concepções e práticas dos orientadores educacionais quanto ao “falar errado” de crianças, cujo lócus da pesquisa foram unidades municipais de educação infantil da cidade de Santos-SP. A metodologia foi de abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com dez orientadoras e com a análise de conteúdo dos discursos dessas profissionais. Como resultado sobre as concepções das orientadoras, quanto ao tema, consideram que o “falar errado” é decorrente do desenvolvimento infantil, de falta de estímulo, de problemas decorrentes da mastigação e de questões regionais. Quanto às ações das orientadoras, os resultados apontam que é realizado um trabalho de orientação a pais e professores e um encaminhamento à equipe de saúde, se necessário. Como produto da pesquisa foi construído um boletim informativo para as participantes da pesquisa.

Meletti (2017) realizou um estudo qualitativo com base em princípios da pesquisa narrativa, em uma escola particular de São Paulo, com o objetivo de compreender como os orientadores significam sua prática formativa. Para tanto, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com três tópicos norteadores: i) se houve mudanças na concepção de formação das orientadoras após a participação no grupo; ii) se a participação no grupo de formação gerou transformações na prática das orientadoras educacionais; e iii) se a prática do grupo pode ser considerada uma prática colaborativa. A análise das entrevistas foi feita a partir de três categorias: o pertencimento a um grupo de trabalho; o fortalecimento da identidade profissional; e o desenvolvimento de uma prática reflexiva. Os resultados apresentados sobre a prática formativa foram: 1) ampliação dos estudos teóricos sobre a orientação; 2) contribuição para implementar novas ações na atuação cotidiana; e 3) ampliação da experiência colaborativa, ressignificando a identidade do orientador.

Silva (2018) investigou sobre a atuação e a formação do orientador na perspectiva interdisciplinar. Foram realizadas entrevistas com nove orientadores, cujos dados foram submetidos à análise de conteúdo. Os resultados apontam para diferentes concepções de educação, além de não ter sido apresentado um consenso quanto ao papel do orientador. Foram apontadas habilidades e competências que se encontram na formação de psicólogos, a necessidade de uma política pública que garanta a presença do orientador em todas as escolas do Brasil.

Wouters (2019) realizou um estudo de caso de abordagem qualitativa com dezoito participantes, cujo objetivo foi analisar as contribuições do orientador educacional da rede pública de Santa Maria-RS. Os objetivos específicos do estudo foram identificar o perfil, discutir o papel, apontar potencialidades e fragilidades na formação profissional. Foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin, com os instrumentos questionários e entrevista

semiestruturada, cujos resultados revelaram as inseguranças dos orientadores devido à extinção do cargo, a formação inicial e continuada fragilizada, a falta de políticas públicas de formação e a constatação da importância do orientador na formação integral do educando.

Colombini (2019) investigou as práticas correlacionadas aos documentos, teorias e legislações dos orientadores educacionais no município de Franca, São Paulo, com foco na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa é um estudo analítico-descritivo de abordagem qualitativa e com o instrumento metodológico questionário semiestruturado que foi aplicado aos diretores responsáveis pela formação e para os orientadores educacionais. Foi utilizada a análise de conteúdo e pretendeu-se contribuir para a construção de políticas públicas que favorecessem o desempenho do orientador educacional no município. Na pesquisa, também foram encontradas outras temáticas acerca do orientador educacional, tais como: análise de editais de concursos; orientador educacional e formação de professores; e o acolhimento aos estudantes em medidas socioeducativas.

Azevedo (2016) propôs uma análise sobre a legislação nacional vigente e as demandas apresentadas nos editais de concursos, suas relações e contradições, com o objetivo geral de analisar a legislação brasileira sobre a orientação educacional. Como resultados, destacam-se as contradições entre a legislação e as necessidades educacionais dos municípios, e o fato de as atribuições da profissão não serem realizadas somente pelo orientador educacional.

Pinheiro (2017) analisa as atribuições do trabalho do pedagogo orientador educacional no ambiente escolar com uma pesquisa qualitativa, documental, bibliográfica e de campo com entrevistas gravadas em áudio. Participaram quatro orientadoras, e os dados foram submetidos à análise textual discursiva a partir de cinco categorias. Os resultados apontam fragilidades na formação continuada dos professores, o que indica necessidade de mais espaços coletivos de reflexão.

O único trabalho que envolve a orientação educacional na Educação de Jovens e Adultos é o de Nascimento (2017), que buscou analisar a atuação desse profissional no acolhimento e acompanhamento de estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas em Escolas Públicas do Distrito Federal, especificamente, na EJA e no Ensino Médio. O objetivo geral foi analisar sua atuação junto aos estudantes que cumprem medida socioeducativa. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, de cunho construtivo interpretativista, contando com a participação de quatro pedagogos orientadores educacionais e quatorze estudantes. Foram utilizados fórum de debates e oficinas teatrais, e, como resultado, verificou-se que o acolhimento e o acompanhamento desses estudantes diferem, além de existir necessidade de formação dos pedagogos orientadores educacionais acerca do tema.

Em consulta ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados nove trabalhos diferentes daqueles localizados na base da BDTD, e que estão dispostos no Quadro 6.

Quadro 4 - Teses e Dissertações no site da CAPES publicadas entre 2010 e 2020

Ano	Tipologia	Local	Título	Autor(es)
2012	Dissertação	Rio Grande do Sul – Escola Superior de Teologia	A práxis do serviço de Orientação Educacional revisitada sob a perspectiva da teoria sistêmica e do desenvolvimento moral	Anita Maria Lins da Silva
2013	Dissertação	Paraná – UFPR	A Orientação Educacional e os territórios narrativos de gênero e sexualidade na escola	Erico Sartori Pottker
2013	Dissertação	Rio de Janeiro – UFF	Orientação Educacional, raça e colonialidade: encontros e desencontros na busca de novos sentidos para a prática de uma professora orientadora educacional	Marcela Paula de Mendonça
2013	Dissertação	Rondônia – UNIR	Entre tramas, laços e nós: Um olhar sobre a prática de Orientadoras Educacionais	Locimar Massalai
2015	Dissertação	Rio Grande do Sul – UNISC	Mediação de conflitos escolares nas práticas da Orientação Educacional	Adriana Janice Lenz
2016	Dissertação	Rio de Janeiro – UERJ	“Nem sempre o adulto resolve...”: o serviço de Orientação Educacional e as práticas de bullying no primeiro segmento do ensino fundamental	Ana Carolina Hier de Faria da Silva Martins
2017	Dissertação	Rio de Janeiro – UFRR	O que dizem os orientadores sobre a Orientação Educacional	Gisele Santos Chagas
2018	Dissertação	Rondônia – UNIR	Desafios da Orientação Educacional na educação integral em Rondônia: uma perspectiva sob o olhar da educação integral politécnica	Dayane Fernandes Ferreira
2019	Dissertação	São Paulo – Centro Universitário Adventista de São Paulo	As percepções de educadores sobre o Orientador Educacional de uma rede de ensino particular	Lenita Kaufmann Loura

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CAPES (2021).

Dos trabalhos encontrados na base da Capes, que não se repetem no *site* da BDTD, foram encontradas nove dissertações, das quais seis foram realizadas em Instituições Públicas e três em Instituições Privadas. O estado com maior número de trabalhos foi o Rio de Janeiro, com três, seguido pelo Rio Grande do Sul e Rondônia com dois trabalhos, Paraná e São Paulo com um trabalho cada. Esses são estudos que abordam a atuação, a função e a atribuição das(os) orientadoras(es) educacionais, mas nenhum deles enfoca a Educação de Jovens e Adultos.

O estudo realizado por Massalai (2013) teve o objetivo de analisar os discursos dos orientadores acerca do cotidiano escolar, contou com a participação de vinte e cinco

orientadores educacionais de Rondônia e utilizou-se os instrumentos: observação participante; entrevistas semidirigidas; análise documental e diário de campo. Os dados foram submetidos à análise do discurso a partir de Duarte (1999), Facci (2004), Saviani (1991, 2008), dentre outros, e, como conclusão, as entrevistas revelaram que os orientadores educacionais entendem que são convocados a realizar diversas funções na escola e acabam deixando de cumprir o seu trabalho. Também ficou evidente a visão da escola quanto aos estudantes, o suposto fracasso escolar e os encaminhamentos e a medicalização.

Chagas (2017) apresenta narrativas de orientadores educacionais da Rede Municipal de Ensino da cidade de São João de Meriti, Rio de Janeiro, sobre suas práticas numa reflexão crítica com enfoque sócio-histórico-cultural e numa perspectiva dialógica em que se pretendeu dar visibilidade às experiências individuais. Como metodologia, foram realizados encontros para que os orientadores compartilhassem suas experiências.

Loura (2019) traz as percepções de orientadores educacionais sobre sua atuação em uma rede de escolas particulares do estado de São Paulo, em que foram utilizados como instrumentos: o inventário autoavaliativo profissional e a entrevista semiestruturada. Os resultados apontaram que a compreensão dos educadores é de que o trabalho do orientador educacional favorece a mediação entre os atores educacionais, promove a cidadania e o bem-estar, além de contribuir para a melhoria do desenvolvimento acadêmico.

As demais dissertações tratam sobre temas tais como: orientador educacional, gênero e sexualidades; moral infantil; questão racial e a orientação educacional; mediação de conflitos; educação integral politécnica. Destes trabalhos, destacamos a pesquisa de Pöttker (2013), que realizou um estudo com o objetivo de analisar narrativas de orientadoras educacionais acerca das temáticas gênero e sexualidade, com a utilização da metodologia baseada na genealogia foucaultiana. Participaram da pesquisa cinco orientadores de três escolas públicas e a análise partiu de três categorias: i) como os orientadores compreendem seu trabalho e atuação; ii) as falas dos orientadores a respeito de gênero e se existe a compreensão do tema como um problema; e iii) a visão dos orientadores com relação à sexualidade. Concluiu-se que a normatização é marcante na atuação dos orientadores, apesar de se evidenciarem focos de resistência.

O estudo de Silva (2012) buscou revisitar, a partir da história, a práxis da orientação, estudando a respeito da moral infantil e a Teoria Geral dos Sistemas. Segundo a autora, o orientador educacional que baseia suas ações nessa perspectiva, observa as relações internas e externas. A análise foi feita por meio dos conceitos de moral a partir dos estudos de Jean William Fritz.

Mendonça (2013) propõe uma reflexão sobre a educação numa visão étnico-racial negra na escola pública. As reflexões levantadas pela pesquisa implicam repensar as práticas da orientação educacional quanto ao cotidiano escolar e os padrões eurocêntricos, hierarquizantes que excluem crianças e jovens negros. Como conclusão, a autora aponta a necessidade de reflexões sobre a importância das vivências das famílias e estudantes na reinvenção das práticas da orientação educacional.

Lenz (2015) realizou um estudo sobre a mediação de conflitos escolares com foco em práticas bem-sucedidas, privilegiando o referencial teórico da dialética na prática do orientador educacional para o enriquecimento das relações no cotidiano escolar. Foram realizadas entrevistas com orientadores educacionais e pretendeu-se contribuir para a criação de espaços de comunicação em compromissos solidários e aprendizagens.

Ferreira (2018) investigou, a partir de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, como duas escolas de Porto Velho- RO receberam o Projeto Guaporé e quais desafios os orientadores educacionais enfrentam na educação integral politécnica de Rondônia. Para o estudo documental, o suporte foi a legislação do Projeto Guaporé de Educação. A pesquisa contou com a participação de três orientadoras que responderam a entrevistas semiestruturadas.

No *site* da Capes,⁶ com a utilização do termo indutor “Pedagogo Orientador Educacional”, não foi encontrado nenhum artigo de Periódicos; contudo, com o termo “Orientador Educacional”, cinco trabalhos foram encontrados e estão dispostos no Quadro 5.

Quadro 5 - Artigos de Periódicos da CAPES publicados entre 2010 e 2020

Ano	Título	Autor	Periódico
2014	A Orientação Educacional no CEFET-RN frente às políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio no Brasil (1995-2005)	Ulisséia Ávila Pereira; Nina Maria Da Guia de Sousa Silva; Olivia Morais Medeiros Neta	Holos (Natal, RN), Vol.5, p.12-21
2017	A mediação do Orientador Educacional na parceria família/escola	Rosemari Zanon Candaten; Melissa Cross Bier da Silva	Revista Missioneira, v. 19, n. 1, p. 38-54
2017	O Orientador Educacional e a Escola: a criação de espaços de participação social e exercício da cidadania	Ricardo Santos David	Revista Labor, 01v. 1, n. 18, p. 104-117
2018	Educação: um processo de humanização	Edla Maria Gordiano Chagas	Research, Society and Development, v. 7, n. 11, p. 15711584-15711584
2019	A Orientação Educacional no Brasil e o contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS	Janete Allassia Drebes Wouters; Eliane Aparecida Dos Santos Galvão	Research, Society and Development, v. 8, n. 4, p. 1784961-1784961

⁶ Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CAPES (2021).

No artigo de Pereira, Silva e Medeiros Neta (2014), foi realizada uma revisão de literatura e uma análise documental acerca das políticas de educação profissional e sobre como elas influenciaram a reconfiguração do trabalho do orientador educacional.

O artigo de Candaten e Silva (2017) enfatiza a importância do orientador educacional na mediação, no chamar e no acolher, e o trabalho de David (2017), intitulado o Orientador Educacional e a Escola: a criação de espaços de participação social e exercício da cidadania, enfatiza a importância dos profissionais da educação, incluindo o orientador educacional, que contribui para a organização de um trabalho pedagógico voltado para a formação do cidadão. O autor realizou uma revisão crítica da literatura em educação e orientação educacional.

No artigo de Chagas (2018), foi realizado um estudo sobre a importância dos orientadores educacionais nas escolas do grupo SEB-Sistema Educacional Brasileiro na Bahia e suas contribuições nas relações entre os atores da escola: docentes, discentes e famílias. O estudo de Wouters e Galvão (2019), A orientação educacional no Brasil e o contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS, aponta a importância da trajetória histórica da orientação educacional na possibilidade de contribuir com a valorização desse profissional.

Depois da investigação nessas bases de dados, foi realizada uma pesquisa também na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) com as palavras-chave: Orientação Educacional e Orientador Educacional, publicados entre 2010 e 2020, o que resultou em apenas um artigo, disposto no Quadro 6.

Quadro 6 - Artigo do site da Scientific Electronic Library Online – SciELO

Ano	Título	Autor
2010	Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais	Eny da Luz Lacerda Oliveira e Eunice Maria Lima Soriano de Alencar

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da SciELO (2021).

Esse artigo de Oliveira e Alencar (2010) propôs a investigação de como gestores e orientadores educacionais entendem e promovem a criatividade no espaço escolar, e os elementos inibidores e facilitadores da implementação dessas práticas. Nenhum dos demais artigos encontrados nas bases de dados Capes e Scielo se referem à EJA, e os temas são diversos, envolvendo vários objetos, tais como: a orientação educacional e a educação profissional, mediação família e escola, participação, cidadania, contribuição da ação do orientador educacional, criatividade.

Os estudos demonstram escassez quando se referem à atuação das(os) orientadoras(es) na EJA, uma vez que apenas uma dissertação cita essa modalidade. No entanto, denunciaram problemas importantes para reflexão: tensão entre a escola e o trabalho do orientador; discursos que contemplam mais as questões técnicas do trabalho; dificuldade em alcançar o propósito; falta de parceria com professores e família; trabalho fragmentado; escassez de trabalhos teóricos na área; insegurança quanto à possibilidade de extinção do cargo; formação inicial e continuada fragilizada; falta de políticas públicas de formação; contradição entre a legislação e as necessidades educacionais; pouco espaço coletivo de reflexão; diversidade nas funções da escola, o que tira o foco do trabalho.

Destacam-se algumas soluções indicadas nesses trabalhos: constituição de espaços de reflexão; considerar as histórias de vida no desenvolvimento profissional; diminuir demandas para que possam trabalhar em favor da aprendizagem e da felicidade; ampliar espaços de formação continuada; refletir acerca da formação inicial.

Conclui-se que o levantamento dos trabalhos, nessas bases de dados, confere a esta pesquisa relevância, dada a escassez de trabalhos sobre a função da orientação educacional na EJA.

Ao realizar o estudo a partir das narrativas, avançou-se em análises acerca da orientação educacional que envolvem: perfil biográfico do grupo das orientadoras participantes, como compreendem a orientação educacional, os desafios das escolas noturnas, o trabalho coletivo junto aos demais profissionais da escola, as famílias e as redes. Segue a estrutura do texto que está dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo tem como foco a análise da trajetória histórica e legal da orientação educacional no Brasil e no Distrito Federal. Para tanto, pretendeu-se, ao descrever esse processo histórico, identificar as bases conceituais que fundamentaram essa profissão e compreender as mudanças na sua identidade. A constituição histórica dessa profissão foi marcada por uma concepção positivista e surgiu com enfoque individualista, tecnicista e assistencialista. Ainda no mesmo capítulo, apresenta-se, a partir de documentos, como está organizado o trabalho das(dos) orientadoras(es) educacionais no Distrito Federal, a fim de subsidiar as análises das narrativas.

Diante do cenário de pandemia, imposto pela Covid-19, as escolas têm tentado ressignificar suas práticas e, assim, finaliza-se o primeiro capítulo com uma breve análise sobre como a orientação educacional se organizou na EJA, a partir de um documento elaborado pela SEEDF para o momento. Tal documento, denominado Orientação para Organização do

Trabalho Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, evidencia a necessidade de acolhimento e amorosidade.

O segundo capítulo tem como objetivo discutir a Educação de Jovens e Adultos buscando, na história, elementos importantes de sua constituição e, ainda, enfatiza quem são os sujeitos da EJA. Para abordar a atuação das orientadoras nessa modalidade, é essencial conhecer a história e os sujeitos que a constituem, a saber, jovens, adultos e idosos, em grande maioria trabalhadores de classes populares que, por algum motivo, precisaram interromper os estudos ou não tiveram acesso à escola na idade regular. Esses estudantes, constituídos de suas histórias, de suas experiências, de seus saberes, retornaram à sala de aula em busca de uma escolarização formal e precisam ser vistos em sua condição humana, considerando sua subjetividade, suas realidades sociais e seus saberes.

O capítulo traz o início de uma reflexão sobre a dimensão social e política da atuação das(os) orientadoras(es) educacionais, sobre a impossibilidade da dita neutralidade e traz os pressupostos indicados no Currículo em Movimento: i) Educação Integral; ii) Educação para a Diversidade; iii) Educação para a Sustentabilidade; e iv) Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos como eixos norteadores do trabalho. Aborda, ainda, as contradições do contexto escolar quando tem como base o individualismo e a competitividade, resultado de políticas educacionais neoliberais. Em contraponto ao que o neoliberalismo propõe, convidou-se para a reflexão Freire (1978, 2005, 2011) e Reis (2011) por abordarem sobre o acolhimento e o diálogo e por discutirem a possibilidade de dar voz aos sujeitos; e Arroyo (2001, 2003, 2005, 2017) por mostrar o aspecto educativo dos movimentos sociais e esses revelarem princípios importantes para sobreviver uma educação emancipatória.

O terceiro capítulo traz a proposta metodológica com abordagem qualitativa, fundamentada nos princípios das pesquisas narrativas e escolhida por considerar os aspectos políticos, sociais e econômicos que envolvem o objeto de estudo. Detalha os procedimentos metodológicos: realização da pesquisa bibliográfica, documental e das entrevistas narrativas feitas com uso do aplicativo WhatsApp⁷ por conta do contexto de pandemia.

O aplicativo WhatsApp também se constituiu instrumento para a produção do *corpus*,⁸ pois permitiu, após as entrevistas, a continuação livre de relatos escritos ou orais, constituindo um diário de campo.

⁷ WhatsApp é uma ferramenta de comunicação instantânea em áudio e vídeo realizada por meio de telefone móvel.

⁸ Para Poirier Poirier et. al., corpus pode ser entendido como “[...] um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir [...]” (1999, p. 108).

Nesse capítulo, é apresentada uma breve caracterização do DF, da SEEDF, da Coordenação Regional de Ensino Sobradinho-DF como lócus da pesquisa e das cinco orientadoras participantes. A escolha da CRE se deu pelo maior número de orientadoras(es) educacionais em relação às outras CREs; do total de quarenta e cinco que atuam no noturno em todo o DF, sete são da CRE de Sobradinho, seguida pelas CREs de Ceilândia e Samambaia com seis, respectivamente.

O quarto capítulo apresenta as tessituras das narrativas, a partir das seguintes unidades temáticas: i) perfil biográfico e as primeiras experiências na orientação educacional; ii) escolas noturnas e sujeitos da EJA; iii) ressignificação da orientação educacional; e iv) o trabalho coletivo e colaborativo da orientação educacional junto à equipe da escola, ao estudante, às famílias e redes.

As narrativas das cinco orientadoras foram centrais para a produção do corpus, pois possibilitaram uma colaboração entre a pesquisadora e as participantes e buscaram legitimar as vozes a partir da fala de suas próprias experiências.

CAPÍTULO 1 A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: TRAJETÓRIA HISTÓRICO-LEGAL E ORGANIZAÇÃO DE SEU TRABALHO NO DISTRITO FEDERAL

1.1 Caminho Histórico-Legal no Brasil

A compreensão sobre a atuação das(os) orientadoras(es) educacionais pressupõe o entendimento acerca de sua constituição histórica e das concepções fundantes de suas ações. Para tanto, apresenta-se um panorama histórico e os marcos legais.

A orientação educacional teve início nos Estados Unidos em 1908 com ações na área da orientação vocacional, influenciada por movimentos existentes na época e que privilegiavam testes psicométricos, conhecimento das características profissionais, seleção e atribuição de vocações. Segundo Grinspun (2001), Jesse Davis é considerado um pioneiro da orientação educacional, e Frank Parsons, o da orientação vocacional. Davis tinha vínculo com o ambiente escolar e definia que a orientação na escola tanto permitia melhorar a vida do indivíduo quanto o preparava melhor para o mercado de trabalho, propondo que as orientações vocacional e moral fizessem parte do currículo, além de ter apresentado, em seus estudos, a importância do professor na orientação. Já Parsons realizava a orientação fora do sistema educacional formal.

O termo orientação educacional foi usado pela primeira vez em 1914, na tese de Truman L. Kelly, intitulada *Educational Guidance* (Orientação Educacional), sendo definida como aquela “atividade educacional, de natureza processual, destinada a fornecer ajuda ao estudante, tanto na escolha de estudos quanto na solução de problemas de ajuste ou adaptação à escola. A orientação educacional deve ser integrada ao currículo acadêmico” (BISQUERRA, 1996, p. 25-26).

No Brasil, a orientação educacional teve seus primeiros registros na década de 1920, período em que ocorriam mudanças estruturais importantes nas relações de trabalho e de produção – transição do padrão primário de exportação rumo à industrialização. Nesse sentido, difundia-se a ideia de que a industrialização resolveria problemas econômicos e, segundo Cunha (2000), as escolas se empenharam em se adaptar às tais ideias e exigências da produção industrial.

Em 1924, foi criada a Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo e, nela, segundo Grinspun (2001), Roberto Mange, engenheiro suíço, instituiu um serviço de seleção e orientação para estudantes do curso de mecânica, contando com a colaboração de Henri Pieron e sua esposa. A experiência do Liceu de Artes e Ofícios é considerada o primeiro registro histórico de orientação educacional no Brasil. Roberto Mange também apoiou e contribuiu para a fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), um

movimento pela administração científica do trabalho que divulgava o taylorismo e se baseava em conceitos de eficiência, cooperação e racionalidade. A racionalização do trabalho tinha como fundamento a produção mais eficiente e em menos tempo. A transformação do trabalho, o desenvolvimento da indústria e da economia modificaram a organização da sociedade, fazendo surgir, no Brasil, novos movimentos e funções da escola.

Como o trabalho estava intimamente relacionado a interesses que se vinculavam ao avanço da industrialização e à consolidação do capitalismo, Melo (1994) ressalta que o contexto de seu surgimento se associou à consolidação do capitalismo, das ideias positivistas e do ideário de uma sociedade harmônica, na qual os indivíduos precisavam adaptar-se ao modo de trabalho.

A orientação educacional, portanto, teve seu início com foco na orientação profissional que se fundamentava na ideia da gestão eficiente da produção e nas ideias psicologizantes de classificar, selecionar e direcionar. Para tanto, eram utilizados testes de aptidão e, assim, justificava-se o sucesso ou o fracasso que dependia exclusivamente das “potencialidades” de cada um. Margotto (2004, p. 166) aponta que

[...] apoiando-se em argumentos, supostamente neutros, por serem “científicos” os defensores da psicologia das aptidões consideravam-se inovadores ao postular a possibilidade de cada um obter satisfação no exercício de funções consoantes com seus talentos. [...] É principalmente ao tratar de “quem” poderia determinar as aptidões, que o uso de testes reafirma sua capacidade de segmentar e classificar as pessoas a partir de parâmetros previamente estabelecidos, que ultrapassavam a capacidade de escolha individual.

A partir da Revolução de 1930, o Estado passa a adotar medidas centralizadoras para garantir a unidade nacional e sua presença em áreas estratégicas. Nesse contexto, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, dirigido por Francisco Campos que dá lugar, em julho de 1934, a Gustavo Capanema, que permaneceu no cargo até 1945, sendo responsável pela Reforma Capanema.⁹

A educação vivenciava manifestações ideológicas entre grupos: a igreja católica e os setores conservadores e, de outro lado, setores liberais progressistas e escolanovistas que propunham uma escola pública para todos. Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, numa tentativa de estruturar uma Política Nacional de Educação. Fernando Azevedo retrata as ideias do manifesto, dizendo que

[...] se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende das suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e

⁹ Segundo Romanelli (2005), essa reforma foi operacionalizada por decretos que organizaram a educação no Brasil numa base nacional.

à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (AZEVEDO, 2010, p. 188).

O manifesto foi um marco na história da educação do Brasil, revelando-se como um documento importante, em que seus representantes defendiam a educação como meio de conduzir o Brasil à modernidade e foi considerado uma resposta para as transformações políticas, sociais, econômicas, além de um propulsor na modernização da educação. Apesar do caráter revolucionário, seus ideais eram fundamentados no liberalismo e, assim sendo, estavam pautados numa educação que se baseava em aptidões preexistentes. Sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação, Grinspun (2006, p. 23) afirma que:

[...] representa um alerta às causas e princípios educacionais face ao momento vigente, que se por um lado tinha o ideário dos pressupostos liberais e, portanto, a busca de uma educação integral, com base nas aptidões naturais, por outro, buscava um trabalho mais ativo e dinâmico para seus estudantes.

Em 1931, Lourenço Filho criou um Serviço Público de Orientação Profissional no Brasil em que teve destaque a experiência de orientação do Colégio Amaro Cavalcanti, no Rio de Janeiro, realizada por Aracy Muniz Freire e Maria Junqueira Schmidt, que foi considerada por alguns autores como a segunda experiência de orientação educacional no Brasil. Grinspun (2006, p. 23) afirma que

foi criado e oficializado em 1931 por Lourenço Filho, o primeiro Serviço Público de Orientação Profissional no Brasil para a seleção e orientação profissional, eram aplicados testes de aptidão e desempenho de tarefas, mercado de trabalho ou ensino superior que depois prosseguiu no Instituto de Educação na Universidade de São Paulo, tendo sido extinta em 1935 e na mesma época Aracy Muniz Freire e Maria Junqueira numa tentativa isolada estruturaram os serviços de orientação nas escolas do Rio de Janeiro.

Aracy Muniz Freire escreveu a primeira obra sobre a orientação, intitulada “A Orientação Educacional Secundária”. Maria Junqueira divulgava a orientação por meio de cursos, participou da Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES) do Ministério da Educação e Cultura e estimulava professores a se especializarem para exercer a função da orientação educacional.

Em 1934, foi oferecido, pela Associação Brasileira de Educação (ABE), um curso sobre orientação educacional a professores que apresentavam interesse pela área, tendo como responsáveis Lourenço Filho e Gustavo Capanema Filho, cujo objetivo era abordar os aspectos teóricos e técnicos da orientação educacional. Ainda nesse ano, foi criado por Roberto Mange o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), apoiado pelo IDORT, que

abrangia as ferrovias do estado de São Paulo e se constituía uma parceria entre governo e administração privada. Ao governo cabia colaborar com recursos materiais, professores e outros profissionais, enquanto o CFESP realizava serviços de seleção, de coordenação e organização sistemática de aprendizagem nas escolas profissionais. Seu formato se generalizou nacionalmente com apoio no projeto desenvolvimentista.

Pela Constituição Brasileira de 1937 foi instituído o ensino profissionalizante que, em seu Art. 129, referia-se ao Estado, empresas e sindicatos como responsáveis pela formação dos menos favorecidos:

Art. 129. O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinados aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento de esse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937).

Em 1938, a Divisão de Ensino Industrial do Ministério da Educação estipulou a criação das escolas industriais que seriam mantidas pelos sindicatos e pelas empresas. Contudo, houve um embate: o Ministério entendia que seriam mantidas com recursos dos sindicatos, e os empresários da indústria temiam que as despesas pudessem recair sobre eles. Os industriais se viam em grande dependência de contribuições do governo nas questões fiscais, alfandegárias e de créditos, e, logo, temiam ampliar a resistência. Em virtude disso, surgiu o Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI), dentre outros, como apresentam Grinspun e Gomes (2018, p. 30):

Oficialmente no Brasil a expressão orientação educacional foi registrada no Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei orgânica do Ensino Industrial). Esse foi o primeiro passo decisivo para o estabelecimento da Orientação Educacional. No mesmo ano, introduziu-se a orientação educacional no ensino secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942). Logo após, seguiram-se medidas idênticas no ensino comercial (Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943) e no ensino agrícola (Decreto-Lei n. 9.694, de 20 de agosto de 1946).

Esses decretos fizeram parte da Reforma Capanema que foi um conjunto de leis orgânicas pelas quais foi estabelecido o ensino técnico-profissional do qual faziam parte o ensino industrial, o comercial e o agrícola, apresentando as reivindicações do Manifesto dos Pioneiros, tais como: ensino primário; planejamento educacional; Fundo Nacional do Ensino Primário; referências à carreira do magistério, dentre outras.

As experiências em orientação educacional estavam muito ligadas às escolas industriais que previam a realização de testes de aptidão considerados essenciais para exercer determinada atividade industrial. O Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial), em seu Capítulo XII, Arts. 50, 51 e 52, foi a primeira legislação a se referir ao Serviço de Orientação Educacional:

Art.50. Instituir-se-á, em cada escola industrial ou escola técnica a Orientação Educacional, que busque, mediante a aplicação de processos pedagógicos adequados, e em face da personalidade de cada estudante e de seus problemas, não só a necessária correção e encaminhamento, mas ainda a elevação das qualidades morais.

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

Art. 52. Cabe ainda à orientação educacional velar no sentido de que o estudo e o descanso dos estudantes decorram em termos da maior conveniência pedagógica. (BRASIL, 1942b).

Por esse Decreto, as atribuições da orientação educacional enfatizam o caráter moralizador da função e, assim, ao profissional cabia levantar problemas dos estudantes, corrigir, aconselhar e encaminhar para a vida profissional, baseando-se em aptidões tidas como características inatas.

O Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942, foi o primeiro documento a tratar sobre a formação do orientador educacional. Para exercer tal função, era exigida a aprovação em concurso público e, preferencialmente, ter ensino superior. Segundo os Arts. 79 e 80 desse Decreto, o que se referia aos professores também era aplicado aos orientadores, pois

Art.79. A constituição do corpo docente, em cada estabelecimento de ensino secundário, far-se-á com observância dos seguintes preceitos: 1. Deverão os professores receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior. 2. O provimento em caráter efetivo, dos professores em estabelecimentos de ensino secundários federais e equipados dependerá da prestação de custos. 3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundários reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição que se fará mediante prova de habilitação, no competente registro do Ministério da Educação. 4. Aos professores do ensino secundário será assegurada remuneração condigna, que se pagará pontualmente.

Art. 80. Far-se-á, nos estabelecimentos de ensino secundário, a Orientação Educacional. Art. 81. É função da Orientação Educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada estudante se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família. Art. 82. Cabe ainda à orientação educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos estudantes, dos trabalhos complementares e velar para que o estudo, a recreação e o descanso dos estudantes decorram em condições da maior conveniência pedagógica. (BRASIL, 1942c).

O primeiro país a institucionalizar legalmente a orientação educacional foi o Brasil. Porém, como afirma Grinspun (2001, p. 20), “A regulamentação da Orientação Educacional, a partir de 1942, está significativamente ligada à sua origem na área da Orientação Profissional. O Orientador poderia ser considerado como ‘ajustador’ [...]”. Dessa forma, caberia ao Orientador a adaptação do estudante às instituições sociais, tendo como ponto de partida os parâmetros eleitos por essas mesmas instituições como aqueles que teriam desempenhos mais satisfatórios. A esse período, Grinspun (2006, p. 23) pontua que

[...] a orientação também atendia aos desejos da época, uma vez que se voltava para as aptidões naturais como forma de endosso e valorização de atividades sociais. Fundamentada em uma referência basicamente psicologizante, a orientação reforçaria a ideologia das aptidões naturais, fazendo crer que todos teriam as mesmas oportunidades nas escolhas efetuadas e nas decisões tomadas.

Com o mesmo caráter ideológico da orientação educacional voltada às aptidões, Grinspun (2006), Maia e Garcia (1985, p. 13-14) reforçam que

Apoiada num referencial basicamente psicológico, reforçaria a ideologia das aptidões naturais, ou seja, a cada um o seu lugar, de acordo com suas capacidades, seu esforço e sua responsabilidade. A escola, espaço neutro da sociedade, ofereceria oportunidades iguais para todos e o papel do Orientador Educacional, “profissional da neutralidade”, seria o desvelamento das aptidões que o indivíduo possui naturalmente, independentemente de sua condição de classe.

Assim estava o cenário da orientação educacional que se deparava com a dicotomia da divisão – de um lado os estudantes do ensino secundário e de outro os estudantes menos favorecidos do ensino profissional. Dessa forma, a regulamentação dessa profissão está profundamente ligada à orientação profissional para a adaptação do estudante ao mercado de trabalho, portanto, a orientação educacional teve início assumindo um papel que corroborava as desigualdades e a culpabilização da pessoa no que se refere à sua “posição” na sociedade e no mercado de trabalho. Entre os anos de 1930 e 1945, a orientação se relacionou com o cenário político, o que se reflete em sua atuação, posto que, de acordo com Freitag (2007, p. 92-93), “[...] o Estado, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento da força de trabalho do que eles necessitam. Essa mediação política é tomada de interesse do desenvolvimento das forças produtivas”.

Segundo Pimenta (1985), o primeiro curso foi ofertado pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), em Campinas - SP, somente em 1958, com a Portaria nº 105, de 12 de março, do Ministério da Educação e Cultura, ano em que ocorreu a regulamentação provisória da função e o registro de Orientador Educacional:

Art. 4º [...] a) Diploma de Licenciado por Faculdade de Filosofia; b) diploma de bacharelado na seção de Pedagogia, expedido por faculdade de Filosofia; c) título de técnico de educação obtido em concurso oficial; d) registro definitivo de professor expedido pela diretoria do ensino secundário. 1º além de um destes títulos acima requeridos, deve apresentar certificado que comprove ter o candidato realizado, com eficiência, durante um ano no mínimo, curso de especialização em orientação educacional e respectivo estágio supervisionado, promovido por Faculdade de Filosofia ou, em caráter supletivo, por uma das Diretorias de Ensino deste Ministério com a colaboração de professores universitários. (BRASIL, 1958).

Grinspun e Gomes (2018) destacam o surgimento do primeiro curso de orientação educacional voltado ao ensino primário no Instituto de Educação, em 1964. Segundo as autoras, a Portaria nº 105 permaneceu provisória até o surgimento da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que veio regulamentar a formação do Orientador Educacional da seguinte forma:

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam as condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.
 Art.63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientação 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 pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.
 Art.64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário. (BRASIL, 1961).

A LDB de 1961 ressalta a formação do orientador educacional para o ensino primário e o secundário; no entanto, a formação se distinguia privilegiando o ensino secundário com a formação superior dos orientadores que atuavam nele. Nesse sentido, o papel do orientador educacional era o de adaptar e auxiliar os estudantes a escolherem entre cursos propedêuticos e profissionalizantes.

Segundo Grinspun e Gomes (2018), no ano de 1962, o Conselho Federal de Educação, no Parecer nº 79, de 12 de março (BRASIL, 1962), aponta a necessidade de exames de suficiência para o registro dos orientadores educacionais, o que levou a uma solução provisória, com o surgimento da Portaria nº 137, de 6 de junho de 1962 (BRASIL, 1962), na qual foi estabelecida uma prova de suficiência para aqueles que não tivessem a habilitação. Também, nesse ano, foi estabelecido o currículo mínimo para o curso de Orientação Educacional.

Em 1966, foi realizado o II Encontro Nacional de Orientadores Educacionais, em Porto Alegre, e foi criada a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE). Em 1968, foi criada a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro, que enfatiza a formação integral do adolescente, com algumas orientações também destinadas ao ensino primário:

Art. 1º. A orientação educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário, visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas. (BRASIL, 1968b).

Ressalta-se que a orientação educacional, na LDB de 1968 (BRASIL, 1968a), tinha caráter preventivo e de aconselhamento, ao que Freitag (2007) aponta que, apesar de ter sido populista, essa LDB ainda se apresentava elitista, visto a reforma de ensino do curso secundário em propedêutico e profissionalizante, pois

[...] ao mesmo tempo que dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para a classe dominante e profissionalizantes para a classe dominada) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. Assim, a criança pobre, incapaz de pagar as taxas de escolarização cobradas pela rede, não pode seguir estudando. (FREITAG, 2007, p. 102).

Em 1968, ocorreu a Reforma Universitária que, como consequência, resultou em mudança no curso de pedagogia. Grinspun e Gomes (2018) apontam que a Resolução nº 252/1969 (BRASIL, 1969), do Conselho Federal de Educação, regulamentou mudanças no curso de pedagogia, quando surgiram as habilitações, sendo a orientação educacional uma delas, habilitações essas que foram encerradas em 2006.

De acordo com o Art. 10 da LDB (BRASIL, 1962), “Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, a família e a comunidade”. Segundo Pimenta (1981), nessa LDB, a Orientação Educacional, nos ensinos de 1º e 2º graus, ocupava-se em realizar sondagem de aptidão e aconselhamento vocacional. Percebe-se que continua o foco no mercado de trabalho, no “auxílio” ao jovem para se inserir em uma profissão e contribuir para o país crescer. Grinspun (2003, p. 20) diz que, na década de 1970,

[...] tenta-se resgatar a importância da escolaridade para as estratégias de vida das camadas populares, chamando a atenção para a estrutura interna da escola como um dado significativo para o desempenho dos estudantes. A Orientação estava dentro da escola e não se deu conta do seu papel.

No final dessa década, começa um redirecionamento do trabalho da orientação educacional. Em 1977, ocorreu o primeiro concurso público para esse cargo no Distrito Federal. Para a orientação dos profissionais que iriam ingressar na função, foi elaborado, pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), um documento intitulado Projeto Básico de Orientação Educacional, que tinha diretrizes sobre como deveriam atuar, a saber,

a) Em ação integrada com o currículo escolar, através das seguintes atividades: análise da Proposta Curricular juntamente com professores multiplicadores; seleção da evidências da aprendizagem que necessitam da atuação da Orientação Educacional; definição de atividades de atuação integrada junto aos professores; participação na elaboração do currículo pleno da escola; realização de atividades integradas com os multiplicadores e professores das diversas áreas de estudo para diagnósticos das deficiências no processo de ensino-aprendizagem.

b) Junto ao corpo discente, visando ter mais produtividade e ajustamento escolar, desenvolvendo: ação basicamente grupal - aconselhamento individual, quando necessário, ação preventiva, através do trabalho integrado com os professores, os orientadores educacionais e os demais técnicos. (ALVES, 1995, p. 81).

O documento começa a evidenciar uma mudança nas concepções, trazendo um trabalho integrado com os professores. Outras autoras apresentam em seus apontamentos tais mudanças:

Loffredi (1977) aponta que as(os) orientadoras(es) devem articular/facilitar as mudanças na escola, e vê o professor como ator importante na atuação, pois mantém contato direto com os estudantes e é fundamental no processo de aprendizagem.

Ribeiro, Andrade e Pinto (1984) registram a experiência de uma equipe de orientadoras com foco nos professores, que se constitui de um treinamento de habilidades interpessoais e de ajuda aos docentes. Elas afirmam que a orientação educacional trabalha junto com a equipe pedagógica.

Nesse sentido, Loffredi (1976, p. 25) reforça

A orientação educacional como desenvolvimento de relações interpessoais define-se como uma ação no sentido de mobilizar os agentes educativos de forma que cada um, dentro de suas limitações, possa desenvolver relações significativas, com o objetivo de criar um clima educativo que favoreça o processo de aprendizagem-maturação.

Ela explica que a orientação passa a ser considerada como uma ação desenvolvida no contexto escolar, e seu papel se relaciona com toda a escola. Ela começa a se afastar do atendimento individualizado e, por outro lado, parece aumentar as dificuldades em definir sua própria área de atuação.

A mesma autora diz que, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, a falta de teorias que fundamentam a prática da orientação educacional tornou o trabalho pouco produtivo e a formação fragmentada. Ela defendeu a construção de um paradigma de natureza eclética e adaptado aos dispositivos legais. Nesse sentido, seu estudo foi fundamentado no modelo de relações de ajuda de Carkhuff.

Melo (1994) enfatiza a necessidade de vincular a prática do orientador educacional com as teorias da educação, com as questões sociais e culturais brasileiras e com as ciências humanas. Assim sendo, a atuação e seus pressupostos teóricos começam a ser repensados, muitos cursos foram oferecidos e, com eles, muitos debates que envolviam sua prática, seus

pressupostos, o papel social da escola e o mundo do trabalho. A orientação educacional começa a se desvincular do trabalho individualizado, voltando-se ao atendimento do intitulado “estudante-problema” e percebendo a necessidade do compromisso político com esse estudante enquanto ator de sua realidade.

Almeida (2019) também reflete sobre a mudança na abordagem da orientação - uma atuação mais indireta do que direta, um trabalho mais preventivo pautado no currículo e na ação integrada com toda a equipe escolar.

Balestro (2005, p. 19) enfatiza a função social e denuncia o distanciamento do orientador da função político-social da escola que dominou sua atuação até então, enfatizando que “[...] os orientadores educacionais deixaram a *banda passar* sem dar a sua contribuição, isto é, sem fazer parte dela. Eles ficaram em cima do muro e calados. Perderam um espaço para demarcar o seu território na educação e a função social da profissão de OE”. A escola começa a ser questionada e analisada como reprodutora da sociedade e, assim sendo, os objetivos propostos por ela começam a vivenciar uma reflexão-ação, trazendo a discussão sobre a exclusão para a pauta. Grinspun (2001, p. 25) relata que

[...] os orientadores assumem um papel mais político e mais comprometido com as causas sociais. Nas recomendações do IX Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, realizado em Florianópolis, em 1986, conclui-se que “o orientador, a partir de então, deveria ter uma linha de trabalho que colocasse as questões sociais, econômicas, políticas e culturais como pontos fundamentais para a sua prática”.

Ainda na década de 1980, ocorreram congressos, estudos e lutas por direitos, e a Federação Nacional dos Orientadores Educacionais teve papel relevante na luta em defesa dos profissionais, mas foi extinta na década de 1990. Em reunião extraordinária, os orientadores entenderam que deveriam se filiar a um sindicato único em que os direitos fossem definidos na mesma entidade, especificamente, na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). No entanto, Grinspun (2001, p. 26) aponta que

Mais uma vez o discurso distancia-se da prática: enquanto o primeiro, no Congresso Extraordinário, mostrava as vantagens da unificação dos “sindicatos”, o que levaria ao fortalecimento da categoria no tocante a reivindicações trabalhistas, houve, na prática, um enfraquecimento das associações de classe e uma fragilização, mais uma vez da identidade do orientador educacional.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, com a redação alterada pela Lei nº 12.014 de 2009, em seu Art. 61, inciso II, passam a ser considerados Orientadores Educacionais os “II – trabalhadores em educação portadores

de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção, e orientação educacional, bem como títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas.” (BRASIL, 1996). Quanto à formação, o Art. 64 e o Art. 67, Parágrafo Único dispõem:

Art. 64. 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, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 67. Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Essa lei também retira a obrigatoriedade da orientação na escola e, segundo as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em pedagogia (BRASIL, 2006), privilegia em sua formação a base docente. A LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) não traz a obrigatoriedade da orientação educacional e, assim, cada estado ou município poderá, quando contemplar sua presença, estabelecer os critérios de sua atuação. Ainda assim, muitos entes federativos até hoje contam com o profissional da orientação, como é o caso do Distrito Federal.

Ao revisitar a história da orientação educacional no Brasil percebe-se, até a década de 1970, o caráter mercadológico, os interesses políticos e econômicos que influenciaram grande parte de suas ações. Nesse sentido, atenderam a ideais essencialmente excludentes e suas concepções desprestigiaram o fazer coletivo, os saberes e as culturas.

Foram várias as leis e resoluções que subsidiaram a prática da orientação educacional no Brasil, surgidas como respostas às políticas educacionais legitimadoras de interesses dos grupos dominantes. Diante disso, percebe-se a necessidade da prática crítica nessa profissão.

Apropria-se, portanto, do entendimento de que em sua trajetória histórica a orientação educacional não estimulou espaços coletivos de fala. Para se contrapor a esse posicionamento, o primeiro passo é reconhecer a importância de romper com esses paradigmas que legitimaram e legitimam a marginalização, a segregação e silencia vozes nas escolas.

Embora se percebam movimentos de discussões e debates no que concerne a uma prática desvinculada dos pressupostos positivistas, reverberando na construção de documentos mais aproximados a uma educação emancipadora, tais como o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) e a Orientação Pedagógica da Orientação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2019a), é preciso constante reflexão acerca daquilo que efetivamente acontece na educação, em que ainda se manifesta uma visão individualista, mercadológica e excludente.

Diante disso, é notório o desafio constante de se pensar a educação, sobretudo no contexto atual, no qual se presencia um retrocesso nas políticas educacionais - estas

direcionadas cada vez mais à ampliação das desigualdades. O cenário é nebuloso e exige das(os) orientadoras(es) processos educativos dialógicos, participativos e uma luta constante pela democracia.

As contradições marcadas na história, tanto nas suas concepções quanto na normatização, podem resultar em inseguranças, indefinições e incertezas, e sobretudo em dificuldade de se posicionar politicamente. Nesse sentido, infere-se a importância de que discursos sobre democracia, cidadania saiam do papel e sejam vivos em sua prática, dando voz aos coletivos silenciados e tencionando temas sobre os quais urgem debates e discussões.

Dessa forma, segue um breve histórico da orientação educacional no DF e uma exposição de como está organizado o trabalho da orientação educacional na Secretaria de Estado de Educação, a partir dos documentos diretivos, com vistas a subsidiar as análises das narrativas, que são centrais nesta pesquisa.

1.1.1 A Orientação Educacional: Trajetória Histórico-Legal e a Organização de seu Trabalho no Distrito Federal

A orientação educacional no Distrito Federal tem sua história vinculada ao contexto nacional e, nos anos de 1960 e 1970, caracterizou-se por uma prática que enfatizava o atendimento individualizado voltado para a profissionalização, cuja atuação englobava o antigo 2º grau e, logo depois, a antiga 8ª série. Na década de 1980, começou a contemplar outras áreas para além da orientação vocacional. Destacam-se, nesse período, a implantação do Projeto de Orientação Educacional no Plano de Educação e Cultura (PEC) de 1980/1983 e o VIII Congresso de Orientadores Educacionais, que demonstram a tentativa de redirecionar as práticas com um envolvimento mais político-pedagógico.

Na década de 1990, a orientação educacional inicia discussões acerca dos ideais de respeito e desenvolvimento global dos estudantes. No entanto, ainda se mostrava distante de proposições com vistas a interpretar e analisar o contexto escolar e, sobretudo, de reconhecer as pautas excludentes vivenciadas nas escolas.

Com a LDBEN de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, a orientação educacional ratifica seu princípio no desenvolvimento global do estudante e a centralidade no currículo. Vale ressaltar que a década de 1990 foi marcada por denúncias, debates acerca da exclusão de direitos, principalmente daqueles que sempre foram discriminados pela classe, etnia, gênero ou outros. Nesse sentido, os documentos que se relacionam com a orientação educacional começam a se direcionar a um olhar mais amplo de educação.

Embora seja notória a distância entre esses documentos e a realidade, é importante que eles sejam discutidos e analisados nos espaços das escolas para que, principalmente na atualidade, sejam percebidos e enfrentados os retrocessos e a real possibilidade do surgimento de políticas públicas desiguais e perversas.

É importante destacar que, em 2008, no Distrito Federal, foi implementada a política de cultura de paz nas escolas, com publicação de cartilha, debates sobre a juventude e sobre a necessidade do enfrentamento da exclusão, da violência e da negação de direitos.

Essa política foi um marco na organização da orientação por proporcionar discussões sobre a importância da atuação das(os) orientadoras(es) educacionais nas escolas. Nessa época, aqueles que participavam de equipes de apoio e avaliação da aprendizagem, juntamente com psicólogos com foco nas dificuldades de aprendizagem, voltam às escolas e as diretrizes de trabalho vão se alinhando mais com o coletivo e articuladas com o currículo. Em 2010, foi lançada a Orientação Pedagógica da Orientação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2010), documento com diretrizes para a atuação das(os) orientadoras(es) educacionais, reestruturada a partir de 2012, de forma coletiva e publicada em 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

Em 2014, foi realizado concurso público – são apresentadas as atribuições no Quadro 2 (p. 20) desta dissertação - que resultou na contratação de mais de 500 profissionais orientadores. A chegada desses profissionais fortaleceu a categoria e o trabalho realizado nas escolas que, segundo a OP, colabora para o enfrentamento da violência e para a promoção da cultura de paz, além de colaborar para o desenvolvimento integral do estudante. Segundo o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a orientação tem “como pressupostos o respeito à pluralidade, à liberdade de expressão, à orientação, opinião, à democracia da participação e à valorização do aluno como ser integral” (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 15).

De acordo com a OP, a orientação educacional no DF hoje:

[...] contribui para o processo educativo a partir de uma prática articulada com toda a comunidade escolar, repensando coletivamente o fazer pedagógico, participando na análise da realidade, apoiando diálogos problematizadores, promovendo a tomada de decisão individual e coletiva e executando ações com foco em objetivos compartilhados no Projeto Pedagógico da instituição escolar, a fim de tecer uma rede social e interinstitucional que colabore com o desenvolvimento integral do estudante. (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 15).

Ainda segundo o mesmo documento, a orientação educacional no DF é compreendida na perspectiva histórico-cultural e tem conformidade com o Currículo da Educação Básica da SEEDF (2014). Assim sendo, espera-se que suas ações compreendam o sujeito como um ser

histórico e busquem uma educação emancipatória. Dadas as mudanças na trajetória da orientação educacional no Brasil e no Distrito Federal, as quais, segundo Giacaglia e Penteadó (2011), partiram de uma concepção arraigada no positivismo psicologizante para um posicionamento mais político-pedagógico, a profissão tem buscado uma nova organização.

1.2 Organização do Trabalho das Orientadoras e Orientadores Educacionais no Distrito Federal - O que Falam os Documentos

A orientação educacional integra a Rede Pública do Distrito Federal que possui quatorze regionais de ensino, atende mais de 450 mil estudantes e tem 683 unidades escolares, sendo que dessas, 603 são urbanas e 80, rurais. A Organização Pedagógica dessas unidades escolares é parte indissociável do seu Projeto Pedagógico e, segundo o Regimento Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 56), se constitui

[...] por serviços que competem, em primeira instância, à equipe gestora e, complementarmente, aos demais profissionais da unidade escolar, a saber: I - Serviço de Coordenação Pedagógica; II - Equipe de Apoio: a) Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem b) Orientação Educacional c) Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos.

No Regimento Escolar ainda consta que:

Art. 127. A atuação do Pedagogo-Orientador Educacional deve partir do princípio da ação coletiva, contextualizada, integrada ao Projeto Político Pedagógico - PPP, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento integral do estudante como ser autônomo, crítico, participativo, criativo e protagonista, capaz de interagir no meio social e escolar e de exercer sua cidadania com responsabilidade. (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 59).

No que se refere à Carreira da Orientação Educacional, a Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013, dispõe, em seu Art. 3º, que a Carreira Magistério Público é composta pelos cargos de professor de educação básica e pedagogo-orientador educacional, sendo que, em seu Art. 2º, considera: IV – pedagogo-orientador educacional: o titular de cargo da carreira Magistério Público com atribuições que abrangem as funções de orientação educacional (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Quanto ao ingresso na carreira, a Lei traz, na Seção III, que:

II – pedagogo-orientador educacional: formação em curso superior em Pedagogia, desde que habilitado ou pós-graduado em Orientação Educacional, nas seguintes áreas de atuação: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Especial, Educação Infantil, 1º, 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Educação Profissional. (DISTRITO FEDERAL, 2013).

A atuação da orientação educacional está presente em diferentes etapas e Modalidades da Educação Básica, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais), Ensino Fundamental (Anos Finais), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação em Tempo Integral, Escolas Parques, Centros Interescolares de Línguas, Educação Especial, Centro Educacional 01 de Brasília (Núcleos de Ensino do Sistema Prisional), Unidades de Internação Socioeducativa e Educação do Campo. No entanto, ainda existem escolas com ausência desse profissional, cuja atuação segue critérios da Portaria nº 03, de 06 de janeiro de 2020, elencados no Quadro 7.

Quadro 7 - Organização da atuação de Orientadoras e Orientadores no DF

Equipe na qual atua	Equipe pedagógica em articulação com os profissionais do Serviço de Apoio à Aprendizagem e do Atendimento Educacional Especializado.
Principal documento norteador do trabalho	Orientação Pedagógica da Orientação Educacional de 2019.
Modalidades em que atua	Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio, EJA.
Quantidade estudante/atendimento	Até oitocentos estudantes - um pedagogo orientador educacional. De oitocentos a um mil e seiscentos estudantes - dois pedagogos orientadores educacionais. Acima de um mil seiscentos e um - três pedagogos orientadores educacionais. Obs.: Unidades com turno noturno, com oitenta estudantes, têm direito a um pedagogo orientador educacional.
Carga horária	Aqueles que atuam com carga horária de quarenta horas: regime vinte e vinte, com atendimentos, coordenação pedagógica na unidade escolar, coordenação pedagógica com demais orientadores da Regional de Ensino, com coordenação pedagógica individual. Os que atuam vinte horas poderão optar pelos turnos matutino, vespertino, noturno e fazem jus às coordenações.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Portaria nº 14, de 11 de janeiro de 2021.

A organização do trabalho da orientação educacional no Distrito Federal se vincula aos demais atores da comunidade escolar – profissionais da educação, estudantes, pais e redes de apoio que integram outros órgãos. Desse modo, o diálogo e a ação coletiva, como já mencionado, são essenciais ao trabalho. Segundo a Orientação Pedagógica da Orientação Educacional-OP,

[...] a relevância da ação pedagógica da Orientação Educacional desenvolve-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 (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 57).

O documento dispõe a organização desse trabalho em seis categorias de ação, a saber: i) implantação da orientação educacional; ii) institucionais; iii) junto ao professor; iv) junto ao estudante; v) junto às famílias e em rede. As ações de implementação são o início do trabalho em cada escola, quando se vivencia a realidade, estabelecem-se vínculos que podem possibilitar

ações coletivas e colaborativas. Dessa forma, o processo surge e se completa em uma relação social entremeada de história de gente. A OP elenca aspectos importantes para essa implementação: o espaço físico, a organização de instrumentos para o registro e o compartilhamento da identidade das(os) orientadoras(es) educacional.

Nas ações institucionais, a orientação educacional contribui na articulação com os atores da escola numa empreitada coletiva e dialógica, participando da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da reflexão-ação da realidade da instituição. Assim sendo, esse profissional participa dos planejamentos coletivos, alinha seu plano de ação ao da escola, acompanha o processo de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. A OP traz uma diretriz para a realização das ações institucionais, conforme Quadro 8.

Quadro 8 - Fluxo das etapas para o desenvolvimento de Ações Institucionais

Etapas	Ações Institucionais
1. Análise da Realidade	Mapeamento institucional e caracterização social do contexto, sistematização e estudo dos dados coletados, apresentação dos dados e análise coletiva.
2. Planejamento coletivo	Participação na construção coletiva do PPP, definição das metas para o plano de ação da Orientação Educacional, elaboração do plano de ação anual e apresentação do relatório final da Orientação Educacional.
3. Intervenção e acompanhamento	Participação no desenvolvimento e Aplicação do PP, nos eventos e atividades pedagógicas da escola, nas reuniões pedagógicas, no Conselho de Classe, no processo de avaliação das ações da unidade escolar.

Fonte: Adaptado pela autora a partir da Orientação Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 67).

A orientação educacional desenvolve ações junto aos professores que visam colaborar com reflexões e novas práticas educativas. Assim, está presente nas reuniões de planejamento coletivo, em ações integradas, no apoio e acolhimento aos professores em suas demandas e, quando necessário, promovendo a mediação entre as partes envolvidas, em situações- problema que ocorrem na convivência escolar.

Para a atuação junto aos estudantes, a OP direciona ações que buscam o desenvolvimento de pessoas autônomas, reflexivas e participativas. Para tanto, as atividades realizadas por esse profissional lançam um olhar sobre as possibilidades de aprendizagem, não somente das dificuldades, considerando a pessoa em seus aspectos subjetivos, culturais, sociais e afetivos. As ações com os estudantes são coletivas, englobam o acompanhamento individual e têm como estratégia ações preventivas que privilegiam o respeito às diversidades, à boa convivência e à cultura da paz. A OP sintetiza as ações técnico-pedagógicas da seguinte forma:

[...] contribuição com a capacidade crítica e reflexiva, realização de ações preventivas contra a discriminação, contribuição com a convivência escolar, apoio à participação

estudantil, contribuição com a garantia dos direitos humanos, e reflexões a respeito do mundo do trabalho e projeto de vida. (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 57).

O trabalho com as famílias se pauta na parceria em prol do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes, por meio de colaboração e orientação. Dessa maneira, promove a participação das famílias na dinâmica da escola, acolhe em coletivo ou individualmente, privilegia o diálogo, as reflexões e o bem-estar de toda a comunidade escolar. Nessa perspectiva, podem ser realizadas orientações específicas, rodas de conversa, oficinas, palestras, encaminhamentos e atividades junto às redes de apoio, entre outros.

As ações em rede se referem a parcerias com outros profissionais da escola, bem como com outras instituições, e têm o intuito de promover o desenvolvimento dos estudantes, proteger seus direitos, sua participação e sua autonomia, podendo, assim, estabelecer parcerias com instituições das áreas da saúde, segurança, justiça, cultura, tanto quanto com ONGs e com a comunidade em geral.

O trabalho organiza-se em três frentes: níveis central, intermediário e local. No nível central, vincula-se à Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e coordena o trabalho das orientadoras e orientadores educacionais em todo o Distrito Federal; no nível intermediário, as(os) orientadoras(es) eleitas(os) por seus pares por processo democrático coordenam as ações das regionais que representam; e, no nível local, as(os) orientadoras(es) integram a equipe da escola local.

Após exposição de como é organizado o trabalho da orientação no Distrito Federal, segundo os documentos diretivos, apresentam-se algumas contradições observadas.

1.3 Os Documentos da Orientação Educacional e a Educação de Jovens e Adultos- Possíveis Contradições

Após a descrição de aspectos do papel dos(das) orientadores(as) educacionais no Distrito Federal, são pertinentes algumas ponderações no que diz respeito aos documentos, principalmente quanto à atuação na EJA. A primeira delas é que a construção do principal documento diretivo da orientação educacional – a OP contou com debates e discussões coletivas, no entanto, isso não imprime a conclusão e paralisação das discussões, tendo em vista a dinâmica da realidade, as contradições e as lacunas que existem e precisam ser tensionadas.

Embora se perceba a promoção de reflexões sobre escola plural, inclusiva, ações coletivas, educação emancipatória, sabe-se que existe um distanciamento entre a efetivação desses documentos/leis em relação ao que realmente ocorre na prática. Nesse sentido, são questões importantes a serem postas nas rodas de debates dos(das) orientadores(as)

educacionais e de toda a escola. A busca de uma escola plural só se possibilita com o engajamento dos sujeitos que dela participam e só pode ser construída com consciência e atos reflexivos.

Quanto aos documentos e à atuação na EJA, algumas contradições foram percebidas:

Em primeiro lugar, é explícito, nos documentos, que as escolas noturnas têm direito ao profissional da orientação educacional e que diante das carências existentes há necessidade de novas contratações, no entanto os últimos concursos públicos realizados não disponibilizaram vagas para suprir essas carências. Outra questão surgida na Portaria nº 14, de 11 de janeiro de 2021, é que somente as escolas com mais de oitenta estudantes no noturno podem fazer jus a esse profissional (antes as escolas não estavam condicionadas ao número de matrículas).

Outra questão importante é das equipes pedagógicas que deveriam existir no noturno na parceria com a orientação educacional, como a Equipe de Apoio à Aprendizagem e as Salas de Recursos. Percebeu-se, no contato com as escolas das orientadoras participantes, que nenhuma dispõe sala de recursos e nenhuma é contemplada com a Equipe de Apoio à Aprendizagem.

Os documentos também abordam que o trabalho da orientação deverá ser integrado ao PPP da escola. Nesse sentido, houve necessidade de visitar os PPPs das escolas das participantes e foi realizada uma breve investigação a respeito do que eles traziam sobre a orientação educacional e a EJA. Constatou-se que em todos os PPPs há referência à EJA, que explicitam sobre os sujeitos e as especificidades. Quanto à orientação educacional, apenas uma não menciona sobre o trabalho dessa profissional, as demais explicitam a sua função e expõem os planos de ação das orientadoras. No entanto, não ficam explícitos, nos planos da orientação, quais ações são para o diurno e para o noturno.

Outro ponto observado é que em nenhum dos documentos fica evidente como as orientadoras estabelecem contato no período noturno com as redes, como: saúde, Conselho Tutelar, segurança. Também não é especificado se existe um coordenador intermediário nas Coordenações Regionais de Ensino específico para o noturno.

É importante destacar que a OP faz referência à especificidade da EJA e traz, a partir de discussões com as orientadoras do noturno, prioridades nas ações, tais como: participar da elaboração e execução do PPP; desenvolver atividades de hábitos de estudos e autoconhecimento; explicar o que é a orientação educacional para a comunidade escolar; participar dos espaços de coordenação coletiva para discussões das práticas e documentos; estimular atividades de protagonismo estudantil; trabalhar com temas de interesse dos estudantes; formação continuada referente a informações profissionais; atividades de

sensibilização sobre o mundo do trabalho e questões sociopolíticas; atividades em parceria com outros segmentos da escola e redes de proteção; contribuir nos processos de ensino-aprendizagem e garantir espaços para reflexão sobre as especificidades, necessidades, preconceitos e imagem desses sujeitos.

De fato, existem contradições e avanços nas diretrizes de atuação da orientação educacional no DF, porém em tempos de forte pauta neoliberal na educação, o diálogo e os espaços de formação constantes são importantes ações na resistência e luta por uma escola com práticas inclusivas, de verdadeira participação dos sujeitos e que contemple a realidade. Nesse sentido, foi necessário abordar a atuação das(dos) orientadoras (es) no contexto da pandemia.

1.4 Atuação das Orientadoras e Orientadores Educacionais em Tempos de Pandemia

Esta pesquisa se configura em meio a um surto de uma nova doença causada pelo coronavírus, SARS-CoV2, a COVID-19, que se espalhou de forma rápida e tem transformado a vida das pessoas em todo o mundo. A luta contra a pandemia da COVID-19 ocasionou mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais.

Na maior parte do Brasil, assim como em outros países que seguem as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), foram implementadas medidas para conter o seu avanço: isolamento e distanciamento social, uso de máscaras, uso de álcool em gel, fechamento do comércio. Contudo, mesmo diante das altas taxas de mortalidade ocorridas no mundo todo, conflitos políticos entre o governo federal, amparado em discursos negacionistas, e os governos estaduais, que tentavam seguir as orientações de isolamento, marcaram o período, sem falar na demora na política de vacinação.

Perante esse cenário, a educação precisou se reorganizar para realizar atividades não presenciais e muitos desafios estão sendo encontrados, dentre eles o acesso e as dificuldades quanto ao uso de equipamentos tecnológicos, o alargamento das desigualdades sociais, o aumento da evasão escolar e os aspectos emocionais.

Concordando com Silva (2020), as consequências da pandemia para a educação são visíveis, sobretudo, quanto aos desafios encontrados nas ferramentas tecnológicas e na falta dessas estruturas - internet, celulares, *notebook* ou *tablets*, bem como na intensificação do trabalho: *lives*, reuniões *on-line*, construção de vídeos, organização de plataformas, atendimentos *on-line*, sem contar com as atividades domésticas e familiares, situações que podem gerar sofrimento. Acerca da intensificação, Dal Rosso (2008) entende que ela existe quando ocorre maior gasto de energia do trabalhador em suas atividades do cotidiano. Ele

afirma que são “[...] processos de quaisquer naturezas que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados”. (DAL ROSSO, 2008, p. 23).

Além da intensificação do trabalho, a nova configuração escancarou as desigualdades e dificuldades enfrentadas pela maior parte da população. Silva (2020, p. 3) alerta que

[...] não se pode ignorar que a grande parcela da população que frequenta a educação básica regular no país não dispõe de mecanismos que assegurem o mínimo de qualidade nos momentos em que as redes, sobretudo públicas, de ensino buscam dar um tom de normalidade e garantia do “repasse” de conteúdos a esses estudantes.

Para além das tentativas de naturalização do contexto, percebe-se a influência e a intensificação de instituições privadas nas discussões sobre as políticas educacionais. A organização do ensino remoto e do ensino híbrido abriu portas para um aumento significativo do processo mercadológico cujo maior interesse é o lucro. Enquanto a atuação dessas empresas era mais restrita ao setor privado, com a pandemia, muitos contratos foram firmados com secretarias estaduais e municipais.

Em sua maioria, as políticas educacionais reduziram o sentido da educação e deram maior atenção ao atendimento de questões burocráticas e de conteúdo, tais como a obrigação de cumprimento de dias letivos e do calendário escolar. Ficam evidentes as contradições existentes nesse período de crise pandêmica: enquanto a maior parte da população sofre com necessidades básicas, o setor privado da educação lucra cada vez mais.

É nesse contexto carregado de agruras que estão os profissionais da educação que são importantes no cuidado com o outro, principalmente em meio a esse cenário. Codo (2006, p. 55), destaca que “as atividades que exigem maior investimento de energia afetiva são aquelas relacionadas ao cuidado [...] o cuidado, por definição, é uma relação entre dois seres humanos cuja ação de um resulta no bem-estar do outro” (CODO, 2006, p. 55). Desse modo, existe necessidade de constante debate acerca das políticas adotadas para o período e daquelas que, de alguma forma, apontaram para o cuidado com o ser humano.

Destarte, dois documentos elaborados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal confluem numa perspectiva de acolhimento: o Guia para Acolhimento à Comunidade Escolar no Contexto de Atividades Pedagógicas Não Presenciais e o Plano de Ação de Acolhimento à Comunidade Escolar no Contexto de Atividades Pedagógicas Não Presenciais, destacando-se a Orientação para Organização do Trabalho Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Estes documentos ressaltam a importância do acolhimento e cuidado com o outro, sendo o último específico ao público da EJA.

O documento Orientação para Organização do Trabalho Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal enfoca a necessidade do acolhimento e da amorosidade nesses diferentes contextos de organização da educação. Surge o projeto Acolher, Amar e Educar na EJA, que tem por objetivo promover ações com base nessa tríade: acolher, amar e educar, em que **Acolher** pressupõe escuta cuidadosa e sensível; assim, as plataformas precisam ter espaço com materiais de apoio e de escuta, podendo ser por meio da escrita livre. Nesse lugar de escuta, as narrativas vão sendo momentos de acolhimento e compartilhamento das mais variadas situações; **Amar** porque, em momento de pandemia, afastamento social, dificuldades e desafios, o ser humano anseia por amorosidade e cuidado. Propõe-se que os espaços das plataformas promovam uma relação de amor a partir do diálogo entre aquele que acolhe e aquele que é acolhido; e **Educar** que se propõe à educação com acolhimento, amorosidade e respeito à individualidade. Pode-se trabalhar textos que abordem a dor, a superação e a resiliência.

Esse documento revela a necessidade de se “[...] constituir uma relação dialógica e de respeito entre todos os atores do processo educativo” (DISTRITO FEDERAL, 2020a, p. 15), e ressalta a importância da educação humanizada. Assim, além dos documentos diretivos já existentes para o trabalho da orientação, nesse contexto de pandemia, acrescenta-se o documento citado como base para o trabalho da orientação educacional na EJA, e vivencia-se uma nova maneira de diálogo por meio de recursos tecnológicos para dar suporte aos estudantes, professores e famílias por meio de sala virtual, WhatsApp, Instagram, e-mail e outros.

Sabe-se que a pandemia trará muitas mudanças na organização pedagógica e exigirá das(os) orientadoras (es), junto com o coletivo da escola, um grande esforço em acolher e articular reflexões coletivas sobre o pós- pandemia, “o novo normal”. Segundo o Parecer nº 11, de 7 de julho (BRASIL, 2020), estudos indicam prováveis efeitos no emocional, na aprendizagem e no físico dos estudantes, bem como a necessidade de um retorno seguro baseado em orientações sanitárias.

Dessa forma, corrobora-se com Silva (2020, p. 6) quanto à necessidade de “priorizar uma proposta pedagógica que não cause mais sofrimento”, especialmente com os estudantes da EJA, a qual se discutirá a seguir.

CAPÍTULO 2 A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENCONTROS POSSÍVEIS

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto campo de estudos, revela-se amplo e “aberto a vários cultivos e onde vários agentes participam” (ARROYO, 2005, p. 39). Logo, ao se adentrar nesse contexto, pretende-se pensar a orientação educacional direcionada a uma atuação com compromisso social e político, em especial, com os seus sujeitos, num encontro com a diversidade peculiar a essa modalidade. Para tanto, propõe-se a dialogar com o passado em um breve histórico para evidenciar quem são os sujeitos da EJA e refletir sobre as dimensões sociais e políticas de sua atuação. Percorrer esse caminho pode trazer pistas para uma atuação da orientação educacional mais aproximada e cheia de sentido.

2.1 Apontamentos Históricos da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos tem uma história longa. No Brasil Colônia, destaca-se a experiência dos jesuítas na catequização, imposição cultural e alfabetização de indígenas na língua portuguesa. Nesse período, prevaleceu a catequização como propósito principal da educação. Com a expulsão dos jesuítas, somente no Império surgem novas ações, sendo uma delas apontadas por Galvão e Soares (2004) como aulas para maiores de quinze anos, em Pernambuco. Destacam-se, também, registros de aulas régias que privilegiavam os filhos dos colonizadores e marcavam a exclusão dos negros e indígenas.

Com a Constituição do Império de 1824, tentou-se instituir a educação primária gratuita para todos os cidadãos, porém, não passou de um dispositivo legal. O pobre continuou excluído e permitir seu acesso era visto como ato de caridade e uma forma de “[...] ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 261). As ideias reducionistas sobre as pessoas pobres e analfabetas se estendiam no tempo e no espaço. A educação no Império era destinada às elites.

No início do século XX, ocorreram ações em prol da alfabetização, pois era preciso alfabetizar os subalternos para estabilizar a situação econômica do país, tornando-os produtivos. Assim, foram criadas a Liga Brasileira contra o Analfabetismo e a Associação Brasileira de Educação. Seguindo para a década de 1920, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), ainda não havia a preocupação do Estado com a Educação de Jovens e Adultos como política pública e, assim sendo, debates sobre o tema eram escassos.

Fávero e Freitas (2011) destacam o estudo de Paschoal Lemme como o primeiro trabalho sobre educação de adultos no Brasil. Nesse estudo o autor aponta que a alfabetização

era oferecida em cursos noturnos com curta duração e pouco recurso. Lemme já defendia a formação de professores para trabalhar na educação de adultos, a prioridade de atendimento à classe popular e o compromisso político.

Começaram a surgir movimentos da população e de educadores populares na luta pelo direito à educação, mas foi apenas em 1940 que “[...] a educação de adultos veio a se firmar problema de política nacional” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110). Assim, buscou-se estruturá-la como política pública de Estado diferente da Educação Elementar, passando a ser vista como um campo da educação. Em 1942, foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário para incluir o ensino supletivo e, posteriormente, 25% de seus recursos foram destinados à Educação de Adolescentes e Adultos. Essa política voltada à EJA surge como resposta às demandas econômicas de mão de obra qualificada, para que os que fossem alfabetizados pudessem votar e, dessa forma, atender aos interesses dos políticos da época.

Surgiram a Lei Orgânica do Ensino Primário no Supletivo em 1946, e o Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1947, ambos com foco no supletivo. No mesmo período destaca-se a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e logo depois o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), estes com o objetivo de oferecer formação profissional. Fávero e Freitas (2011) mencionam que a partir de 1947 o Ministério da Educação e Saúde (MES) elaborou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). As aulas, noturnas, eram denominadas de ensino supletivo e os professores eram voluntários ou do ensino primário.

No cenário internacional, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foi disseminada a ideia da educação como meio para desenvolver as nações, o que implicou ações no mundo todo e, no Brasil, destacou-se a Primeira Campanha Nacional de Alfabetização.

Os interesses dos governantes se revelaram, tais como o caráter desenvolvimentista das ações e o interesse no voto. Em contraponto, surgiram eventos em que reflexões divergentes entraram em pauta e questões mais amplas são apontadas, e “[...] o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 268).

Nas décadas de 1950 e 1960, surgem movimentos a partir da mobilização popular que se basearam nos pensamentos de Paulo Freire, que analisava o analfabetismo “[...] não como a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 269). Esse contexto revela quais sujeitos constituem o

campo de educação da EJA na história: sujeitos da massa – trabalhadores, negros, pobres, mulheres, gente marcada pela opressão e pela dor. A luta se tornou o meio de conseguir o direito à escolarização desses sujeitos.

Como já apontado, essas histórias individuais e coletivas depararam com olhares e interesses contrapostos: ações oficiais com cunho compensatório e ações surgidas do seio dos movimentos populares que entendiam o sujeito em sua condição de integralidade, com seus saberes, culturas e essencialmente capazes. São duas facetas encontradas nas ações de educação para adultos: satisfazer as necessidades do capital e ser resposta à própria reivindicação desses movimentos sociais. Com isso, pode-se entender de onde surge a concepção compensatória tão vista entre os estudantes e expressada até os dias de hoje – muitos se veem como pessoas incapazes, responsáveis pelo próprio fracasso e entendem a escola como um favor dispensado a eles.

Fávero e Freitas (2011, p. 10) afirmam que

[...] Em nosso entender, perdeu-se, nesse período, a oportunidade significativa de absorver as práticas de educação popular como política pública. A alfabetização e educação das pessoas adultas, no início dos anos de 1960, apareciam como perigosas para a estabilidade do regime e para a preservação da ordem capitalista e por isto foram suprimidas pelo golpe militar de 1964.

Com o Golpe Militar de 1964, as ações dos movimentos populares foram diminuindo; ocorreu a apreensão de materiais usados nos movimentos sociais, o exílio dos líderes desses movimentos e uma forte retomada à educação com princípios homogêneos. O governo implementou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, com o intuito de alfabetizar de forma mais funcional, descaracterizando o ser sujeito do processo e sua capacidade de produzir cultura, bem revelado em um dos slogans do MOBRAL “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 270). Segundo Galvão e Soares (2004, p. 46), os métodos utilizados também eram vazios de conteúdos problematizadores,

[...] no entanto, as semelhanças eram superficiais, na medida em que todo o conteúdo crítico e problematizador das propostas anteriores foi esvaziado: as mensagens reforçavam a necessidade do esforço individual do educando para que se integrasse ao processo de modernização e de desenvolvimento do País. Além disso, era um material padronizado, utilizado indistintamente em todo o Brasil.

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), o ensino supletivo foi regulamentado e pretendia ser um modelo adequado ao desenvolvimentismo da época. Contudo, em 1985, com o fim do Regime Militar, o MOBRAL

foi sendo substituído pela Fundação Educar, que apoiou experiências na EJA baseadas nos pensamentos freirianos. Ainda na década de 1980, com a Promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorreu a legalização do direito à educação pública e gratuita, incluindo os jovens e os adultos. Na década de 1990, a Fundação Educar foi extinta e substituída pelo Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania e, em seguida, foi criado o Plano Decenal.

Importante marco da década de 1990 foi a Lei nº 9.394/96, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que contempla a EJA nos Artigos 37 e 38, sendo que o Art. 37 esclarece a quem se destina, ou seja, àqueles que não puderam ter acesso ou continuar os estudos no ensino fundamental e médio. O Parágrafo Único do mesmo Artigo enfatiza o direito, a gratuidade, o acesso e a permanência, apontando que, aos jovens e adultos que não puderam estudar na idade regular, serão garantidas oportunidades educacionais consideradas as suas características e necessidades. Ainda no Art. 37, o seu Parágrafo segundo materializa a responsabilidade do Estado, ao esclarecer que cabe ao poder público possibilitar e incentivar o acesso e a permanência na escola dos estudantes trabalhadores. O Art. 38 trata sobre a certificação do ensino fundamental e médio que poderá ser realizada por meio de exames, considerando os saberes construídos em sua trajetória de vida, e altera a idade mínima para exames de certificação, 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio, sendo um dos motivos para a juvenilização da EJA.

Nos anos 2000, destaca-se a promulgação do Parecer nº 11/2000 que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). O Parecer prevê para a EJA uma estrutura própria, que considere as situações, as características e a idade do grupo de estudantes e, ainda, a proposição de organização pedagógica apropriada. Ainda nos anos 2000, outras normatizações foram promulgadas para a EJA: em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001) que marca as metas referentes à Educação de Jovens e Adultos, como a erradicação do analfabetismo em dez anos e a oferta do ensino fundamental de 1º e 2º segmentos em cinco anos.

Em 2003, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – SEAA que foi integrada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD que, no ano de 2004, passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); em 2003, o Programa Alfabetização Solidária foi substituído pelo programa Brasil Alfabetizado; em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB, passando a incluir a EJA ao computar o número de matrículas dos estudantes da Educação Básica; em 2010, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos pela Resolução CNE/CEB nº 03/2010 (BRASIL, 2010) que trata

da duração dos cursos e da idade mínima para ingresso na EJA, da diversidade dos sujeitos e das políticas públicas de Estado para a EJA, da inclusão da EJA no Plano Nacional do Livro Didático em 2009, do Programa Saúde na Escola (PSE) em 2013 e do Programa Projeto de Odontologia e de Oftalmologia em 2015.

Nos últimos anos, tem ocorrido redução de matrículas, segundo o Censo Escolar 2019, não sendo incomum o fechamento de escolas e de turmas. Ao analisar o Censo da Educação de 2019 no Distrito Federal, lócus de nossa pesquisa, pôde ser verificado que

[...] o número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) apresentou uma queda de 8,7% de 2015 a 2019, chegando a 46.902 matrículas em 2019. Em relação ao ano de 2018, o número de matrículas da EJA de nível fundamental caiu 4,9%. A EJA de nível médio apresentou uma redução de 9,4% em relação a 2018. (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 33).

Ainda no Censo Escolar de 2019, tem-se que o maior número de matrículas se concentra na zona urbana, em média. Os estudantes menores de 20 anos concentram 41,9% das matrículas, dentre as quais, 58,8% são de estudantes do sexo masculino. Em relação à cor/raça, os estudantes declarados pretos/pardos somam 78,1% da EJA de ensino fundamental e 75,1% do ensino médio. Os que se declararam como brancos representam 20,9% da EJA do ensino fundamental e 23,6% da EJA do ensino médio.

Os registros históricos e dados do Censo permitem inferir que as ações na EJA perduram há anos, trilhando uma visão compensatória da educação, num processo descontínuo e acelerado, com predominância de políticas fragilizadas e vinculadas, majoritariamente, à formação para capacitação de mão de obra, com programas acelerados e, muitas vezes, distantes da diversidade de que a EJA se constitui.

Ao registrar, mesmo que de forma breve, os marcos teóricos da Educação de Jovens e Adultos, percebe-se que a luta pelo direito à educação é uma constante, não se limitando ao acesso à escola, mas buscando realizar uma reflexão ampliada sobre ela e sobre como esses sujeitos ocupam esses espaços com sua historicidade, com sua cultura, com sua participação e lugar de expressão. Assim, o direito à educação, como relatado por Soares, Gomes e Lino (2005, p. 286):

[...] implica que parcelas expressivas da população mais adulta tenham acesso a um processo de formação que lhes considere como sujeitos; parcelas essas que ainda são limitadas por projetos e programas de EJA, geralmente, pela lógica do mercado, ou de gerenciamento com visão de educação apenas como gasto. Entretanto, quando tratamos de uma concepção mais ampla de educação, estamos apenas engatinhando.

Nesse espírito de constante luta, foram criados Grupos de Trabalho e Fóruns que acolhem pessoas, em âmbito nacional, regional e estadual, para debater questões que envolvem a EJA, incluindo as matrizes que orientam as políticas destinadas a essa modalidade. Os Fóruns de EJA estão se concretizando como espaços importantes de formação e participação, na medida em que possibilitam, a partir do diálogo, a troca de experiências e o fortalecimento da atuação dos protagonistas.

Em 2019, o governo federal dissolveu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), hoje chamada de Secretaria de Alfabetização, com projetos voltados à infância. Com a extinção dessa Secretaria e a ruptura na entrega de materiais didáticos, a EJA parece abandonada pelo governo federal.

Percebe-se um distanciamento da EJA, gerando preocupações e incertezas quanto ao caminho que virá, tendo em vista que essa modalidade de ensino vinha conquistando direitos reconhecidos em legislações e projetos que, embora ainda distantes de uma concepção de educação mais ampla e de implementação de políticas que a contemple, vinham ocorrendo gradativamente.

Nesse sentido, no que tange à Educação de Jovens e Adultos, são grandes os desafios que vêm permeando a modalidade por muitos anos. Um caminho fecundo e fundamental para a implementação de políticas educacionais e práticas educativas é compreender quem são os sujeitos. Dessa forma, a próxima seção referenda algumas de suas características.

2.2 Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

Como visto na história da educação do Brasil, os sujeitos que constituem a EJA, em sua maioria, são marcados por situações de exclusão e, ainda que na diversidade, apresentam trajetórias aproximadas de opressão e negação de direitos. Compreender quem são esses sujeitos é importante e precisa ser constantemente tema de reflexão. Quem são eles?

São sujeitos jovens, adultos e idosos, em sua maioria da classe trabalhadora que, por motivos diversos, interromperam seu direito a estudar e buscam sua reinserção na escola por variados motivos, dentre os quais: acesso ao conhecimento formal, acesso a um certificado, retomada de planos não realizados no passado e, até mesmo, a possibilidade de estabelecer relações, conversar e trocar saberes. De acordo como Oliveira Ivanilde (2011), os sujeitos da EJA são jovens, adultos e idosos, de forma geral, trabalhadores com empregos informais, não tiveram acesso à escola ou já foram evadidos e muitos lutam por sobrevivência.

Assim, a EJA acolhe pessoas trabalhadoras ou não, com suas trajetórias de vida e forma uma diversidade imensurável. As histórias de vida vão constituindo a história da escola, da comunidade. Esse coletivo é repleto de diversidade, com trajetórias únicas e, ao mesmo tempo, semelhantes pela tensão social, pelas situações truncadas e doloridas da vida tão relatadas por eles. Miguel Arroyo, no livro “Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA – Itinerários pelo direito a uma vida justa”, escrito em 2017, apresenta como “passageiros da noite” jovens e adultos da EJA que, ao saírem do trabalho, não voltam para suas casas ao encontro das famílias e do descanso, seguem o trajeto para a escola.

São passageiros em itinerários por uma vida menos injusta; em sua maioria, são segregados, excluídos, mas cheios de saberes e imbricados na luta por emancipação, justiça, direitos, dignidade e pela oportunidade de se conhecer e conhecer o outro. Pensar sobre quem eles são “será o caminho mais pedagógico para aprofundar-nos sobre quem somos” (ARROYO, 2017, p. 12). Propõe-se, a seguir, iniciar uma caracterização desses sujeitos.

Quanto aos adultos e idosos, verifica-se que sua relação com a escola ainda tem semelhança com a do passado, e as responsabilidades em sustentar a família permanecem, agora com as próprias famílias. É muito comum ouvir histórias de vida de pessoas que deixaram de estudar para trabalhar e, na vida adulta ou quando idosos, tentam voltar à escola combinada com o trabalho. Para outros, a terceira idade e a aposentadoria trazem também a oportunidade da escolarização, de enfrentar o constrangimento de toda uma vida e expor saberes e mostrar quem são. Ao mesmo tempo, as falas revelam as dores e trazem as riquezas culturais.

Nessa caminhada, na tentativa de contextualizar a EJA – principalmente em conhecer os sujeitos, longe de se pretender apresentar um cenário estático, haja vista que é um espaço vivo e em constante movimento – destaca-se, além do coletivo impresso da exclusão, a especificidade importante a ser compreendida e considerada: a condição de trabalhadores, ou empregados, desempregados ou em subempregos. Para Lopes (2005, p. 1), [...] De forma genérica, diríamos que a especificidade está no reconhecimento do estudante como jovem e adulto trabalhador.

Muitos deles foram imersos no mundo do trabalho precocemente, abandonaram a escola e ainda sofrem pelo cansaço do trabalho durante o dia e a ida para a escola à noite, num ritmo frenético e constrito. Além dos estudantes imersos nos subempregos, como dito, muitos jovens enfrentam o desemprego e as exigências por qualificação que os afastam mais, colocando-os em empregos informais e perpetuando as desigualdades sociais marcadas nas trajetórias desses sujeitos.

Assim, reporta-se a Arroyo (2017) quando se refere à busca pelo conhecer-se, que ele chama de “saberem-se”, que também se relaciona ao entenderem e refletirem sobre o trabalho e sua relação com o capitalismo, com a exploração, numa perspectiva do presente.

Na realidade atual de trabalho não formal, de trabalho informal, instável, precarizado, na qual a maior parte dos adolescentes, jovens e adultos que estudam está, essa esperança se perde. Não se vive da esperança de um futuro. Tem de se viver dando um jeito no presente. "Meu tempo é hoje". O presente passa a ser mais importante do que o futuro. [...]. Essas vivências do tempo-trabalho-hoje trazem consequências muito sérias para educação, porque a educação sempre se vinculou a um projeto de futuro, e o passado-presente ficou marginalizado. (ARROYO, 2017, p. 56).

Como dito, em geral, ser trabalhador é uma das marcas dos sujeitos da EJA. De acordo com Arroyo (2017, p. 57) esses sujeitos

[...] como jovens e adultos, desde crianças estão condenados ao que poderíamos chamar de um estado de permanente precarização de formas de viver, de trabalhar no presente provisório sem prazo certo. Viver para eles, significa ter o que comer, ter um salário, ter uns trocados. Quando até essas bases do viver e do trabalho são incertas, a incerteza invade seu viver no presente e no futuro. Destrói suas identidades sociais. A incerteza invade até sua volta aos estudos.

Temos, nessa esfera, sujeitos trabalhadores ou à procura de emprego. No entanto, Machado e Rodrigues (2013) exemplificam algumas diversidades, dentre as quais: a diversidade geracional, da adolescência à terceira idade; diversidade de gênero; diversidade étnico-racial; diversidade de território, campo e periferia das cidades; diversidade de classe, nova classe média e pobre. Para Freire (2000, p. 254), os estudantes dessa modalidade de educação vivenciam “[...] pelo viés da exclusão social, o agravamento das formas de segregação - cultural, espacial, étnica, bem como, das desigualdades econômicas -, experimentam, a cada dia, o abalo de seu sentimento de pertencimento social, o bloqueio de perspectivas de futuro social”.

A exclusão do estudante da EJA tem sido contínua, até mesmo nos espaços da escola. Não é raro ouvir relatos de quem vive a EJA para que tomem cuidado com os móveis, paredes, murais dos estudantes do dia; que não se pode modificar a organização das salas de aula, assim permanecendo adequadas aos estudantes do diurno. Aos estudantes da EJA, permanece a ideia de espaço emprestado, o não pertencimento e, mais uma vez, a exclusão e a negação de suas identidades. Para Paiva e Sales (2013, p. 5), é importante, no caso dos sujeitos da EJA, ressaltar que “[...] pertencimento aos extratos mais empobrecidos da sociedade parece ser uma marca forte na constituição da identidade dos sujeitos da EJA, ou seja, são os excluídos da sociedade”, e vivenciam no cotidiano da escola uma real inclusão excludente.

Esses sujeitos enfrentam muitos percalços, tais como o horário apertado entre o trabalho e a escola; a falta de tempo, ou até mesmo, do que se alimentar; a falta de apoio dos familiares; a distância entre a escola e suas casas; os constrangimentos da falta do conhecimento formal. Assim, é comum a evasão e a repetência. As idas e vindas se tornam uma constante a cada semestre, o que não pode ser entendido como a não valorização da escola, porque talvez essa escola não atenda às necessidades desses sujeitos que vivem à margem da exclusão. Isso porque

[...] a flexibilidade nos horários de entrada e saída, a não-cobrança de presença, a frequência de acordo com o desempenho e/ou interesse em uma disciplina ou projeto, ou campo de interesse, tudo isso aponta para uma forma de conceber a escola e o seu currículo que, no limite, indicam sinais para uma nova forma de fazer EJA, superando o modelo tradicional, cuja reposição acelerada do currículo do ensino regular é a principal característica, e os estudantes tratados de forma homogênea, classificados por séries. (HADDAD, 2007, p. 17).

Além dos percalços citados, evidencia-se, em suas falas e no silêncio, a negação de suas culturas. Esses estudantes são julgados precocemente, por eles mesmos e por outros da escola; antecipam-se, por meio da ideia da compensação, a discriminação e a desvalorização de suas culturas. Não são incomuns relatos que os associam, facilmente e precipitadamente, a estereótipos a partir das vestimentas, acessórios, modo de falar, de agir e de ser.

As diversas formas de expressão ganharam mais visibilidade com o processo de juvenilização vivido nos últimos tempos, ao contrário do que ocorreu nos anos 1950 e 1960, na época dos movimentos sociais em que os sujeitos da EJA eram adultos que almejavam a alfabetização. Nas últimas décadas, a EJA vem se reconfigurando cada vez mais com pessoas que já passaram pela escola e, assim sendo, existe um aumento significativo de jovens na modalidade, sendo que, em algumas salas, já se tornaram a maioria. Autores como Carrano (2007), Dayrell (2007, 2011), Paiva (2009) e Andrade (2009) corroboram o crescente aumento dos jovens na EJA, em um processo denominado de juvenilização.

O cenário vai se configurando mais diverso, mais rico, e deveria ser também mais humano. Ao serem abertos os portões, eles vão chegando, e a diferença de idade, em alguns momentos, resulta numa rica troca de experiências; em outros, em conflito. Carrano (2007, p. 1) aponta que

[...] a preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica de que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes da EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos estudantes em sala de aula.

Nesse contexto de juvenilização da EJA, encontram-se, também, jovens que não trabalham, que não fazem cursos profissionalizantes ou outras atividades durante o dia. Martins

e Carrano (2011, p. 44) nos alertam: “[...] contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos com heranças familiares ou institucionais”.

Trabalhadores ou desempregados, os adolescentes chegam à EJA, em sua grande maioria, desmotivados com comportamentos de indisciplina, conflitando com os adultos e idosos que, em geral, demonstram interesse pelas atividades escolares e são facilmente aceitos, enquanto os adolescentes fogem dessa lógica, pois são vistos como desordeiros. Carrano (2007) explica sobre a necessidade de buscar soluções para a criação de espaços culturalmente significativos que atendam à diversidade desses sujeitos jovens. Dessa forma, a reflexão sobre quem são esses sujeitos pode direcionar a realização de um trabalho voltado para suas especificidades. Arroyo (2017, p. 225) destaca que estudos mais recentes revelam a necessidade de “[...] superar a visão da juventude como transição para a vida adulta”, deixar a visão romântica de que as transições acontecem de maneira linear.

Consequentemente, “[...] há uma constante nos estudos de juventude: reconhecer os jovens-adolescentes como sujeitos já, não em construção, em devir a ser” (ARROYO, 2017, p. 227), em contraponto ao pensamento comum de que ainda serão cidadãos e ainda serão sujeitos.

Dayrell (2007) reconhece as culturas juvenis, ao contrário da visão negativa existente até hoje de que são incultos. Reconhecê-los como sujeitos de cultura amplia o olhar e remete ao entendimento de que são produtores de cultura e não apenas aqueles prontos a receber a cultura hegemônica. Eles fazem música, arte, teatro, dança e se expressam de variadas formas. Esses jovens-adolescentes, em geral, têm sua condição de sujeitos negada, seus saberes e culturas não reconhecidos e, portanto, chegam à escola com uma autoimagem negativa.

Os jovens não conseguem vislumbrar a escola como espaço interessante porque nela suas culturas não são realizadas e nem respeitadas. Ainda segundo Dayrell (2007), esses jovens diferem de gerações passadas, chegam com um universo próprio, é uma juventude da camada popular que enfrenta dificuldades importantes, reveladas entre a luta pela garantia da sobrevivência e seus projetos de vida. Todavia, entre o sobreviver e o que será no futuro, os jovens vivem no presente suas experiências e se divertem, conversam, brigam, pensam, expressam-se, cantam, dançam e amam, ou seja, manifestam suas culturas numa rica diversidade.

Dayrell (2007) salienta que as práticas culturais não são lineares, sofrem influências múltiplas e podem existir, entre eles, práticas diferentes de mobilizações ou ações positivas, mas vinculadas à agressividade, depredações, intolerância, violência. Os conflitos entre os

jovens, nas escolas da EJA, materializam-se em brigas e discussões. Pais (2003) define essa geração como “ioiô”, pois mudam de grupos culturais com frequência, mudam de emprego constantemente, fazem bicos, uma grande maioria se encontra em empregos temporários, mudam de namorados e namoradas rápido, e vão construindo seu modo próprio de ser, cada um com sua história, com sua trajetória, com suas felicidades, com sua dor. Os muros da escola vão caindo, eles trazem suas culturas, suas realidades, muitas delas imbricadas de violência.

Os “passageiros da noite” relatam, ao voltarem à escola, que deparam, além das dificuldades já apontadas, com a separação que passam todas as noites de suas famílias, sendo que uns contam com apoio, outros com a dúvida, a falta de apoio, as palavras de desencorajamento. Alguns idosos buscam caminhar contra o sentimento da solidão e, na escola, interagem e se alentam no diálogo com outros da sua geração ou não. Muitas mulheres envolvidas com a violência doméstica também estão ali; nas suas falas, as dores da prisão e do desamor. Chegam também jovens em liberdade assistida, e como acolhê-los? Como olhar para eles com humanidade?

A partir das indagações de Arroyo (2017), surge a necessidade das(dos) orientadoras(es) educacionais compreenderem quem são os sujeitos da EJA para promover o diálogo entre a comunidade escolar sobre sua condição humana, sobre como se reconhecem, sobre suas trajetórias e sobre o que os incomoda. Arroyo (2017) provoca a reflexão de que, para a superação da lógica da educação hegemônica, é preciso partir para um paradigma político-pedagógico que invoque e inclua a diversidade, a complexidade do ser humano, sua condição como ser de saberes, de história e de cultura. Nessa perspectiva, percebe-se a dimensão social, política e cultural da atuação da Orientação Educacional.

2.3 A Dimensão Social e Política da Atuação das Orientadoras e Orientadores Educacional na Educação de Jovens e Adultos

Os ideais liberais e neoliberais exerceram influências na constituição da profissão das(os) orientadoras(es) educacionais e na construção de políticas públicas, o que ocorre ainda hoje. Esses ideais propõem a construção de uma sociedade que privilegia a liberdade individual garantida juridicamente pelo Estado, a minimização do Estado e, ainda, o estímulo à competitividade. Com princípios do liberalismo, o pensamento neoliberal, que se consolida no Brasil nos anos 1970, é um projeto de sociedade e educação e caracteriza-se pela ideia da liberdade econômica, pelo direito à propriedade privada, à igualdade, à livre iniciativa do indivíduo, à intervenção mínima do Estado e outros. Melo (2003) nos alerta sobre a falácia do

neoliberalismo e sobre seu discurso que se posiciona em favor de manter a hegemonia da classe dominante e exploradora.

Nessa lógica, estende-se a competitividade, a acumulação capitalista e vai se construindo um projeto de alienação, materializado no discurso do pensamento único, no qual as dimensões social e coletiva são negadas e esvaziadas e as políticas educacionais, que se fundamentam na competitividade, na meritocracia e na ideia de que os resultados dependem unicamente do esforço individual, são instituídas para se adequar ao mercado de trabalho e são fortemente identificadas por privilegiar a dimensão econômica e a exclusão social.

Ao revisar a trajetória histórica da orientação educacional, evidenciaram-se os interesses políticos e econômicos que impulsionaram suas ações, demonstrando que grande parte delas foram influenciadas por ideias capitalistas, o que resultou em práticas excludentes e contraditórias. No entanto, o balizar de sua história não determina sua falência, mas aponta, baseado nas literaturas atuais, um novo direcionamento voltado para uma perspectiva emancipatória.

Dessa forma, Giacaglia e Penteado (2011) mostram que a trajetória da orientação educacional no Brasil partiu de uma concepção arraigada no positivismo psicologizante para um posicionamento mais político-pedagógico, pelo qual busca entender o contexto escolar de uma forma mais crítica, englobando os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos. Grinspun (2011, p. 14) afirma que “[...] pode-se dizer que, se antes cabia ao orientador ser figura ‘neutra’ no processo educacional, para ‘guiar os jovens em sua formação cívica, moral e religiosa’, hoje, espera-se um profissional comprometido com sua área, com a história de seu tempo e com a formação do cidadão”. Dessa forma, pensar esse trabalho pressupõe uma reflexão constante do caráter político e social, no qual ele se reveste e se move. Essa compreensão desmonta a possibilidade de um posicionamento de neutralidade.

Freire (1978) nos alerta que um posicionamento de neutralidade política aos efeitos da humanização-desumanização causados pela educação incorre em uma prática educacional opressora. A partir do entendimento político da educação, é possível, com mais convivência, empenhar um trabalho voltado aos mais desfavorecidos, intitulados por ele de oprimidos, aqueles que, um dia, a orientação pode ter contribuído para excluir.

Para Gadotti (2004), o papel político do(a) pedagogo(a) precisa ser confirmado, pois não existe neutralidade na educação e, dessa forma, sua ação política requer intervenções em prol de uma escola emancipadora.

Para o mesmo autor, a educação nem é somente reprodutora do sistema e nem somente se coloca como transformadora. As duas inclinações concorrem no mesmo espaço numa

contradição, assim sendo, os profissionais da educação não podem mais permanecer omissos, mas devem se colocar à disposição do diálogo e da problematização.

A atuação política do pedagogo, portanto, exige posição pela manutenção ou pela transformação. “O ato educativo é essencialmente político. O papel do pedagogo é um papel político. Sempre que o pedagogo deixou de ‘fazer política’, escondido atrás de uma pseudoneutralidade da educação, estava fazendo, com a sua omissão, a política do mais forte, a política da dominação” (GADOTTI, 2005, p. 57).

Assim, arrisco apontar que a mudança na atuação das(os) orientadoras(es) educacional só é possível se estiver vinculada a uma ação educacional política e consciente, ao assumir-se um ser político, pois a política “subsidiaria as práticas dos orientadores, que são, fundamentalmente, de interesse social, assim como do coletivo da escola e dos que integram a sua comunidade educativa” (RANGEL, 2015, p. 113), impossibilitando a permanência na dita neutralidade. Mota Neto e Oliveira contribuem quando provocam reflexões sobre a pedagogia social:

Consideramos que toda pedagogia pode ser chamada de social, na medida em que não há educação ou teoria educacional fora de um contexto determinado social, cultural e historicamente, pois, quando o adjetivo social é acrescido ao substantivo pedagogia, quer-se enfatizar, de uma maneira geral, uma pedagogia diferente da tradicional, preocupada com os processos de exclusão de um amplo conjunto de segmentos sociais [...] (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2018, p. 4).

Tal pedagogia se faz social por divergir e superar a pedagogia tradicional, cujos discursos e práticas, segundo os mesmos autores,

[...] estão centrados na competência individual do aluno, no sucesso ou fracasso pessoal, na inteligência imanente ao sujeito, em metodologias verborrágicas de transmissão do saber erudito, na memorização acrítica de conteúdos previamente determinados, na dicotomia entre teoria e prática e entre razão e emoção, e na avaliação com vistas à classificação dos alunos e à determinação da quantidade de saber acumulado. (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2018, p. 4).

A atuação política, então, está no compromisso com a educação emancipatória, e nesse sentido, a orientação educacional precisa buscar caminhos e assumir lugar de resistência. “O pedagogo fazendo ‘prática social’, está exercendo seu papel específico na sociedade, que é o de vincular o ato educativo e o ato político, a teoria e a prática da transformação” (GADOTTI, 2005, p. 54).

Dentro dessa perspectiva, propõe-se a apresentar pistas em prol de uma atuação mais política e social: reiterar os princípios que movem seu trabalho no DF, reiterar a necessidade do diálogo e acolhimento e buscar nos movimentos populares algumas contribuições.

Os princípios, já citados na introdução, que movem sua atuação no Distrito Federal, são: educação integral, educação para a sustentabilidade, educação em e para os direitos humanos e educação para a diversidade.

No Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014): a) Educação Integral: formação com foco em todas as dimensões humanas, entre outras, as afetivas, cognitivas, sociais, culturais. Entende a aprendizagem como um processo ao longo da vida; b) Educação para a Diversidade: compreensão das “diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais” e a não compreensão dessas diferenças pode gerar exclusão e negação de direitos; c) Educação para a Sustentabilidade: a formação de sujeitos que se comprometam com o cuidado da vida, pensando também nas outras gerações, refletir sobre a qualidade de vida, consumismo, alimentação saudável e temas correlatos; d) Cidadania e educação em e para os Direitos Humanos: formação para convivência na prática diária dos direitos humanos como forma de organização social. Estimular o protagonismo estudantil, a ampliação de espaços de participação.

Esses pressupostos são eixos da atuação da orientação educacional e demonstram a importância da dimensão política e social de seu trabalho, da necessidade de fazer parte na luta pela inclusão e pelo reconhecimento das diversidades coletivas que a escola tem a acolher, em especial na EJA.

Assim, se torna uma prática de ação-reflexão-ação o reconhecimento, o compromisso com o outro, num exercício de escutar e dar voz. Na EJA, esse profissional encontra o outro, na diversidade e em diversas formas de exclusão.

Freire (2005) ressalta a importância do diálogo que, para ele, é visto como forma de amor e humildade, como forma de acreditar em si e no outro porque “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 2005, p. 91-92). Dessa forma, não há possibilidade de uma atuação ressignificada do orientador sem se pautar “[...] na ação mediadora, no diálogo, no processo educativo próprio de suas funções (RANGEL, 2015, p. 33), ou seja, um diálogo que considera o outro enquanto sujeito de sua própria história. É por isso que

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alio a

ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? [...] Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? [...] A auto-suficiência¹⁰ é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens [...] Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. (FREIRE, 2005, p. 93-94).

Nos diálogos entre as(os) orientadoras(es) educacionais e as pessoas da escola, as histórias de vida, os conflitos, as frustrações, as dores, as superações e a negação de direitos estão muito presentes. São pessoas que “têm direito de ser, se colocar, falar, ouvir” (REIS, 2011, p. 72) e precisam ser apoiadas e protegidas em seus direitos humanos. Nesses diálogos coletivos ou individuais, vários temas circulam, dentre os quais Rangel (2015) destaca alguns como: *bullying*, família, morte, doenças graves, resiliência, diversidade, inclusão, estudantes em situação de risco, relações humanas, trabalho, sua profissionalidade, currículo, ética, formação.

Assim, reforça-se que, nesta pesquisa, entende-se o sujeito da EJA em sua totalidade, com suas histórias e com capacidade de agir sobre sua realidade; entende-se que, para compreendê-lo nessa diversidade, escutá-lo é fundamental. Com essa escuta, o orientador educacional tem, em sua prática, uma vivência de relações entre gerações, repleta de diferentes saberes que impulsiona constantes desafios. Para tais desafios sobre a escuta e o saber escutar, reporta-se a Freire (2011b, p. 111) que diz que

[...] ensinar exige saber escutar e nesse processo [...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precisa falar a ele.

Freire (1978) expõe a importância de os docentes, neste caso, as(os) orientadoras(es) educacionais, assumirem essa postura dialógica e dialética, conhecendo a realidade em que atuam, ou melhor, a história do lugar, as culturas, as necessidades, os saberes, um trabalho fundamentado na realidade da comunidade escolar, saber quais são as vivências individuais e coletivas, conhecer bem com quem se vai trabalhar, assim, diálogo é um conceito-chave na atuação do orientador e, segundo Freire (2011b), é o encontro de sujeitos para pensar sobre sua

¹⁰ Palavra mantida como no texto original.

realidade coletiva ou individual que, assim, envolve estudantes, pais, professores, orientadores, todos que fazem parte da escola porque

Os orientadores educacionais estarão, portanto, nesses casos, exercendo, por princípio e por função, ações mediadoras em prol de práticas e relações inclusivas nos ambientes da escola e da sala de aula. Essas ações são destinadas aos estudantes, de um modo geral, e ainda aos professores, aos funcionários, aos pais. (RANGEL, 2015, p. 35).

Nesses encontros coletivos ou individuais, todos crescerão na “[...] compreensão dos seus próprios conflitos” (FREIRE, 2002a), cada um usando seu espaço de fala, expondo suas ideias, suas emoções, seus saberes, buscando desfazer o (não) sentido da escola. Dessa forma, os(as) orientadores(as) se afastam do trabalho isolado de sua sala e, como indica Rangel (2015, p. 110), “[...] podem ser encontrados nas salas de aulas, nos corredores, nos pátios, enfim, em todos os lugares nos quais eles têm possibilidades de dialogar com os estudantes”. E, nessa lógica, vão saindo do espaço limitado de uma sala e ampliando sua atuação a espaços de acolhimento, encontro e inclusão, assumindo outra lógica de se relacionar com o outro, tendo em vista o caráter essencialmente humano de sua função. Esse encontro, essa inclusão e, por fim, esse acolhimento nos conduz a Reis (2011, p. 72) quando ele pontua que

A descoberta do acolhimento, do ser acolhido, de ter direito a si mesmo, sem ser rejeitado, sem ter medo de sê-lo? A possibilidade de falar de seu sentir, de sua dor, de sua alegria, daquilo que o aflige no cotidiano: família, casa, trabalho, rua. Aquilo que o aflige em si mesmo, mas, tendo alguém para partilhar e compartilhar, ouvir, acolher, dar atenção. Contar sua história, sua trajetória, rir de si mesmo, rir com o outro, brincar consigo e com o outro. Ser. Dar oportunidades ao outro de rir com seus "causos", coisas, estórias trágicas e alegres. Enfim, um mundo de cultura historicamente produzida e acumulada que passa pelo canto, desenho, conto, poesia, pelo repente, pelo improviso, pelo cordel, pelas estórias de avós, de pais.

Segundo Reis (2011), a escola precisa encontrar os sujeitos, acolhê-los. O autor afirma que o acolhimento é essencial para a formação de um sujeito de amor, de poder e de saber. Sujeito de amor é entendido, por ele, como aquele que acolhe e é acolhido; sujeito de poder, como aquele que pode falar, expor-se; sujeito de saber, que produz conhecimento num espaço de trocas, onde todos sabem e podem contribuir. Nessa lógica, desenvolve-se um processo de diálogo inconclusivo de formação, participação e transformação.

Freire (2005) enfoca a necessidade da participação de todos para o desenvolvimento da educação. Essa participação, representada como liberdade de ser e estar, descarta a educação chamada por ele de bancária e contempla uma perspectiva de educação para além do conteúdo. Dessa forma, a escola pública agrega e vincula as questões da realidade e os saberes dos estudantes e, na perspectiva reunida pelos conceitos de educação integral, educação para a

sustentabilidade, educação em e para os direitos humanos e educação para a diversidade, ela ouve e se reconstrói a partir das vozes coletivas. É importante ressaltar que muitas dessas questões sociais que envolvem o trabalho das(os) orientadoras(es) educacionais surgiram dos movimentos sociais por meio de lutas. Assim, refletir sobre suas relações com os pressupostos desses movimentos se torna uma reflexão educativa.

Essas manifestações coletivas de lutas por direitos e reconhecimento, encontradas nos movimentos sociais, também têm seu caráter educativo, pois são importantes experiências democráticas e de emancipação para a conscientização e a reflexão dos atores da escola. Segundo Arroyo (2003, p. 29),

De alguma forma os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica. Um pensamento que tinha como tradição pensar essa história como apêndice da história oficial, das articulações do poder, das concessões das elites, das demandas do mercado... Seria de esperar que a reconstrução da história da democratização da escola básica popular na América Latina não esquecesse que ela é inseparável da história social dos setores populares. De seus avanços na consciência dos direitos.

Quanto ao papel formativo e pedagógico dos movimentos sociais no que tange aos direitos humanos, Arroyo (2003, p. 31) chama a atenção ao afirmar que “São coincidentes em mostrar-nos que a formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança”. Esses movimentos, então, voltam o foco aos sujeitos, e os colocam na centralidade do processo, despertando a necessidade de se repensar quem são. Nessa perspectiva, contribuem para práticas educativas mais humanas, conforme nos esclarece Arroyo (2003, p. 31):

Essas vivências totalizantes revelam à pedagogia o ser humano como totalidade existencial. Revelam e repõem dimensões perdidas na pesquisa, reflexão e ação pedagógica, tão centrada em formar o sujeito parcelado, instrumental, competente e hábil nos conhecimentos úteis, fechados. Revelam e repõem a educação como formação de sujeitos totais, sociais, culturais, históricos.

Refletir sobre os movimentos populares, mesmo não sendo o foco desta pesquisa, torna-se possibilidade de pistas importantes para a atuação das(os) orientadoras(es) educacionais no cotidiano atual da EJA. O legado dessas experiências e suas concepções de educação inspiram uma prática da orientação educacional que responde à necessidade do acolhimento ao sujeito em sua condição humana, na diversidade, na pluralidade, na luta pela igualdade social, ampliando as condições da participação e do diálogo. Para Arroyo (2001, p. 11),

[...] a herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspiradas no movimento de educação popular não é apenas digna de ser lembrada e incorporada, quando pensamos em políticas e projetos de EJA, mas continua tão atual quanto nas origens de sua história, nas décadas de 50 e 60, porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções também continua atual [...] em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente.

Imbricado a outras demandas, nasce, no seio desses movimentos sociais, um olhar daqueles e para aqueles que não tiveram acesso à escolarização. Para o orientador educacional, ouvir e fazer ouvir a voz dos silenciados da EJA faz com que esteja junto num movimento de diálogo, afeto e livre pensar. Concordando com Arroyo (2001), voltar aos movimentos sociais, impulsionados na década de 1950 e 1960, e pensar sobre seus legados pode ser uma importante possibilidade a ser incorporada, no caso aqui estudado, às reflexões sobre a atuação das(os) orientadoras(es) educacionais.

Nas décadas de 1950 e 1960, surgiram muitos movimentos sociais, tais como as experiências dos sindicatos de trabalhadores do ABC paulista, além das experiências da zona rural, sendo bem representadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que demandava escolas para adultos, crianças e adolescentes em seus acampamentos. Importante movimento também foi o do Sindicato dos Seringueiros de Xapuri, no Acre, no qual Chico Mendes impulsionava a implementação de programas de alfabetização de adultos para que estes pudessem se defender da exploração de seu trabalho com a borracha. Ainda temos os quilombolas que buscaram, na escolarização alinhada com sua história e sua ancestralidade, uma forma de fortalecer sua identidade.

Os diversos movimentos de educação popular no Brasil e suas ricas experiências deram voz à própria população que deles fazia parte. Nessa caminhada, houve o engajamento de educadores populares e professores na luta pelo direito à educação. Nesses movimentos são visíveis o compromisso social e político em favor da educação de jovens e adultos, a valorização da história de vida, a valorização da cultura popular e a busca pela conscientização política. Os movimentos populares explodiram na época do governo de Juscelino Kubitschek, no qual se privilegiava a lógica desenvolvimentista, o que se refletia na educação e, assim, a prioridade era formar a mão de obra para o trabalho. Fugindo à lógica e à intransigência das ações governamentais, surgem os Centros Populares de Cultura (CPCs), cada um com autonomia própria e com uma perspectiva de sujeito enquanto ator de sua história, privilegiando o diálogo e a análise da realidade.

Nessa ótica, essas experiências revelaram as riquezas da cultura popular, indo além da simples instrução, achegando-se às especificidades e necessidades dos jovens, adultos e idosos, numa perspectiva de educação inclusiva e de acolhimento. As orientadoras e orientadores educacionais que atuam na EJA hoje, assim como na década de 1960 – cada tempo-espço com suas especificidades –, trabalha com uma pluralidade de estudantes em condições diversas de vida e, em alguns casos, acometidos pela fome, violência, exclusão e muitos outros sofrimentos.

A Educação Popular nos aponta importantes ideais educativos que são defendidos pelas(os) orientadoras(es) educacionais e que contribuem na acolhida, na diversidade e na construção de olhares menos negativos aos estudantes da EJA. Arroyo (2005) enfatiza elementos dessa educação que podem contribuir, quais sejam: partir da visão realista dos jovens e adultos, considerar suas trajetórias históricas e vivências, a leitura positiva do saber popular, o diálogo com esse saber popular, e reconhecer o caráter dialogal das relações pedagógicas, diálogo este que permite falar de coisas diferentes para que não se torne um monólogo.

Outro ponto importante de reflexão trazido pela Educação Popular é que, ao reconhecer as diferentes trajetórias dos estudantes, interrogam-se as bases teóricas da linearidade na pedagogia. Para Arroyo (2005), o movimento de educação popular foi radical ao refletir sobre as concepções pedagógicas que privilegiam essa linearidade, e ao se contrapor promovendo a formação humana a partir do diálogo e reconhecimento das histórias, dos saberes populares.

Para esse autor, a EJA, em sua história, vive um debate sobre como estabelecer diálogo entre o reconhecer a riqueza do saber popular e cultural e garantir o conhecimento, a ciência e a tecnologia. Corroborando com Arroyo (2005), as histórias reveladas na EJA trazem sensibilidade ao processo educativo porque permitem levar ao centro as vivências, as culturas, os saberes dos educandos e educandas.

Outra contribuição trazida pelos movimentos populares é a contraposição à visão de culpados, preguiçosos, fracos, reprovados, violentos. É uma visão politizada advinda das lutas por educação formal, comida, teto, bem-estar, identidade, pela sua cultura, pela vida. São trajetórias de dificuldades, tropeços, recomeços e, muitas vezes, sem alternativas de escolha.

Os movimentos sociais, então, revelam-nos as lutas pelas condições de vida, instigam-nos a olhar as necessidades, as condições de sobrevivência dos seres humanos, a exclusão que a grande maioria dos estudantes das escolas públicas sofre. Ao enfatizar as condições de vida dos seres humanos, os movimentos sociais levantam questões importantes a serem consideradas na formulação de políticas públicas, currículos e programas educacionais. Eles nos lembram dos sujeitos, enquanto as políticas atuais acabam por se basear muito nas estruturas e metas distantes dos sujeitos da ação social. Arroyo (2003, p. 34) indica que

A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa. Quando está atenta aos processos de sua própria formação humana. Quando a ação educativa escolar ou extra-escolar, de formação da infância, adolescência ou de jovens e adultos se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação... se perde e desvirtua. Perde suas virtualidades como teoria e prática educativa.

Possivelmente, enquanto as políticas, pesquisas e encontros pedagógicos focarem somente nos processos e métodos, sem olhar os seres humanos, serão falhos e sem sentido. Os movimentos sociais trazem uma reflexão mais ampliada da educação e podem contribuir para a formação de uma concepção de educação como formação plena dos sujeitos em seus aspectos sociais, históricos, culturais, políticos.

O legado da Educação Popular contribui para a reconfiguração da EJA nas escolas do Distrito Federal, numa perspectiva de realidades possíveis que buscam diretrizes próprias na diversidade para possibilitar as aprendizagens e a se organizar considerando as diversas trajetórias humanas dos jovens e adultos da EJA, pois a realidade de exclusão do passado não se configura tão diferente hoje. Assim, as(os) orientadoras(es) educacionais, ao atuar na EJA, partindo do reconhecimento das trajetórias desses sujeitos, das lutas envolvidas, do legado da educação popular, dos entraves que os excluíram da escola, começa a estabelecer um diálogo conceptivo, afastando-se do engessamento do sistema escolar que perdeu a sentimentalidade quanto às condições de vida de quem faz a EJA.

Segundo Arroyo (2017, p. 229), os profissionais de educação, incluindo orientadora(es) educacionais, precisam ser outros, pois “[...] esses adolescentes, jovens-adultos pensados analfabetos, iletrados, sem leituras de si e de mundo, pensados sem valores, sem humanidade mostram-se humanos, com valores, culturas, saberes, leituras e identidades”. O grande desafio para as(os) orientadoras(es) educacionais é contribuir para a reconstrução positiva desses sujeitos e da escola, contribuir para o desenrolar de um coletivo que lute contra as injustiças, as situações de desumanização para o desenvolvimento da capacidade de se posicionarem e, a partir das realidades, atuarem de forma consciente.

Nesse sentido, é importante conhecer a realidade desse profissional. Como já mencionado, optou-se por focar a modalidade da EJA nesta pesquisa. Para tanto, segue o caminho metodológico detalhado.

CAPÍTULO 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA COM ORIENTADORAS EDUCACIONAIS DA EJA

O presente capítulo apresenta a proposta metodológica para a pesquisa: tipo de pesquisa, contexto da pesquisa, participantes da pesquisa, procedimentos e instrumentos para a produção do corpus, procedimento de análise do corpus-narrativas.

3.1 Tipo de Pesquisa

Aqui está apresentado o percurso metodológico da pesquisa, sendo esta entendida como um processo sistemático de construção de conhecimentos que se caracteriza pela criticidade, rigor e multiplicidade de formas. Para Silva e Gamboa (2014), são respostas temporárias a problemas a partir do uso de métodos científicos apropriados a cada estudo.

As pesquisas não envolvem uma estrutura conceitual e metodológica única; ao contrário, pode-se utilizar uma gama de recursos e métodos, conforme cada estudo vai se construindo. Ademais, as questões a serem investigadas, além da curiosidade do pesquisador, envolvem questões sociais e políticas, ou seja, não é uma construção imbuída de neutralidade, pois, ao se definir um problema a ser investigado, este está conectado, de alguma maneira, com o contexto que o envolve.

Nessa perspectiva entende-se que o percurso para a análise da atuação das orientadoras na EJA requer abordagem e procedimentos metodológicos que privilegiam as vozes dessas profissionais. Portanto, optou-se por uma abordagem qualitativa, isto é, um processo contextualizado.

Segundo Sampieri e Lucio (2013), essa abordagem, além de considerar o contexto no qual os fenômenos ocorrem, também possibilita explorar e compreender os fenômenos sob a perspectiva dos sujeitos. Ainda, segundo Rallis e Rossman (1998), as pesquisas qualitativas se caracterizam por: i) permitirem a visão ampliada do problema; ii) utilizarem-se de métodos múltiplos; iii) envolver os participantes; iv) estarem abertas às questões que surgirem no percurso da pesquisa; e v) valorizar as experiências dos participantes.

Importante destacar que o desenho metodológico original sofreu modificações ao longo do processo. Inicialmente pretendia-se realizar uma pesquisa participante com grupos focais. Contudo, diante do contexto da pandemia da Covid-19, ocorreu a impossibilidade da realização de encontros presenciais e em grupo, quando optou-se por entrevistas narrativas individuais, de forma remota.

Este estudo está ancorado nos princípios das pesquisas narrativas que, no cenário atual das investigações em ciências humanas, vêm alcançando cada vez mais espaço, isso porque elas trazem a riqueza das experiências contadas para os trabalhos acadêmicos. Clandinin e Connelly (2011, p. 49) conceituam as narrativas como fenômeno a ser estudado e método de investigação, “é uma forma de experiência narrada”. Para Passeggi e Souza (2017, p. 11),

As narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implica princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito [...].

Dessa forma, a investigação narrativa, ao se basear nas experiências vividas, possibilita reflexão, investigação e interação entre o pesquisador e o participante. A respeito de compartilhar de histórias/experiências, Moraes (2000, p. 81) explica que “permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele”.

Destarte, a pesquisa busca reconhecer e legitimar a voz das participantes a partir da exposição de suas experiências, num processo de colaboração, reflexão e análise. Bolívar Botia (2002) enfoca que o uso de narrativas em pesquisas educacionais contribui para a compreensão do modo como os docentes significam seu trabalho, suas práticas e situações do contexto de atuação.

Nesse sentido, a operacionalização deste estudo deu-se numa perspectiva das pesquisas narrativas que envolveram abordagens biográficas e de autoformação. Caminhou-se numa abordagem biográfica para que a análise fosse feita a partir das experiências das orientadoras e que proporcionasse uma oportunidade para que elas pudessem refletir e buscar novas possibilidades de atuação, mesmo que não explicitado, mas que oferecesse um momento de autoformação durante a pesquisa e depois no curso de formação proposto.

3.2 Contexto da Pesquisa

O lócus desta pesquisa é a Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho, Região Administrativa do Distrito Federal. Para contextualização, seguem explicações referentes ao Distrito Federal, à Secretaria de Estado de Educação e à Coordenação Regional de Ensino, bem como as justificativas que mobilizaram a escolha por esta Regional.

O Distrito Federal sedia Brasília, a capital do Brasil, e é um ente especial dentro da estrutura política e administrativa do país. Sua localização central teve como objetivos proteger a sede do governo de possíveis ataques vindos do litoral, ocupar a região central do país, integrar

territórios e ocupar posição que favorece o desenvolvimento. Antes da construção de Brasília, já existiam os núcleos rurais de Planaltina e Brazlândia e, com a vinda dos trabalhadores, foram se transformando em cidades e outras também foram surgindo.

A população do Distrito Federal é formada por migrantes de vários estados, com destaque para o Nordeste e o Sudoeste. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicou, em seu *site*,¹¹ que sua população estimada (2021) é de 3.094.325 e sua área territorial (2020) é 5.760,784 km². Seu índice de desenvolvimento humano (2010) é 0,824 e o rendimento nominal mensal *per capita* (2020) é 2.475.

Atualmente, o DF está organizado em trinta e três Regiões Administrativas (RAs), elencadas no Quadro 9, que são subdivisões do território distrital, criadas para facilitar a administração e a coordenação dos serviços.

Quadro 9 - Regiões Administrativas (RAs) do Distrito Federal por ordem de criação

Número da RA	Nome da RA	Número da RA	Nome da RA
1	Plano Piloto	18	Lago Norte
2	Gama	19	Candangolândia
3	Taguatinga	20	Águas Claras
4	Brazlândia	21	Riacho Fundo II
5	Sobradinho	22	Sudoeste/Octogonal
6	Planaltina	23	Varjão
7	Paranoá	24	Park Way
8	Núcleo Bandeirante	25	SCIA/ Estrutural
9	Ceilândia	26	Sobradinho II
10	Guará	27	Jardim Botânico
11	Cruzeiro	28	Itapoã
12	Samambaia	29	SAI
13	Santa Maria	30	Vicente Pires
14	São Sebastião	31	Fercal
15	Recanto das Emas	32	Sol Nascente/ Pôr do Sol

¹¹ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>

16	Lago Sul
17	Riacho Fundo

33	Arnieiras
----	-----------

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da DIEPS/Codeplan (2020, p. 6).

A Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal (SEEDF) responde pelas escolas públicas de todo o DF, dada a sua especificidade de não ser dividido em municípios. Como já abordado, o DF está dividido em Regiões Administrativas (RAs) e a SEEDF, para atender melhor e apoiar diretamente todas as escolas, está dividida em quatorze Coordenações Regionais de Ensino, sendo que algumas dessas Coordenações englobam mais de uma Região Administrativa.

Segundo informações contidas no *site*¹² da SEEDF e recolhidas em 23 de setembro de 2021, a Secretaria tem como missão, visão e valores:

Quadro 10 - Informes da SEEDF

Missão	Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes.
Visão	Ser referência nacional na prestação de serviços educacionais de qualidade.
Valores	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Qualidade – Excelência na oferta dos serviços educacionais e nos resultados do ensino. ▶ Democratização – Transparência, parceria e descentralização nos atos da gestão. Equidade Garantia da oferta de educação pública, gratuita e de qualidade para todos. ▶ Compromisso – Coerência entre as ações e os objetivos da instituição. ▶ Ética – Compromisso com a educação e com os direitos humanos.

Fonte: elaborado pela autora conforme informações do *site* da SEEDF.

A SEEDF é responsável por prover Educação Pública aos estudantes de todo o DF, atendendo às etapas e modalidades da Educação Básica, dentre elas, a Educação de Jovens e Adultos, foco desta pesquisa. É importante destacar que a opção pela Escola Pública se justifica pelo fato de que a maioria das matrículas nessa modalidade se concentra no sistema público de ensino, conforme se constata por meio dos dados: no nível fundamental, 97,3% das matrículas em EJA se concentram na rede estadual e 2,7%, na rede privada. Quando se trata do ensino

¹² Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/>

médio, 89,5% das matrículas estão na rede estadual e, na rede privada, 8,4%. (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

A Educação de Jovens e Adultos na SEEDF está dividida em três segmentos, ofertados no período noturno e, em alguns casos, no diurno: i) o 1º se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental; ii) o 2º, aos anos finais do Ensino Fundamental; e iii) o 3º segmento refere-se ao Ensino Médio.

Existem quatro formas de oferta: i) EJA Presencial; ii) EJA EAD; iii) EJA Interventivo; e iv) EJA integrado à educação profissional. Optou-se por focar a modalidade presencial – período noturno - por apresentar maior número de matrículas, como indicado nas tabelas 1 e 2 com dados referentes ao Censo Escolar de 2019 publicado em 2020.

Tabela 1 - Quantidade de estudantes matriculados na EJA no 1º semestre letivo de 2019

 GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO
DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
GERÊNCIA DE ESTUDO, TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS

QUADRO 407 - PUB
REDE PÚBLICA ESTADUAL VINCULADA À SEEDF

MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRESENCIAL E COMBINADA DO 1º SEMESTRE DE 2019,
POR SEGMENTO E TURNO, SEGUNDO COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO
CENSO ESCOLAR 2019

CRE	1º SEGMENTO		2º SEGMENTO		3º SEGMENTO		TOTAL GERAL		TOTAL GERAL
	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - CURSO PRESENCIAL									
Piano Piloto	531	188	1.003	618	613	729	2.147	1.535	3.682
Gama	-	229	-	1.040	-	1.476	-	2.745	2.745
Taguatinga	119	172	1.333	640	871	973	2.323	1.785	4.108
Brazlândia	-	93	-	462	-	601	-	1.156	1.156
Sobradinho	-	318	-	1.172	-	1.158	-	2.648	2.648
Planaltina	-	536	-	1.751	-	1.832	-	4.119	4.119
Núcleo Bandeirante	-	306	-	1.065	-	1.001	-	2.372	2.372
Celândia	85	674	724	2.743	270	3.028	1.079	6.445	7.524
Guará	-	305	-	793	-	877	-	1.975	1.975
Samambaia	-	375	-	1.250	-	1.269	-	2.914	2.914
Santa Maria	-	211	-	860	-	1.138	-	2.209	2.209
Paranoá	-	397	-	1.169	-	943	-	2.509	2.509
São Sebastião	-	262	-	583	-	723	-	1.568	1.568
Recanto das Emas	-	329	-	1.132	-	1.027	-	2.488	2.488
TOTAL PRESENCIAL	735	4.395	3.660	15.278	1.754	16.795	5.545	36.468	42.017
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA COMBINADA									
Piano Piloto			784	95	263	94	1.047	189	1.236
Total EJA COMBINADA			784	95	263	94	1.047	189	1.236
TOTAL DF	735	4.395	3.844	15.373	2.017	16.889	6.596	36.657	43.253

Fonte: Censo Escolar - SEEDF

Notas: 1) Excluídas as matrículas da Educação Profissional Técnico Integrado à Educação de Jovens e Adultos.
2) Excluídas 2.006 matrículas por serem da Educação a Distância - EAD.

Fonte: Censo Escolar SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2019c)

Tabela 2 - Quantidade de estudantes matriculados na EJA no 2º semestre de 2019 (refazer tabela)



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO
DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
GERÊNCIA DE ESTUDO, TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS

QUADRO 407 - PUB

REDE PÚBLICA ESTADUAL VINCULADA À SEEDF

MATRICULAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRESENCIAL E COMBINADA DO 2º SEMESTRE DE 2019,
POR SEGMENTO E TURNO, SEGUNDO COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO
CENSO ESCOLAR 2019

CRE	1º SEGMENTO		2º SEGMENTO		3º SEGMENTO		TOTAL GERAL		TOTAL GERAL
	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - CURSO PRESENCIAL									
Plano Piloto	532	156	695	387	440	518	1.667	1.061	2.728
Gama	-	199	-	703	-	901	-	1.803	1.803
Taguatinga	105	134	913	469	569	592	1.587	1.195	2.782
Brazlândia	-	55	-	253	-	351	-	659	659
Sobradinho	-	213	-	804	-	896	-	1.913	1.913
Planaltina	-	416	-	1.390	-	1.461	-	3.267	3.267
Núcleo Bandeirante	-	196	-	719	-	772	-	1.687	1.687
Celiândia	74	544	563	2.126	218	2.322	855	4.992	5.847
Guará	-	219	-	609	-	577	-	1.405	1.405
Samambaia	-	323	-	1.070	-	945	-	2.338	2.338
Santa Maria	-	141	-	661	-	645	-	1.447	1.447
Paranoá	-	312	-	964	-	772	-	2.048	2.048
São Sebastião	-	197	-	464	-	590	-	1.251	1.251
Recanto das Emas	-	294	-	824	-	791	-	1.909	1.909
TOTAL PRESENCIAL	711	3.399	2.171	11.443	1.227	12.133	4.109	26.975	31.084
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA COMBINADA									
Plano Piloto			754	66	281	71	1.035	137	1.172
Total EJA COMBINADA			754	66	281	71	1.035	137	1.172
TOTAL DF	711	3.399	2.925	11.509	1.508	12.204	5.144	27.112	32.256

FONTE: CENSO ESCOLAR - SEEDF

Notas: 1) Excluídas as matrículas de Educação Profissional Técnico Integrado à Educação de Jovens e Adultos;
2) Excluídas 2.895 matrículas por serem de Educação a Distância - EAD.

Fonte: Censo Escolar SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2019c)

Segundo o Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017 - Regimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal às Coordenações Regionais de Ensino – as CREs são subordinadas ao Secretário de Estado de Educação e respondem pela coordenação e supervisão das unidades escolares de sua área. Segundo dados do censo 2019/2020, a CRE de Sobradinho possui 47 unidades e, destas, dez atendem a EJA- noturno.

Dentre as Coordenações Regionais de Ensino que oferecem EJA, a Coordenação Regional de Sobradinho é a terceira com maior número de escolas, como apresenta a tabela 3, sendo, portanto, uma Regional com dados representativos para os fins desta pesquisa.

Quadro 11 - Unidades escolares, por oferta da etapa/ modalidade de ensino, segundo a Coordenação Regional de Ensino - CENSO ESCOLAR 2019

CRE	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EDUCAÇÃO ESPECIAL
Plano Piloto	24	61	9	4	8	34
Gama	19	38	7	1	9	22
Taguatinga	19	43	8	1	4	22
Brazlândia	11	23	5	1	4	7

CRE	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EDUCAÇÃO ESPECIAL
Sobradinho	22	39	6	-	10	18
Planaltina	36	56	11	2	12	12
Núcleo Bandeirante	10	2	5	-	6	20
Ceilândia	51	80	13	1	16	40
Guará	8	22	5	1	6	9
Samambaia	18	36	4	-	8	22
Santa Maria	11	21	4	-	5	11
Paranoá	21	31	4	-	6	8
São Sebastião	10	20	3	-	4	13
Recanto das Emas	10	22	4	-	7	12
TOTAL	270	517	88	11	105	250

Fonte: Censo Escolar SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

Esta Regional abrange três Regiões Administrativas: Sobradinho, Sobradinho II e Fercal. A RA de Sobradinho foi fundada em 13 de maio de 1960 para abrigar trabalhadores que vieram para a construção de Brasília e residiam nos acampamentos das construtoras, na Vila Amauri e Bananal. Planejada por Paulo Hungria Machado e Lúcio Costa, a cidade seria polo agrícola do DF. O surgimento do nome Sobradinho apresenta duas versões: referência feita a um sobrado usado como local para recolher imposto no século XVII e/ou ao nome de um córrego que passava no mesmo local. No decorrer dos anos, com o aumento da ocupação, o projeto original da cidade foi sofrendo modificações, com novos tipos de ocupações, por exemplo, os condomínios (CODEPLAN, 2018).

A população de Sobradinho em 2018 somava 60.077 pessoas, com idade média de 35,5 anos; 53,3% do sexo feminino; 56,1% nascidos no DF. Daqueles que não nasceram no DF, a porcentagem maior foi de Minas Gerais, com 15,5%. Dos moradores com cinco anos ou mais de idade, 98% declararam saber ler e escrever; 51,6% frequentavam a escola pública; 75,1% estudavam na própria cidade; 33,8% iam a pé à escola. Das pessoas com 25 anos ou mais, 33,9% declararam ter o ensino médio completo. Quanto ao trabalho, das pessoas com 14 anos ou mais, 47,9% estavam ocupadas. Um dado relevante: a população de 18 a 29 anos que não estudava nem trabalhava era de 33,2%. Dos que se declararam ocupados, 43,3% trabalhavam no Plano Piloto (CODEPLAN, 2018).

Na década de 1990, surgiu Sobradinho II, ainda integrada a Sobradinho, com o fim de abrigar famílias de baixa renda. A partir de 1991, com a desapropriação de terras nas proximidades das fazendas Sobradinho e Paranoazinho, foi dada continuidade às ocupações para pessoas com menor poder aquisitivo. No entanto, ocorreram, durante esse processo, vendas de lotes irregulares, surgindo o Setor Habitacional Mansões Sobradinho e vários condomínios fechados. Com essa expansão, Sobradinho II foi desmembrado de Sobradinho, sendo criada, em 27 de janeiro de 2004, a Região Administrativa XXVI, Lei nº 3.314 (CODEPLAN, 2018).

A população de Sobradinho II em 2018 era 85.574, com idade média de 33,1 anos e 52% do sexo feminino, 54,1% nascidos no DF. Daqueles que não são nascidos no DF, a porcentagem maior foi de Minas Gerais, de 16,3%. Das pessoas entrevistadas, 97,1 afirmaram saber ler e escrever; 49,4% frequentavam escola pública; 51,8% estudavam na própria cidade e 33% com 25 anos ou mais declararam ter o ensino médio completo. Quanto ao trabalho, das pessoas com 14 anos ou mais, 53,6% estavam ocupadas. Um dado relevante: a população de 18 a 29 anos que não estudava nem trabalhava era de 28,4%. Dos que se declararam ocupados, 48,1% trabalhavam no Plano Piloto (CODEPLAN, 2018).

A Fercal tem 64 anos, surgiu antes de Brasília, foi considerada RA em 2012 e antes fazia parte da RAs de Sobradinho e Sobradinho II. Na Fercal se encontram duas grandes fábricas de cimento, usinas de asfalto e mineradoras que atraíram a ocupação da região, formando 14 comunidades: Rua do Mato, Queima Lençol, Bananal, Engenho Velho, Alto Bela Vista, Fercal Leste, Fercal Oeste, Boa Vista, Caatingueiro, Ribeirão, Lobeiral, P.A. Contagem, Córrego do Ouro e Sonhém de Cima. A população da Fercal é de 8.583 pessoas, com 50,8% do sexo masculino e idade média de 28 anos; 62% informaram que são nascidos no DF e, daqueles que vieram de outros Estados, 22,5% são da Bahia. Sobre a escolaridade, 94,4% com mais de cinco anos informaram saber ler e escrever e 62% frequentavam a escola pública. 47,4% se declararam ocupadas, 44,7% dos jovens entre 18 e 29 anos informaram não estudar e nem trabalhar, 43,6% trabalhavam na região, com renda familiar de R\$ 2.590,2. (CODEPLAN, 2018). Importante ressaltar que os dados apresentados se referem a 2018 por ter sido a última Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) publicada.

Com relação ao quantitativo de profissionais que trabalham na SEEDF exercendo atividades de orientação educacional, o quadro a seguir comprova que a Regional de Sobradinho tem o maior número desses recursos humanos atuando na educação, o que endossa a justificativa de se optar por um estudo nesse contexto.

Quadro 12 - Quantidade de Orientadoras e Orientadores Educacionais que atuam no período noturno por CRE no DF.

Regional	Noturno
Brazlândia	0
Ceilândia	6
Gama	5
Guará	4
Núcleo Bandeirante	1
Paranoá	2
Planaltina	1
Plano Piloto	3
Recanto das Emas	1
Samambaia	6
Santa Maria	1
São Sebastião	4
Sobradinho	7
Taguatinga	4

Fonte: Elaborada pela autora a partir de informações da Gerência da Orientação Educacional - SEEDF

A CRE de Sobradinho conta com sete orientadoras(es) educacionais atuando no período noturno.

Quadro 13 - Escolas com Orientadoras e Orientadores Educacionais na Regional de Ensino de Sobradinho

Escolas com Orientadores(as) Educacionais na Regional de Ensino Sobradinho			
Escolas	Região Administrativa	Segmento	Pedagogo Orientador Educacional
EC 16	Sobradinho	1º e 2º segmentos	Carência
EC 17	Sobradinho	1º segmento	1
CEF 04	Sobradinho	1º e 2º segmentos	1
CEF 05	Sobradinho	1º e 2º segmentos	1
CED Professor Carlos Ramos Mota	Sobradinho	1º segmento	1
CED 02	Sobradinho	3º segmento	1
CEM 01	Sobradinho	2º segmento	1
CEF 07	Sobradinho II	1º e 2º segmentos	Carência
CED 04	Sobradinho II	2º segmento	1
EC Engelho Velho	Fercal	1º e 2º segmentos	Carência

Fonte: Elaborada pela autora a partir de informações da Coordenação Regional de Sobradinho - SEEDF.

Do total de orientadoras(es) dessa CRE, a maioria expressiva participa desta pesquisa, como descrito a seguir.

3.3 Participantes da Pesquisa

Antes de realizar contato com as orientadoras foi solicitada, junto à SEE-DF, autorização para realização da pesquisa, recebida por meio de memorando (Anexo A) no dia primeiro de julho de 2021.

Devido à pandemia, nesse período, as escolas públicas do DF estavam com atividades remotas. Dessa forma, para preservar a segurança das colaboradoras e da pesquisadora, todos os contatos foram realizados por meio de ligação telefônica ou por mensagens no aplicativo WhatsApp.

Recebida a autorização da SEEDF, foi feito o primeiro contato com as orientadoras por meio de ligação telefônica para explicitar o objetivo, a metodologia e fazer o convite de participação na pesquisa. Ressalta-se que o contato realizado por meio de ligação telefônica possibilitou um momento importante de aproximação, elas se demonstraram dispostas a fazer parte do estudo, partilhar da vida e de suas experiências. Dois convidados não participaram pelos seguintes motivos: dificuldade no contato e indisponibilidade de tempo na agenda.

Esclarecida a proposta de trabalho, foi acordado sobre a necessidade ou não do sigilo quanto à identidade da participante e das escolas. A decisão do grupo foi pela criação de pseudônimo escolhido por elas para utilizar nas narrativas, assim foram construídos dois documentos: a) Termo de Consentimento (Apêndice A) - constituído pelo convite por escrito com o objetivo da pesquisa, o esclarecimento quanto ao tipo de entrevista e forma (ambiente virtual), o sigilo da identidade, sobre a gravação, o uso somente para pesquisa e trabalhos científicos; b) Aceite Institucional (Apêndice B) com a apresentação da pesquisadora e de seu orientador, objetivo da pesquisa, informação quanto à entrevista narrativa em ambiente virtual, não divulgação do nome da orientadora e da escola, uso do material somente para pesquisa e trabalhos acadêmicos.

As entrevistas narrativas explicitaram questões de gênero, formação, faixa etária, influências na escolha da profissão, tempo de atuação, carga horária e outras funções em que atuam. O grupo de participantes desta pesquisa se constitui por cinco mulheres que narram suas histórias de vida, trajetórias formativas e profissionais, cujas identidades foram preservadas

pelo uso de pseudônimos. O Quadro 14 resume as informações obtidas no questionário de perfil dos sujeitos.

Quadro 14 - Perfil biográfico das Orientadoras Educacionais sujeitos da pesquisa

Orientadora	Idade	Formação	Carga horária	Tempo de atuação na Orientação Educacional	Outra atuação
Antonella	42	Magistério, pedagogia, especialização em psicopedagogia, psicanálise e mestrado em educação	20h	13 anos	Professora da educação básica
Cecília	45	Magistério, pedagogia e especialização em educação especial e educação infantil	20h	13 anos	Professora da educação básica
Ana	40	Magistério e pedagogia	20h	13 anos	Professora da educação básica
Diana	57	Pedagogia, psicologia, especialização em administração escolar	40h	25 anos	Não
Liz	48	Pedagogia e especialização em psicopedagogia	20h	14 anos	Professora da educação básica

Fonte: Elabora pela autora a partir das informações do Questionário de Perfil (2021).

A análise e discussão sobre as informações do questionário de perfil expostos no quadro acima serão apresentadas no item perfil biográfico do grupo.

3.4 Dispositivos de Pesquisa e Produção do Corpus

Para Jovchelovitch e Bauer (2002), para análise de narrativas, é preciso se familiarizar com o campo de estudo. Para tanto, foi necessário realizar investigações preliminares, leituras de documentos, tais como: Regimento Escolar do Distrito Federal (2019b); Orientação Pedagógica da Orientação Educacional-OP (2019a); Plano de Carreira do Magistério no DF (2019); Currículo em Movimento (2013); Orientação para Organização do Trabalho Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2020) e investigação bibliográfica. Após essa preparação chegou-se às entrevistas narrativas.

A entrevista narrativa foi desenvolvida por Schütze (1992a, 1992b) nos anos 70 e se apresenta como um modelo de entrevista que compreende os fenômenos a partir dos sujeitos, dando possibilidade ao participante de se manifestar segundo seu próprio critério de relevância acerca do tema estudado. O mesmo autor enfatiza que esse instrumento não direciona ou

reprime as respostas dos participantes, dessa forma, sua principal característica é a não interferência do pesquisador quando o entrevistado faz o seu relato.

Appel (2005) alerta que antes da realização das entrevistas é preciso desenvolver atividades que estabeleçam confiança, por exemplo, nos contatos pré-entrevista, demonstrar interesse e pedir autorização para gravação. Também é necessário explicar os procedimentos que serão utilizados e combinar acerca do anonimato e da publicação.

O pesquisador expõe uma questão gerativa, um tema acerca da investigação proposta sem direcionar a resposta e estimula o relato livre, se manifesta apenas ao final da entrevista. A não interrupção do pesquisador se dá para que o participante elabore seu relato conforme o seu vocabulário cotidiano e relate o que considera relevante para ser compreendido. Schutze (1992b, 1992c) pondera que entrevistas com uso de perguntas-respostas ou podem inibir ou constranger, assim, propôs uma estrutura para a realização das entrevistas narrativas com cinco fases: preparação, iniciação, narração central, fase das perguntas, fala conclusiva.

Jovchelovitch e Bauer (2000), à luz do pensamento de Schutze (1992a, 1992b) e de suas próprias experiências bem-sucedidas com esse instrumento, foram os principais disseminadores das entrevistas narrativas no Brasil. Dessa forma, eles explicam as fases da entrevista narrativa.

A fase da preparação ocorre antes da realização da entrevista com a aproximação e exploração do objeto de estudo pelo pesquisador quando surgem as questões exmanentes, ou seja, questões que se referem à pesquisa ou de interesse do pesquisador. É importante ressaltar que essas questões não são explicitadas, direcionadas, mas contribuem para a elaboração de tópicos guias para a realização da entrevista.

Na fase inicial, pede-se autorização para a gravação, explica-se como ocorre a entrevista narrativa, introduz-se o tópico inicial podendo utilizar recursos visuais e é importante destacar a necessidade desse tópico fazer parte da experiência do informante.

Na fase da narração central, o informante não deve ser interrompido, apenas ocorre encorajamento de forma não verbal ou com pequenas palavras ("hum", "sim", "sei"), assim utiliza sua própria forma de expor suas experiências, lembranças. Possíveis dúvidas são anotadas e requeridas na próxima fase, a de questionamentos.

Na fase dos questionamentos, as questões exmanentes são traduzidas em questões imanentes utilizando a linguagem do informante, assim, o entrevistador elabora questões que se relacionam com seus objetivos de pesquisa. Na fase final, chamada de conclusiva, a gravação é desligada e se utiliza de instrumento para anotar e esclarecer as possíveis dúvidas.

Nessa perspectiva, para a realização das entrevistas narrativas foram propostas às participantes duas ferramentas como alternativas: plataforma Meet e ligação feita pelo

WhatsApp (videochamada ou somente de voz - aquela com a qual a participante se sentisse mais confortável). Dadas as alternativas, nenhuma participante escolheu a plataforma Meet, sendo o cansaço à exposição a telas uma das justificativas. As entrevistas foram marcadas com antecedência e gravadas com uso de mais dois dispositivos móveis para garantir a integridade do conteúdo. Segue data e tempo das entrevistas:

Tabela 3 - Tempo de duração das entrevistas com as orientadoras educacionais

Orientadora	Data da entrevista	Tempo da Entrevista
Antonella	12/07/2021	34m55s
Cecília	16/07/2021	55m08s
Ana	19/07/2021	47m16s
Diana	29/07/2021	48m51s
Liz	03/08/2021	52m10s

Fonte: Elaborado pela autora.

Para auxiliar o processo da realização das entrevistas narrativas, foram criados eixos dispostos no Apêndice C para questões exmanentes- aquelas relacionadas ao objeto de pesquisa. Ressalta-se que esses não foram explicitados, foram utilizados para a construção das questões elaboradas a partir da linguagem delas- questões imanentes durante a entrevista.

As entrevistas foram iniciadas a partir da trajetória biográfico-profissional, quando tiveram liberdade de expor suas experiências sem interrupções. Ao mesmo tempo, dúvidas eram anotadas para serem trazidas após a narração central, partindo sempre da linguagem e das falas das participantes, como exemplo, “você falou sobre os alunos da EJA, pode me explicar melhor?”, “pode me falar mais sobre o trabalho colaborativo que você apontou?”

O processo de partir das narrativas das orientadoras e de relacionar essas histórias com os objetivos da pesquisa exigiu escuta ativa, acolhimento, sensibilidade e empatia. Nesse processo, além de articular o que falavam com o propósito do estudo, foi necessário observar características no tom de voz, nas pausas, no silêncio - o não dito, e estimular a continuidade das narrativas sempre compreendendo a participante na sua humanidade.

Nessa perspectiva percebeu-se que pela significância pessoal, social e profissional daquilo que estavam falando demonstraram tranquilidade nas entrevistas e boa interação com a pesquisadora, o que contribuiu para a análise do corpus.

Optou-se por realizar oralmente, ao final das entrevistas, o questionário de perfil biográfico (Apêndice D). Algumas perguntas já tinham sido respondidas por meio das narrativas, contudo, foi um momento planejado pela pesquisadora para que pudesse confirmar dados sem interferir na forma como elas iriam relatar suas trajetórias pessoal e profissional.

Finalizadas as entrevistas, o canal de comunicação entre as participantes e a pesquisadora permaneceu aberto por meio do WhatsApp, onde as orientadoras, de forma espontânea, complementaram suas narrativas, bem como se disponibilizaram a responder às possíveis dúvidas da pesquisadora. Dessa forma foi construído um diário de campo com esses áudios, as mensagens escritas e as observações feitas nas interações com as participantes.

3.5 Procedimento de Análise do Corpus-Narrativas

Este procedimento foi realizado com base na análise compreensiva-interpretativa, descrita por Souza (2014) em três tempos, relacionados entre si na dialogicidade e reciprocidade: tempo I – pré-análise/leitura cruzada; tempo II- leitura temática –unidades de análises descritivas e tempo III- leitura interpretativa compreensiva.

O tempo I, que consiste na pré-análise/leitura cruzada, teve início na escuta e transcrição das entrevistas reproduzidas, inicialmente, na forma fidedigna da narrativa gravada, compondo um material total de 65 páginas. Em seguida, foi realizada leitura das narrativas e do questionário de perfil para construir o perfil biográfico do grupo.

Foi necessário realizar leitura atenta, a fim de identificar, no transcurso das narrativas, informações acerca de questões de formação, idade, gênero, motivo da escolha profissional, tempo de atuação. Segundo Souza (2014, p. 44),

O primeiro tempo de análise revela-se como singular, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, tanto na perspectiva individual, quanto coletiva. A escrita do perfil biográfico busca mapear dados identificadores de cada sujeito individualmente e do grupo em sua dimensão coletiva, explicitando questões culturais, socioeconômicas, biográficas (gênero, idade, relações familiares etc.), de formação e das implicações/dificuldades em relação à narrativa oral e ou escrita.

Avançou-se para a leitura cruzada identificando, no conjunto das narrativas, aspectos informados sobre a atuação das orientadoras na EJA - noturno. Nesse mapeamento inicial constataram-se falas que envolvem as questões: formação, escolha profissional, falta de profissionais no noturno, dificuldades dos estudantes da EJA, condição social desses estudantes, os jovens na EJA, encaminhamentos de estudantes, abordagens junto aos estudantes e professores, temas que são trabalhados, pandemia, violência nas escolas, confusões da profissão, invisibilidade das orientadoras do noturno, dificuldades e necessidades de um trabalho coletivo.

O Tempo II foi dedicado à construção das unidades de análise temática a partir da leitura das questões comuns que surgiram nas narrativas: i) perfil biográfico e as primeiras

experiências; ii) escolas noturnas e sujeitos da EJA; iii) ressignificação da orientação educacional; e iv) o trabalho coletivo e colaborativo na orientação educacional junto à equipe da escola, aos professores, ao estudante, às famílias e redes.

O Tempo III é considerado a fase interpretativa-compreensiva, que se conectou a todo o processo da pesquisa, com releituras do conjunto das narrativas e das unidades temáticas e o cruzamento e diálogo com os aportes teóricos e com o que falam os documentos, permitindo analisar como é/está a atuação dessas orientadoras.

Quadro 15 - Desenho da Pesquisa

TÍTULO: NARRATIVAS DE ORIENTADORAS EDUCACIONAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL				
TEMA/OBJETO: Práticas das orientadoras educacionais.				
OBJETIVO GERAL: analisar a atuação das orientadoras educacionais em escolas públicas do Distrito Federal que da Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho- DF, privilegiando a Educação de Jovens e Adultos-EJA do período noturno.				
DELIMITAÇÃO DO TEMA: Práticas das orientadoras educacionais na Educação de Jovens e Adultos do período noturno em escolas públicas de Sobradinho-DF.				
QUESTÕES COMPLEMENTARES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DESCRIÇÃO	AUTORES ESTUDADOS/ DOCUMENTOS REVISADOS	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

<p>Como se constituiu a orientação educacional no Brasil e no Distrito Federal?</p> <p>Quais concepções educativas basearam a orientação na sua prática durante sua história?</p> <p>Existem estudos sobre orientação educacional na EJA?</p> <p>Como se organiza o trabalho da orientação educacional na rede pública do Distrito Federal?</p> <p>Como se organizou o trabalho das(os) orientadoras(es) educacionais no contexto da pandemia?</p>	<p>Situar a orientação educacional a partir de sua constituição histórica e estudos sobre o tema.</p> <p>Identificar como está organizado o trabalho da orientação educacional na SEEDF a partir dos documentos diretivos.</p>	<p>* Análise da trajetória histórica e legal da orientação educacional no Brasil e no Distrito Federal.</p> <p>* Pesquisar, a partir de documentos, como está organizado o trabalho da orientação educacional na SEEDF.</p> <p>*Identificar contradições.</p>	<p>Grinspun (2001; 2003; 2006; 2011 e 2018); Rangel (2015); Azevedo (2016); Ribeiro, Andrade e Pinto (1984); Loffredi (1977). Acerca da ação integrada e coletiva: Luck (2013); Fusari (1993); Chaluh (2009; 2010) e Almeida (2019).</p> <p>Regimento Escolar do Distrito Federal (2019b); Orientação Pedagógica da Orientação Educacional-OP (2019a); Plano de Carreira do Magistério no DF (2019d); Currículo em Movimento (2014); Orientação para Organização do Trabalho Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2020).</p> <p>Teses e dissertações das bases de dados: BDTD, CAPES e Scielo.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica.</p> <p>Análise documental.</p> <p>Estado do conhecimento.</p>
--	--	---	---	--

<p>Como se desenvolveu a EJA no Brasil e no DF?</p> <p>Como se caracteriza a educação de jovens e adultos? Quem são os sujeitos da EJA? Quais as dimensões sociais e políticas da atuação das(dos) orientadoras (es) educacionais na EJA?</p>	<p>Discutir a Educação de Jovens e Adultos e seus sujeitos.</p>	<p>*Análise da Educação de Jovens e Adultos, buscando, na história, elementos importantes de sua constituição e, ainda, enfatizar quem são os sujeitos da EJA.</p> <p>*Reflexão sobre a dimensão social e política da atuação das(dos) orientadoras (e)s educacionais.</p>	<p>Arroyo (2001; 2005; 2006; 2017); Haddad (2000; 2007); Freire (1978; 2000; 2002; 2005; 2011); Reis (2011); Fávero e Freitas (2011); Oliveira Ivanilde (2011;2016); Paiva e Sales (2013).</p>	<p>Pesquisa bibliográfica.</p> <p>Análise documental.</p>
<p>Quem são as orientadoras da CRE de Sobradinho que atuam na EJA? (formação, tempo de atuação...).</p> <p>Como elas compreendem a orientação educacional, em especial na EJA? Quais as possibilidades e dificuldades?</p>	<p>Analisar a atuação das(os) orientadoras(es) educacionais da CRE de Sobradinho, que atuam na EJA, a partir de suas narrativas.</p>	<p>Analisar o contexto: o Distrito Federal, a SEEDF, a Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho.</p> <p>Detalhar os procedimentos metodológicos.</p> <p>Analisar as entrevistas.</p>	<p>Bolívar (2002); Clandinin e Connelly (2011); Passeggi e Souza (2017); Souza (2006a; 2006b; 2011, 2014); Jovchelovitch e Bauer (2000, 2002); Appel (2005); Schutze (1992a; 1992b; 1992c).</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e documental.</p> <p>Entrevistas narrativas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Dispostos os procedimentos metodológicos, segue a tessitura das narrativas construída a partir das entrevistas narrativas, do questionário de perfil e do diário de campo.

CAPÍTULO 4 A TESSITURA DAS NARRATIVAS: O QUE FALAM AS ORIENTADORAS

As entrevistas narrativas foram centrais para o trabalho de tecer, entrelaçar as partes deste estudo e visibilizar como está a atuação das orientadoras educacionais na EJA, em escolas públicas de Sobradinho-DF. Tomam-se como eixos temáticos para análise e discussão: i) perfil biográfico e as primeiras experiências; ii) escolas noturnas e sujeitos da EJA; iii) ressignificação da orientação educacional; e iv) o trabalho coletivo e colaborativo na orientação educacional junto à equipe da escola, ao estudante, às famílias e redes.

4.1 Perfil Biográfico do Grupo e as Primeiras Experiências na Carreira

Como apresentado no Quadro 14, o grupo entrevistado é constituído somente por mulheres. Segundo a Gerência da Orientação Educacional da SEE, o Distrito Federal conta com 1.038 orientadores educacionais com uma média de 10% de homens. Na Regional de Sobradinho, há sete orientadores, dos quais seis são mulheres e um homem.

Dessa forma, fica evidente a predominância feminina na carreira, fato que pode ser explicado pelo magistério ter sido uma das primeiras atividades permitidas às mulheres, ocasionando a feminização do trabalho docente. Louro (2007) aponta que, historicamente, o magistério foi relacionado à ideia de mãe, à extensão do que faziam no lar. Souza (2006a, p. 150) nos explica que

É evidente que o magistério primário ou dos anos iniciais do ensino fundamental caracteriza-se como um “gueto feminino”, não como uma opção natural e sim como uma alternativa imposta às mulheres. A origem desse processo decorre das relações sociais construídas no espaço familiar e estendidas ao espaço social, através da disseminação de valores e representações sobre a condição feminina e da escolha da profissão implícita no âmbito das relações de gênero.

Portanto, a discussão sobre a atuação das orientadoras perpassa pela reflexão quanto ao gênero, tendo em vista ser uma carreira composta, em sua maioria, por mulheres cujas escolhas e construção de identidade são influenciadas por processos históricos. As informações trazem a necessidade de estudos que evidenciem essa discussão.

Quanto à formação profissional, todas as participantes são graduadas em pedagogia com habilitação em orientação educacional, sendo que Antonella estudou no Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), uma instituição da rede privada do DF, enquanto as demais participantes são formadas pela Universidade de Brasília (UnB), universidade pública. Diana não cursou o magistério; entretanto, além de pedagogia, possui graduação em psicologia, e Liz

iniciou o curso de psicologia, mas não o concluiu. Importante reiterar que a Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013), dispõe, na Seção III, que a formação base exigida para a orientação educacional é graduação em pedagogia. Diferentemente disso, em alguns estados do Brasil, licenciados em outras áreas com pós-graduação em orientação educacional podem assumir o cargo.

Antonella, Ana, Cecília e Liz começaram suas trajetórias na profissão docente antes de cursar o ensino superior e apresentam diferentes motivações que contribuíram para a escolha da área de formação. Antonella relata que a escolha pela educação foi inspirada em sua família que é composta por professores e secretária escolar; acredita que a educação mudou a vida de sua mãe e de seu pai que, no passado, foram babá e engraxate, respectivamente. Cecília conta que ingressou no magistério por imposição de seu pai; Ana explica que tinha o desejo de ser professora desde pequena; e Liz conta que fez uma complementação de magistério para entrar no mercado de trabalho. Abaixo, os relatos das entrevistadas:

[...] minha família materna é voltada à área de educação, então eu cresci acompanhando as pessoas da minha família voltarem do trabalho em escola, como professora e como secretária escolar, isso influenciou na minha escolha, a educação mudou a estrutura da minha família, mudou mesmo o estilo de vida da minha família, dos meus pais, por exemplo, o meu pai foi engraxate e a minha mãe babá. (Antonella, orientadora educacional, 2021).

[...] a minha história com a educação não é nada bonitinha; fiz o magistério por obrigação. A gente era de família pobre e meu pai achava que com o magistério seria mais fácil arrumar emprego. (Cecília, orientadora educacional, 2021).

[...] realmente eu sempre quis trabalhar com educação, foi meu sonho. No início, como professora e conhecendo a atuação de uma orientadora educacional, no estágio, despertei para essa profissão. (Ana, orientadora educacional, 2021).

[...] eu não fiz magistério, fiz um antigo científico; quando terminei, fiz uma complementação em magistério. Nesse período, já fui fazer pedagogia na UnB. (Liz, orientadora educacional, 2021).

As narrativas apontam convergência entre quatro das participantes quanto a fatores que determinaram a escolha do curso de pedagogia. Para elas, a formação foi uma oportunidade de seguir a área da Educação iniciada no antigo magistério. Verificou-se também que, para algumas, essas escolhas não estavam vinculadas ao desejo pessoal, visto que quatro narrativas relacionam o direcionamento da profissão à possibilidade de uma ascensão social. Isso fica nítido na fala de Antonella ao contar que a educação mudou a estrutura de sua família; e na de Cecília, que disse ser de família pobre e que seu pai achava que com o magistério seria mais fácil arrumar emprego.

Ainda sobre a escolha da área de formação, foram evidenciadas, na fala de Antonella, influências familiares, posto que avalia positivamente as experiências de seus familiares que

atuavam na educação. Por outro lado, Cecília aponta a imposição de questões sociais, a aceitação arbitrária da profissão e a negação da possibilidade de ingressar no curso de Direito, área do seu interesse. Destarte, Antonella e Cecília relatam sobre a origem humilde de suas famílias e a crença na possibilidade de a profissão contribuir para uma mudança social em seus contextos. Ana, por outro lado, diverge dos demais depoimentos ao revelar o desejo, desde criança, de ser professora e que o contato com uma orientadora reforçou a ideia de permanecer na área ampliando a possibilidade para a atuação na orientação educacional.

No evocar das histórias de vida das orientadoras, foram revelados alguns aspectos que se referem à escolha profissional. O estudo de Morais (2017, p. 413) evidenciou que

O fato de uma escolha profissional traz consequências e contribuições no cotidiano profissional. E isso pode significar perdas ou ganhos em relação ao desenvolvimento da competência profissional, sobretudo, no modo como realizamos o nosso trabalho e lidamos com as pessoas que participam ou entram em contato diretamente com nosso saber/fazer cotidianos.

A abordagem acerca das trajetórias de vida e de profissão das orientadoras permitiu acessar o passado das participantes e apresentou subsídios para que se possa analisar aspectos relacionados à profissão e que possibilita o pensamento reflexivo em torno das práticas atuais, da formação inicial e continuada. Antonella, por exemplo, fez a opção profissional por entender ser uma oportunidade para acompanhar estudantes com vistas à mudança de vida; já Cecília optou pela orientação para ampliar as possibilidades de atuação, foi cursando as disciplinas e se identificando com o curso; Diana seguiu informações de amigos de que seria uma área com facilidade para conseguir emprego; Ana já tinha convicção da escolha pelo contato com uma orientadora em seu estágio de magistério; e Liz relata que não compreendia a orientação e fez a escolha após cursar as primeiras disciplinas, interessando-se pela área.

As falas de três entrevistadas são trazidas abaixo e mostram os caminhos de suas escolhas profissionais:

[...] fiz a habilitação em orientação educacional, podia escolher entre administração ou orientação, escolhi orientação justamente por eu acreditar que poderia acompanhar o estudante, promover mudança de vida. (Antonella, orientadora educacional, 2021).

[...] eu entrei na UnB e fui levando... sabe aquela coisa de você não saber o quê? ... você tem que escolher: tem orientação educacional, ensino especial e magistério para séries iniciais, eu falei: magistério para séries iniciais, já fiz o magistério, então não quero, ensino especial pensei não ser capaz, eu vou na orientação educacional, o que é eu não sei, mas vou fazer e comecei a gostar. (Cecília, orientadora educacional, 2021).

[...] comecei na orientação educacional meio por acaso... meu interesse mesmo era Assistência Social, eu não tinha um foco na orientação...nas primeiras disciplinas os colegas começaram conversando que o melhor de emprego era orientação na época. (Diana, orientadora educacional, 2021).

No decorrer das narrativas, as orientadoras revelam as questões que as influenciaram na escolha do magistério e evidenciam suas inseguranças advindas das dúvidas quanto ao papel ou função atribuída à orientação educacional desde o momento em que precisaram optar por essa habilitação. As dúvidas e a falta de conhecimento quanto à orientação educacional convergem em quase todos os depoimentos, evidenciando total desconhecimento quanto às atribuições da atividade ao ingressarem no curso. No entanto, relatam que, com o decorrer da formação, houve identificação com o curso e a profissão. Vale ressaltar, ainda, que todas as participantes tiveram sua formação inicial na antiga configuração do curso de pedagogia dividido em habilitações.

Em seu depoimento, Ana revela que, quando conheceu a atuação de uma orientadora educacional no estágio, despertou-se para a profissão, o que nos remete à importância de os cursos de formação de professores se orientarem pela vinculação teoria e prática numa visão crítica e emancipatória. Nóvoa (1995) faz uma crítica à formação baseada em técnicas, e levanta a necessidade de vincular o desenvolvimento profissional à prática docente.

Diante disso, surgem indagações para novos estudos como: em quais instituições estão sendo oferecidos os cursos de pós-graduação em orientação educacional? Como tem sido a oferta da disciplina orientação educacional nos cursos de pedagogia? Os estágios estão reduzidos à observação? Os estudantes de pedagogia e de pós-graduação em orientação educacional estão sendo preparados para um posicionamento crítico?

As indagações são relevantes quando se verificou, nos estudos e documentos analisados, no caminhar da pesquisa, a premissa de uma postura mais política, pedagógica, crítica e interpretativa das orientadoras no contexto escolar, ampliando o olhar para os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos. Nesse sentido, os espaços de formação são fundamentais tanto para o início quanto para o desenvolvimento profissional das orientadoras na construção de uma atuação mais aproximada da realidade, mais reflexiva, emancipatória e transformadora.

Em seus estudos, Monteiro *et al.* (2021, p. 18) apontam para a lacuna de pesquisas que se referem à formação das(os) orientadoras(es) educacionais ao destacar que

Percebe-se, por fim, a dificuldade de pesquisa acerca da temática de formação dos Orientadores Educacionais. A Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação (Distrito Federal, 2019a) ressalta a importância da formação continuada desses profissionais, mas não se aprofunda neste tópico. A lacuna de estudos e orientações acerca da formação do orientador traz um questionamento: como demandar que esse profissional forme os alunos quando a sua própria formação é inviabilizada?

Verifica-se a necessidade de estudos e formação mais consistente para uma atuação que envolve complexidade e tem importância central nos processos educacionais, visto que a orientação educacional vislumbra que o profissional possa desempenhar papel de articulador entre os diversos segmentos da escola para a promoção de espaços contínuos de reflexão e formação.

Contudo, é importante destacar a formação e a atuação dessas profissionais inseridas nas especificidades da modalidade EJA, a qual está se investigando. Podemos perceber essas especificidades na fala de Cecília, que revela certa angústia:

[...] quando eu estudei na UnB ninguém falou isso, ninguém preparava a gente para isso né?! E principalmente para atuar na EJA. Era muita teoria bonitinha, a origem da orientação, para que serve a orientação, coisas nesse sentido. Ninguém te prepara para enfrentar uma EJA, porque é um público específico. Eu acredito que para os acadêmicos da UnB os alunos da EJA ainda são invisíveis; então ninguém prepara o orientador para lidar com os alunos adultos que trabalham para sobreviver, ou alunos prestes a se tornar adultos que não se encaixam dentro do padrão das instituições escolares. Então a gente não é preparada; você entra; você é jogado; você tem que trabalhar com essa pessoa, mas o quê? Primeiro, tem que fortalecê-la como ser humano, porque ele sabe, cada aluno da EJA sabe que ou ele foi rejeitado, ou de uma forma direta foi convidado a se retirar do diurno porque não se encaixava, ou de uma forma bem bruta convidado a se retirar do ensino regular para trabalhar e seguir. (Cecília, orientadora educacional, 2021).

Observando a formação inicial e continuada de cada participante, constatou-se a persistência no campo educacional. Relataram que após a formação em pedagogia, fizeram cursos de especialização voltados à educação infantil, ensino especial, psicanálise, administração escolar, psicopedagogia, nenhuma fez especialização com ênfase na EJA. Antonella é a única profissional que tem título de mestra em educação.

A Orientação Pedagógica da Orientação Educacional-OP (DISTRITO FEDERAL, 2019a) prevê a participação das(os) orientadoras(es) em formação continuada nas escolas e em outros espaços por meio de oficinas, palestras, cursos e encontros de articulação pedagógica das(os) orientadoras(es) educacionais direcionados às reflexões, estudos de documentos e atividades acerca da EJA. Dessa forma, objetiva-se contribuir para a formação continuada do grupo de professores e demais servidores da escola. No entanto, um dos relatos nos trouxe a informação de que

[...] o orientador do noturno da EJA não tem uma visibilidade tanto quanto do diurno na questão de cursos, formações, se queremos fazer a gente tem que fazer no nosso horário contrário. Por quê? Porque a Secretaria não fornece, na maioria das vezes, os cursos noturnos; as coordenações coletivas também não. Elas não são, não têm o que realmente deveria ser a demanda do Orientador que são cursos de formação para nosso trabalho. (Liz, orientadora educacional, 2021).

Ao abordar as experiências de trabalho, neste momento, focaliza-se a quantificação do tempo, contabilizando os anos em que as entrevistadas desempenharam trabalhos na área de

orientação educacional para a SEEDF. Nessa perspectiva, cada uma delas apresenta mais de uma década de experiência e Diana, com 25 anos de atuação, tem o maior tempo de experiência; Liz tem 14 anos na profissão e as outras participantes, 13 anos, cada uma. Em relação à carga horária, Diana atua 40h semanais, divididas entre vespertino e noturno, enquanto as outras orientadoras participantes desta pesquisa atuam 20h semanais no período noturno.

É importante destacar que as(os) orientadoras(es) que compõem o quadro de profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal são contratados por meio de concursos públicos, ou seja, não há contratação temporária para o cargo. Assim, todas as participantes da pesquisa são servidoras com matrículas efetivas e vinculadas ao governo do Distrito Federal.

Cabe ressaltar ainda que, exceto Diana, todas as outras participantes têm mais de 15 anos com outra matrícula efetivada para atuação como professoras de atividades na educação básica da SEDF. Dessa forma, além da atuação na orientação educacional, quatro das participantes atuam como professoras de atividades na SEEDF, isto é, diversificaram suas experiências profissionais em espaços diferentes da orientação educacional, desenvolvendo atividades relacionadas a outras funções no ambiente escolar. Antonella atua como pedagoga da Equipe de Apoio à Aprendizagem; Cecília já atuou em sala de recursos e em Equipe de Apoio à Aprendizagem; Ana trabalhou na direção, coordenação e supervisão escolar; e Liz tem experiência no Ensino Especial, como professora.

Sobre o local de atuação profissional na EJA, todas as participantes relataram que as suas experiências como orientadoras, nessa modalidade de ensino, aconteceram em espaços públicos, instituições de ensino organizadas e supervisionadas pela SEEDF. Quanto às experiências relacionadas à atuação como orientadoras educacionais na EJA, ao longo de suas trajetórias profissionais, as participantes ressaltam situações vivenciadas, revelam olhares e sensações que ora convergem e, em outros momentos, divergem umas das outras.

Antonella e Cecília permanecem na mesma escola em que ingressaram no início da carreira. Atualmente, Antonella é orientadora no 1º e 2º segmentos da EJA, enquanto Cecília atua no 3º segmento. Ana trabalhou em escolas diferentes, atuando tanto no 2º quanto no 3º segmento e, atualmente, é responsável pela orientação educacional do 1º segmento na escola em que trabalha; e Liz é orientadora no 2º segmento da EJA.

No início de sua trajetória profissional, Diana atuou na rede privada, numa escola de Educação Infantil, exercendo funções de orientação e direção. Depois, ao ser aprovada em concurso público, foi para uma escola de Ensino Médio onde permanece há 25 anos, dos quais,

10 anos são dedicados também ao trabalho com a EJA. A fala dessa orientadora traz detalhes sobre sua trajetória profissional:

Trabalhei como orientadora um tempo numa escolinha Batista Núcleo Bandeirante...Eu comecei como diretora da escola, mas eu fazia mais a função de orientadora do que de diretora. [...] Eu vim para Secretaria de Educação e mudou completamente o foco né?! Eu escolhi uma escola de ensino médio próxima aqui de casa. [...] Eu não tinha muita experiência não, eu fiz parte de um grupo de colegas que já tinham trabalhado em escola grande. Elas já tinham trabalhado; elas que foram ajudando a gente a montar as coisas. [...] Assim, tinha muita coisa esdrúxula, mas eu acho que foi por falta de orientação mesmo. [...] Só tinha um curso que te introduzia na Secretaria, ajudava como ver contracheque, esse tipo de coisa [...] Não tinha também nenhum documento norteador como a gente tem hoje né?! [...] Mas não tinha sala, não tinha armário, não tinha nada, mulher, eu dividia a mesa, quando eu trabalhava de manhã eu trabalhava na mesa do supervisor da tarde, à noite eu ficava na mesa do supervisor da manhã, porque o da tarde também era da noite, era assim, não tinha local, nem nada, sabe?

Das experiências socializadas, enquanto Diana destaca o apoio de colegas e orientadoras no início de sua atuação, Cecília e Liz relataram a falta de acolhimento ao chegar na escola, destacando que houve entraves significativos para a atuação profissional ao ingressarem no espaço da EJA,

[...] O diretor me deixou mais de uma semana num cantinho, na sala sem ninguém. Sem ninguém mesmo. Isolada, abandonada, ele não esperava que chegasse orientador educacional. Depois de uma semana, mais de uma semana, ele fez uma reunião comigo e mais uma pessoa e falou assim, na mecanografia eu tinha sido colocada lá na mecanografia, não gosto de orientador educacional, não gosto de orientador Educacional, as experiências que eu tive com orientador não foram boas, já devolvi¹³ alguns eu não pedi porque eu não preciso de Orientador Educacional, orientador só encostava não trabalhava e atrapalhava ele. Ele já estava com uma barreira, ele não gostava do serviço e me isolou das outras pessoas. Não gostava, não respeitava e te humilhava na frente de quem estivesse. Essa experiência de chegada como orientadora me deixou encolhida. Só que, ao mesmo tempo, eu comecei a trabalhar, a abrir porta para outras Orientadoras para que ele fosse mais receptivo com as que chegaram no diurno. (Cecília, orientadora educacional, 2021).

Eu cheguei, me apresentei, mas no outro dia eu já fui devolvida porque o diretor não queria uma orientadora de 20 horas; ele queria uma de 40 horas. Eu já fiquei meio chocada e voltei para a Regional. (Liz, orientadora educacional, 2021).

Foram reveladas, pelas participantes, situações adversas experienciadas no período em que ingressaram na carreira, tais como falta de acolhimento, falta de condições adequadas de trabalho e de apoio de colegas. Para subsidiar as discussões sobre o início da carreira, utilizou-se como base os estudos sobre trabalho docente, tanto por entender que “O trabalho do orientador educacional é um trabalho pedagógico, portanto de base docente” (AZEVEDO, 2016, p. 96) quanto pela falta de trabalhos específicos sobre o início da carreira do(da) orientador(a) educacional.

¹³ Devolver o profissional é colocá-lo à disposição da SEE DF para assumir carência em outra escola.

O início da carreira, em novos contextos, trouxe às orientadoras entrevistadas situações desconhecidas e a forma como foram acolhidas, por exemplo, e como reagiram, são fatores que influenciaram a construção de suas identidades e o seu desenvolvimento profissional. Assim, as relações construídas com as pessoas da escola e as condições de trabalho são aspectos importantes a serem ressignificados.

Cecília lembra que o diretor da escola a deixou mais de uma semana em um canto na sala sem ninguém, quando se sentiu isolada e abandonada, pois ele não esperava a chegada de uma orientadora educacional. Já Liz destaca que, quando chegou à escola, apresentou-se, mas no dia seguinte foi devolvida para a Coordenação Regional de Ensino por alegação do diretor de não querer uma orientadora que trabalhasse 20 horas.

Ambas as entrevistadas demonstraram mal-estar e atestaram a necessidade de reflexão acerca das situações em que as orientadoras estão iniciando sua carreira. Souza e Ribeiro (2011, p. 121) discutem os efeitos desse momento, dizendo que é necessário “Saber que as experiências iniciais da docência podem figurar como referências para a vida profissional, ao longo de toda a carreira, influenciando os modos de ser e estar na profissão”. Esse alerta pode ser confirmado em outro momento de uma das narrativas:

[...] eu não vou te enganar não, eu ainda piso em ovos, eu ainda sou meio pé atrás porque realmente essa coisa de você na primeira semana ser menosprezada, ignorada, e ainda chegar para você e falar que não gosta de orientador e se fosse por ele devolveria, eu acho que eu ainda tenho um trauma a respeito dessa situação. (Cecília, orientadora educacional, 2021).

No ambiente educacional, os objetivos e as ações evidenciam a importância dos processos relacionais para a qualidade do trabalho desenvolvido, e situações como essas podem e devem ser revertidas. Orientadoras(es) ingressantes/iniciantes precisam do acolhimento, do reconhecimento das suas potencialidades e necessidades no ambiente escolar para que possam agir de maneira participativa, coordenada e cooperativa em seus espaços de atuação. De outro modo, caso não sejam ouvidos e acolhidos, as situações que geram desconforto, como essas relatadas por Cecília e Liz, podem ocasionar feridas em toda a sua trajetória profissional e humana. Do encantamento com o curso a um choque com a realidade, as experiências de Cecília e Liz sinalizam a necessidade de um olhar atento a essas questões voltadas à construção do ambiente educacional inclusivo.

Em contrapartida, as falas de Diana, relacionadas ao seu ingresso como orientadora educacional e a permanência há 25 anos em uma mesma escola, revelam que, no início de sua carreira, quando migrou da rede particular para a rede pública de ensino, recebeu muito apoio de colegas com mais experiência (tempo de atuação). Segundo Lima (2006), a “rede de ajuda”

e o aprender com os pares auxiliam o desvelar da profissão e, nesse sentido, a troca de experiências se manifesta como importante ferramenta na construção da identidade e no fazer pedagógico das orientadoras e dos orientadores.

A Portaria nº 14, de 11 de janeiro de 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2021), dispõe sobre a atuação dos servidores da Carreira do Magistério e regulamenta os encontros de articulação pedagógica com o coordenador intermediário de orientação educacional e os orientadores pertencentes à regional, conforme agendamento da Unidade de Educação Básica (UNIEB) da CRE. No entanto, as(os) orientadoras(es) relatam que é preciso melhorar a sistematização desse período e reivindicam a representatividade do grupo do noturno na eleição de um coordenador próprio para o turno. Isso se explica pelo fato de que cada Regional de Ensino tem o direito de eleger um coordenador intermediário, como descrito na OP:

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. (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 28).

Uma das atribuições do coordenador intermediário é a organização de “[...] encontros de articulação pedagógica da orientação educacional na Coordenação Regional de Ensino em que atua” (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 28) – importante momento para a troca de experiências com os pares sobre a atuação e as especificidades da EJA. Para as orientadoras participantes deste estudo, existe necessidade de se discutir a eleição de um coordenador específico para atuar no período noturno, quando acontecem as aulas da EJA. As entrevistadas explicam que o grupo de orientadores do diurno é maioria e, geralmente, o eleito é servidor do diurno, o que resulta em dificuldades e ausências significativas de atenção às demandas relacionadas à EJA.

Contudo, mesmo com a lacuna da formação continuada no grupo da CRE Sobradinho, Antonella destaca que a Gerência da Orientação Educacional tem promovido encontros virtuais – devido à pandemia da Covid-19, para o grupo do DF, inclusive no noturno, que ficam gravados no canal organizado pela pasta na plataforma digital do Youtube. Nesses encontros, são discutidos temas como afeto na orientação educacional em período de pandemia; autocuidado; aprendizagem no contexto de crise; vulnerabilidade e empatia na orientação; violência sexual contra crianças e adolescentes; orientação educacional frente aos desafios da volta às aulas; encontros articulados dos orientadores do noturno; drogas; pedagogia da colaboração; aprendizagem; emoções em tempos de Covid; enfrentamento da violência de gênero; experiências da orientação em escolas noturnas em tempos de pandemia;

esclarecimentos de documentos acerca das atividades remotas e da atuação da orientação educacional; resgate da história da orientação no Distrito Federal; transição escolar; cultura de paz; projeto de vida; educação ambiental e orientação; EJA e orientação educacional; escuta especializada; promoção de direitos e valorização da vida; Maria da Penha, entre outros.

Em seus relatos, as participantes falam acerca das especificidades da EJA, falam dos sujeitos, das escolas, das dificuldades, dos encantos e desencantos e expressam suas visões sobre o chão em que pisam.

4.2 As Escolas Noturnas e os Sujeitos da EJA Pelo Olhar das Orientadoras Educacionais

A realidade das escolas noturnas evidencia a diversidade da modalidade, aspecto que converge para estudos e documentos analisados nos capítulos anteriores. As orientadoras apontam, de modo geral, quem são os alunos da EJA e as dificuldades das escolas do noturno.

Ao se referirem aos sujeitos da EJA, percebe-se a condição de trabalhadores em subempregos, o retorno à escola depois de muitos anos, a chegada de adolescentes com histórico de reprovação, as condições socioeconômicas desfavoráveis e as diferenças geracionais. Sobre essas especificidades, houve os seguintes apontamentos:

[...] a gente tem boa parte daqueles que foram excluídos, digamos assim, na fase da escolarização regular, na faixa etária adequada na infância e na Juventude, muitas vezes por uma questão mesmo de dificuldades de vulnerabilidade social, são pessoas que tiveram que abandonar a escolarização para trabalhar para ajudar no sustento da família né?! [...] É uma clientela bem diversificada, uma amplitude de faixa etária muito grande, é uma questão que precisa de muito bom senso e muita observação na hora de equilibrar essas demandas, nas suas necessidades em sala de aula porque, às vezes, você pode ter um aluno de 18 anos junto com o de 70 na mesma turma, então são perfis totalmente diferentes, ritmos diferentes, linguagens diferentes, então, tanto o professor quanto os demais profissionais da escola necessitam ter um olhar bem diferenciado, bem atencioso, bem acolhedor para todas essas realidades porque a gente não tá só lidando com conteúdo, estamos lidando com vidas, cada experiência é preciosa. [...] a gente tem muitas pessoas da construção civil, eu tenho alunos que são coletores que trabalham para o SLU, começam a coleta às 5 horas da manhã e quando chegam às 19 horas estão na escola. (Ana, orientadora educacional, 2021).

[...] o que a gente está vivenciando agora a maioria mesmo são jovens, são jovens que têm aquela defasagem idade série que não podem estudar durante o dia e que são estão indo para o noturno. (Antonella, orientadora educacional, 2021).

Olha! os alunos da EJA nos últimos tempos são alunos que fracassaram no diurno e que vieram para o noturno, alguns alunos que chegaram para gente já são senhoras e senhores que têm uma dificuldade tremenda até de acompanhar as coisas mesmo. (Diana, orientadora educacional, 2021).

Lá na escola os alunos da EJA normalmente são alunos que estão fora do fluxo de idade/série, mas também existem aqueles meninos que o diurno não quer, aqueles meninos que deram trabalho de manhã, foram para a tarde e deram muito trabalho à tarde. Então, não se adaptaram na escola do diurno, vão para o noturno, o noturno virou castigo, é a última solução [...]. (Cecília, orientadora educacional, 2021).

Então, hoje a realidade mudou, pelo menos na minha escola, que é o segundo segmento, tem pouco senhores. Cresceu um pouco porque eu comecei a divulgar que eu estava aplicando uns testes de

nivelamento, eles não têm documentos de escola, estudaram no Nordeste vieram para Brasília, não têm documentação, nunca voltaram porque não sabem nem por onde começar. (Liz, orientadora educacional, 2021).

[...] é um pessoal é com muita dificuldade econômica, a maioria trabalha em subempregos, preciso estar sempre trocando os horários porque o patrão, às vezes, não deixou sair mais cedo para o seu horário e eles precisam priorizar o emprego, então todas as vezes que a gente faz evento o aluno não tem despesa nenhuma, porque se tiver despesa eles não podem participar, tem que ser sempre gratuito. (Liz, orientadora educacional, 2021).

As informações atestam os estudos apresentados no Capítulo 2 deste trabalho, como o de Arroyo (2017), quando apresenta a característica do ser trabalhador como uma das marcas dos sujeitos da EJA. Nesse aspecto, foi trazido nas entrevistas um fator relacionado ao subemprego, visto que alguns alunos trabalham para o Serviço de Limpeza Urbana (SLU) e começam a coleta às 5 horas da manhã. Arroyo (2017, p. 22-23) nos lembra que muitos dos “passageiros da noite” são também “passageiros do amanhecer”, pois

[...] Bem cedo se deslocam dos bairros e das vilas para o trabalho nos “bairros-bens” como domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores/as de ruas, de escritórios, ou como serventes nas escolas, nos espaços públicos. Passageiros/as do amanhecer do início do dia para, no fim da tarde, no início da noite, irem para a EJA. Uma modalidade de educação para os diferentes percursos sociais e humanos. Como aprofundar os significados dessas passagens nos cursos de formação e com os passageiros?

Nesse sentido, muitos estudantes jovens e adultos buscam na escola um meio de se qualificar, de conseguir uma recolocação no mercado de trabalho alçando melhores condições sociais e econômicas. (SANTOS; CORRÊA, 2015). Quanto aos jovens, as mesmas autoras apontam, em seu estudo, que em sua maioria não estão vinculados a empregos formais que garantem benefícios dispostos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

O estudo de Santos e Corrêa (2015) e os relatos das orientadoras demonstram que a maioria dos estudantes trabalhadores da EJA vivencia a precariedade do trabalho. Essa situação confirma a importância de se discutir sobre o tema nas escolas da EJA. Infere-se que a orientação educacional, desde a sua constituição, aborda essa questão, no entanto, corroborando com Arroyo (2017), hoje precisa se preparar para articular discussões e reflexões críticas sobre o trabalho, o capitalismo, a exploração, o acesso ao mercado de trabalho, as desigualdades sociais.

Freire (2000) e Paiva e Sales (2013) expõem a exclusão e as desigualdades sociais desses sujeitos e vão ao encontro das narrativas das entrevistadas. Compreender que os saberes, as necessidades de aprendizagem e a diversidade cultural desses estudantes estão vinculados às necessidades básicas de sobrevivência leva-nos a concordar com Freire (1992) quando defende

a importância do diálogo e da reflexão da realidade no processo de ensino-aprendizagem, contrapondo-se ao ensino focado apenas na transmissão de conhecimento.

Sobre os jovens, os relatos das orientadoras convergem quando apontam que a maioria deles apresenta histórico de reprovação no diurno e quando reconhecem o processo de juvenilização e se preocupam com as estratégias que precisam ser refletidas na atuação com eles, trazendo, em suas experiências, a existência de casos em que os resultados foram positivos:

[...] muitos alunos do diurno que não conseguiam permanecer na escola no diurno, iam para a EJA; eles se encontravam no diálogo, no jeito de falar do professor, no jeito do colega [...] (Liz, orientadora educacional, 2021).

[...] esses meninos de 18 a 26 [anos] sabiam da realidade, que não eram queridos durante o dia ou que estavam resgatando alguma coisa à noite, mas eles queriam ser enxergados, então aí a gente sentava e conversava com eles, criávamos uma empatia. (Cecília, orientadora educacional, 2021).

A nova configuração da EJA quanto ao processo de juvenilização apontada por Carrano (2007) também converge para as narrativas das orientadoras e eleva a necessidade de se aprofundar a discussão sobre essa temática nos espaços de formação. A OP sinaliza a necessidade de “Garantir coletivamente a identidade, os espaços e as especificidades do perfil dos estudantes da EJA, assim como suas necessidades” (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 45). Nessa perspectiva, fica explícito o desafio das(dos) orientadoras (es) que atuam nessa diversidade e complexidade, o que leva mais uma vez a indagar acerca da formação inicial e continuada desses profissionais da orientação educacional.

À medida que as narrativas avançam, ficam evidentes os olhares das participantes em torno dos aspectos que caracterizam a EJA. Elas trazem particularidades e apontam entraves e desafios:

[...] quando a gente tem essas equipes reduzidas, muitas vezes, não tem também o diretor e vice muito presente, tem coordenador e supervisor pedagógico, ou às vezes é só um ou o outro, dependendo da escola você só tem supervisor, não tem direito a coordenador, muitas vezes basicamente esse profissional que representa à direção da escola...às vezes, acho que causa uma diferenciação, muito, muito grande do trabalho diurno e noturno é como se fossem duas escolas diferentes, com rotina diferente no mesmo ambiente físico, porque realmente, o diurno tem uma cara e o noturno tem outra e praticamente não dialogam, isso infelizmente foi uma realidade que vivi em quase todas as escolas que trabalhei...nem sempre, por exemplo, a gente utiliza todos os espaços físicos da escola, tem escolas que têm Biblioteca, mas nem sempre tem um profissional na biblioteca no noturno, mas assim, a gente vira e mexe e dá um jeitinho de se adequar, faz algumas requisições à direção da escola para autorizar que a gente entre e que use os materiais e tudo mais, em geral a gente é atendido, é claro que não é o mesmo tipo de atendimento que se tivesse um profissional que realmente cuida daquele local. (Ana, orientadora educacional, 2021).

[...] temos dificuldades que perpassam a função da escola, como questão de transporte público que dificulta o aluno estudar à noite, a marginalização o que faz com que eles se afastem com medo de serem assaltados. (Antonella, orientadora educacional, 2021).

[...] a gente tem caso específico de alunos que estavam sendo assaltados frequentemente nas redondezas da escola, tanto na chegada da escola quanto saindo da escola, então a gente fez um trabalho com a Secretaria de Segurança Pública, além da escola se envolver com o documento pedindo mais policiamento, a gente também teve um trabalho com a comunidade mesmo, fazendo assim essa conscientização. (Antonella, orientadora educacional, 2021).

[...] estava acontecendo muito assalto ao redor da escola, tinha os meninos que estavam usando muita droga, essas coisas de violência na escola [...]. Teve um período que tinha alunos sendo agredidos dentro da escola porque a gente não tinha aquele controle, quem é aluno e quem não, chegava um desconhecido que batia no aluno dentro da sala, da escola, e ia embora, embora correndo. (Cecília, orientadora educacional, 2021).

[...] o noturno é meio largado porque, eu acho que não é de propósito, tem menos funcionários, a direção não está todos os dias, agora eles estão mais preocupados com isso, mas assim, os servidores não ficam à noite, não limpam banheiro direito, limpam às 18h horas, mas no intervalo não limpam, sabe?! Então, assim é uma estrutura diferente do dia, eu vejo que isso interfere até no jeito das pessoas, uma coisinha besta que a gente fez de colocar no banheiro sabonete, de colocar papel higiênico, pasta de dente, pinça, a gente fez um kit, lixa de unha, as meninas se sentiram assim muito acolhidas, muitos chegam direto do trabalho, muitas não têm tempo de fazer um asseio direitinho, colocamos espelho porque não tinha, então foi uma sequência de coisas que a gente acabou fazendo e que valorizou, no banheiro dos meninos nós colocamos só sabonete, no primeiro momento porque ainda não tinha estruturado direito as coisas, é muito ruim assim, as escolas de qualquer turno mas principalmente no noturno que a pessoa vem do trabalho, vem cansado tinha que ter pelo menos um pouco de conforto né? [...] eu vejo que a escola é diferente à noite, do mesmo jeito que os professores têm um jeito diferente de lidar, os servidores precisavam também dessa maleabilidade que às vezes não tem, sabe?! Por exemplo, se o menino vem do trabalho, chegou passou do horário de entrar, mas poxa vida ele veio de longe, ele veio do trabalho... é preferível deixar ele perder todas as aulas a deixar ele entrar atrasado, essas coisas eu acho que ainda precisa mudar muito sabe? (Diana, orientadora educacional, 2021).

[...] eu acho o noturno na minha escola bem mais servido que o diurno porque no noturno nós temos a mesma estrutura, só que para atender bem menos estudantes...eu acho que o diurno perde. [...] o pessoal do noturno consegue ter uma empatia maior pelo aluno na escola, faz o possível e o impossível para não perder aquele aluno, eles chegam e já têm um lanche ali servido nos primeiros horários, ele tem uma flexibilidade para ele chegar do trabalho trazendo uma declaração do patrão, acredito que o professor está sempre em contato direto, a matéria, de uma certa forma, é mais enxuta, então, para um adolescente de 15 e 16 anos... No diurno escola é acelerada porque precisa cumprir conteúdo, ela precisa cumprir os dias, é acelerada, às vezes o aluno não consegue correr no ritmo dela e muitos vão ficando para trás, é como uma esteira que tivesse ligado no 10 e você consegue caminhar só no 2 e aí você acaba caindo e o sistema já sabe que aquela quantidade vai cair, mas não tem como reduzir. Em minha opinião, deveria se fazer uma abordagem menos conteudista. (Liz, orientadora educacional, 2021).

As narrativas revelam a falta de servidores nas escolas noturnas, a impossibilidade de utilizar todos os espaços e recursos da escola, questões que dificultam o percurso à escola como transporte público e violência.

O mesmo aponta Soares (2011) a respeito do espaço escolar: em geral, são espaços inadequados, vistos como emprestados para o noturno, como percebemos nas falas das entrevistadas ao destacarem que parecem estar em duas escolas diferentes com rotinas diferentes. É um mesmo espaço físico com uma infraestrutura que comporta biblioteca, sala de informática, laboratórios e outros espaços que não ficam disponíveis para os alunos do noturno; e ainda há falta de equipe pedagógica e de servidores. Contraditoriamente, a orientadora Liz

disse que a quantidade de estudantes é menor e conta com a mesma estrutura do diurno, destacando que as pessoas do noturno têm mais empatia, existe maior flexibilidade quanto a horários e os conteúdos são mais “enxutos”.

Nesse sentido, um lugar em que se pressupõe o pertencimento para os sujeitos da EJA precisa ser tema de constante reflexão dentro da escola e tema das políticas públicas também. Carvalho (2001) chama a atenção acerca da necessidade de práticas alternativas que se baseiam na investigação quanto à especificidade da EJA e que exigem um trabalho coletivo no qual se articulem objetivos individuais e coletivos.

4.3 A Orientação Educacional Coletiva e Colaborativa

A partir das narrativas, foi possível perceber um eixo fundante que conectou e que percorreu as falas das orientadoras educacionais a respeito de como é e como está a atuação da Educação de Jovens e Adultos: o trabalho coletivo e colaborativo. Fusari (1993) ressalta que o trabalho coletivo se caracteriza pela articulação dos atores escolares sobre a função social da escola e com objetivos comuns.

Para Lück (2013), a escola se organiza de forma sistêmica aberta, ou seja, é formada por diferentes pessoas, com diferentes funções, mas que se relacionam e se interinfluenciam. Essa interinfluência ocorre de forma consciente ou não, com maior ou menor intensidade, dependendo do nível de proximidade das relações construídas no ambiente escolar. Nesse sentido, a autora aponta a necessidade de se analisarem as ações escolares sob uma concepção sistêmica.

Almeida (2000) lembra a importância de considerar os projetos individuais com o coletivo, estabelecendo negociações, assim, quanto esses projetos são contemplados nos planejamentos coletivos, aumenta a possibilidade de sucesso.

Fusari (1993, p. 70) alerta que “a realização do trabalho coletivo não supõe a existência de profissionais que atuam lado a lado numa mesma escola, mas exige educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns”. Segundo o autor, o trabalho coletivo exige que os atores da escola tenham clareza quanto aos problemas presentes no contexto escolar e suas causas, uma vez que

É bastante comum a constatação da falta de clareza da equipe escolar em relação aos problemas básicos da própria Unidade na qual atua. Em alguns casos existe uma visão superficial e desarticulada da problemática enfrentada, que não chega a distinguir o que é problema estrutural da sociedade e penetra na escola do que é conjuntural, específico do infra escolar e dos problemas que têm suas causas na interação do estrutural, do conjuntural e do escolar. (FUSARI, 1993, p. 71).

A perspectiva de um trabalho coletivo pressupõe permanente reflexão-ação acerca do cotidiano, dos problemas, das práticas e concepções pedagógicas, dos dilemas, tensões e negociações. Chaluh (2009) aponta que o trabalho, nessa perspectiva, intensifica a organização de uma comunidade escolar crítica e se institui como espaço de formação e autonomia profissional. Chaluh (2010, p. 219) ressalta a coletividade como uma “atividade mental de nós”, ou seja, quando se compreende o contexto escolar, são levantadas, junto com os demais atores, suas necessidades e os possíveis caminhos para solucioná-las. Dessa forma, o trabalho coletivo também se torna colaborativo, na medida em que “[...] ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008, p. 213).

Torres, Alcântara e Irala (2004) ressaltam que a colaboração pode ser compreendida como filosofia de vida e que tem dois princípios importantes: negação ao autoritarismo e promoção da socialização na aprendizagem. Narrar as experiências cotidianas, portanto, potencializa refletir sobre sua atuação, compreender as concepções e implicações, bem como pensar em novas formas do fazer pedagógico. Nesse sentido, foi evidenciada, nas narrativas, a busca por um trabalho coletivo e colaborativo em parceria com a equipe da escola, com a família e outras redes de apoio, o que converge para os estudos realizados e os documentos analisados.

No entanto, entende-se que, para uma reflexão crítica sobre trabalho coletivo e colaborativo da orientação nas escolas, é preciso considerar em quais condições esse trabalho se desenvolve. É imprescindível também reconhecer que tornar invisíveis os entraves e desafios ou atribuir toda a responsabilidade da articulação dos processos coletivos para a construção de um ambiente educacional às(aos) orientadoras(es) educacionais seria um grave equívoco.

Fusari (1993) apresenta entraves que dificultam o trabalho coletivo na escola, tais como a valorização do individualismo na sociedade, por consequência, na escola; o trabalho desarticulado e fragmentado nos cursos de formação de professores, o que dificulta a visão de totalidade do currículo escolar; a falta de trabalho articulado nos órgãos dos estados que fazem parte dos sistemas de educação; a falta de professores e outros servidores nas escolas; a falta de espaços de reflexão, discussão e debate das práticas escolares; a falta de coordenação do trabalho pedagógico; a falta de vivência de uma proposta de currículo interdisciplinar; a falta de valorização do magistério, bem como de condições de trabalho.

Percebeu-se, na fala das orientadoras, que mesmo em meio a entraves, elas estão buscando espaço e um trabalho com característica mais coletiva.

4.4 Ressignificação da Orientação Educacional: em Busca de um Espaço na EJA

As narrativas de todas as orientadoras expressam as mudanças de visão quanto ao trabalho, vinculando-o a um contexto mais coletivo. Essa perspectiva se alinha à OP que aponta que “essa práxis se identifica com a necessidade de articular-se prioritariamente ao trabalho de cunho coletivo e em parcerias dentro e fora da escola, com o desafio de dialogar e de se perceber em rede, por meio da especificidade de sua ação e função” (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 11). Assim, as ações das entrevistadas buscam uma prática articulada com a comunidade escolar, refletindo e reconstruindo o fazer pedagógico com análise crítica da realidade e diálogos problematizadores.

Além do trabalho coletivo presente nas narrativas, também há o trabalho colaborativo. Segundo a OP (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 44), ao se estabelecer a ação coletiva como princípio do trabalho da orientação, torna-se relevante “desenvolver ações articuladas com os outros segmentos e projetos da escola”. Isso pode ser evidenciado nas seguintes falas:

E de uns anos pra cá, pode-se dizer que, se tem uma mudança nessa visão, nessa atuação do Orientador Educacional, não mais como serviço à parte, de um tempo para cá eu percebo que ele é visto como um trabalho interdisciplinar, um trabalho colaborativo, trabalhar mesmo na visão institucional da escola né? Como um profissional mesmo para contribuir no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, mas relacionado com todos os outros segmentos. (Antonella, orientadora educacional, 2021).

[...] inclusive nós não colocamos mais como serviço, mas a orientação como parte do fazer pedagógico da escola não tem mais, digamos assim, como se fosse uma compreensão de segmentação. E durante muito tempo também a nossa profissão foi muito confundida com Bedel da escola ou a pessoa que está responsável por questões disciplinares. [...] Então principalmente a gente tem que estabelecer esse vínculo de confiança e de parceria com os alunos, com os professores, para buscar as melhores alternativas, então com o passar dos anos a gente tá começando a ampliar o reconhecimento do que é a atuação do orientador educacional. (Ana, orientadora educacional, 2021).

[...] precisa ser uma pessoa que agregue porque vai precisar trabalhar do porteiro que identifica se o aluno chegou drogado, estranho...eu preciso ter parceria com o pessoal da cantina, da secretaria, professor, coordenador, então a gente precisa ter uma rede de apoio dentro da escola. (Liz, orientadora educacional, 2021).

[...] qualquer pessoa fora da sala de aula não importa muito, então quem era importante eram só esses, só que começaram as queixas e eles começaram a identificar qual o papel da Orientação. (Cecília, orientadora educacional, 2021).

Quanto às concepções sobre a orientação educacional, prevaleceu o discurso de mudança. Nesse sentido, as narrativas confirmam o alinhamento de atividades à perspectiva de resignificação do trabalho individual e fragmentado para a construção de um trabalho coletivo e a necessidade de conquistar espaço. Essa mudança é importante para esclarecer as confusões

quanto à função das orientadoras e orientadores educacionais, percebidas quando da chegada das entrevistadas nas escolas e relatadas em diversos momentos de suas falas.

4.5 O Trabalho Coletivo e Colaborativo Junto à Equipe Pedagógica, Professores, Alunos, Famílias e Redes de Apoio

Os estudos realizados indicam que a atuação das(os) orientadoras(es) é prioritariamente coletiva, dialógica e integrada ao PPP, com envolvimento de outros, compromissos negociados e análise da realidade para tomadas de decisão. A OP indica que os orientadores devem “Participar da elaboração e execução do Projeto Político e de ações construídas coletivamente, integrando-as aos projetos da Orientação Educacional” (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 57).

Fusari (1993) afirma que “é preciso que os educadores escolares estejam permanentemente identificando, caracterizando e elaborando propostas para a superação dos problemas que enfrentam”. No entanto, a construção de um trabalho coletivo pressupõe identificar questões que inviabilizam essa forma de trabalho pedagógico, sendo importante revelar a realidade.

4.5.1 Trabalho Junto à Equipe Pedagógica

As narrativas, tais como as destacadas abaixo, revelaram que, nas escolas noturnas, situações de improvisação, ausência de servidores e até mesmo do diretor ou vice-diretor fazem com que o trabalho com a coordenação e a supervisão seja mais frequente:

[...] a gente tem coordenador e supervisor pedagógico, ou às vezes, é só um ou o outro, dependendo da escola você só tem supervisor e não tem direito a coordenador, então, muitas vezes, é esse profissional que representa a direção da escola. (Ana, orientadora educacional, 2021).

[...] o noturno tem essa cara que é meio largado porque, assim, eu acho que não é de propósito, tem menos funcionários, a direção não está todos os dias, agora eles estão mais preocupados com isso, mas assim, os servidores não ficam à noite, não limpam banheiro direito, limpam às 18 horas, mas assim no intervalo não limpam, sabe? (Diana, orientadora educacional, 2021).

A partir das entrevistas, percebeu-se que há uma parceria com a coordenação nos espaços de reflexão e formação de professores, apontando que o trabalho está mais integrado com a supervisão e a coordenação de forma mais institucional e preventivo, e isso diminui os atendimentos individuais de estudantes. Foi revelada também a parceria com a coordenação das escolas no espaço de coordenação dos professores para abordar temas evidentes no cotidiano escolar, cujos assuntos a serem trabalhados são sugeridos também pela coordenação:

[...] eu trabalho muito junto com o coordenador pedagógico da escola para auxiliar a reflexão dos professores na abordagem dos alunos na questão da valorização da história de vida, da contextualização dos assuntos para tornar real e a aprendizagem mais interessante, mais próxima do cotidiano, mais significativa...eu atuo com o coordenador pedagógico nessa orientação aos professores, dependendo da demanda também, a gente trabalha com a questão do trabalho e do mundo do trabalho, da saúde mental e emocional tanto dos alunos quanto dos professores, também questões de sexualidade, muitas vezes até atendimento individualizado para encaminhar para demandas externas, serviços de saúde, às vezes infelizmente até questões jurídicas e policiais, quando a gente presencia questões de abuso qualquer tipo de abuso, violência, violência doméstica, violência contra a mulher, então a gente vai atuando, digamos assim, em todas as frentes. (Ana, orientadora educacional, 2021).

[...] a gente trabalha, mas integrado com a coordenação da escola, supervisão, então, assim, questão de atender individual seria o último plano... porque a gente percebe que trabalhando na instituição como um todo, diminuí os encaminhamentos para a orientação educacional e você trabalhando nessa perspectiva, cada um vê a sua função, vê que todo mundo tem uma participação para ajudar a auxiliar aquele aluno, auxiliar o professor, de pensar nas metodologias da escola. (Antonella, orientadora educacional, 2021).

[...] eu gosto de trabalhar com a coordenação no noturno, principalmente, não tem como a gente não tá junto né? Eu sempre trabalhei com os coordenadores porque separamos um momento da coordenação para passar um vídeo, para discutir, com os professores, a gente pegava temas sobre violência, os temas das coisas que estavam acontecendo...então a gente trabalhava com os professores para eles trabalharem com os alunos. (Diana, orientadora educacional, 2021).

As falas das orientadoras ressaltam um trabalho integrado mais significativo com a coordenação em busca de uma prática formativa do grupo. Segundo Nóvoa (2002, p. 23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Nos encontros coletivos, é possível, tanto às orientadoras quanto aos demais servidores, analisar a realidade, as necessidades e as dificuldades e, assim, planejar ações, como propõe a OP

A orientação educacional atualmente contribui para o processo educativo a partir de uma prática articulada com toda a comunidade escolar, repensando coletivamente o fazer pedagógico, participando na análise da realidade, apoiando diálogos problematizadores, promovendo a tomada de decisão individual e coletiva. (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 15)

Dessa forma, a parceria com a coordenação e a utilização do espaço de coordenação dos professores são importantes para efetivar momentos de estudo, reflexões sobre as práticas e a consolidação de uma relação pedagógica coletiva. De acordo com as orientadoras da pesquisa,

[...] no meu caso, no noturno, eu sempre fiquei muito na sala dos professores, eu acho que é sempre um momento muito rico para você tá trocando ideias, conhecendo as pessoas e interagindo então quase todo dia você tem pelo menos um ou dois professores planejando com a coordenação, dependendo do tamanho da escola, então são momentos em que você pode estar conversando sobre os alunos, sobre a rotina da sala de aula né?! (Ana, orientadora educacional, 2021).

[...] quem fica com a gente a maior parte do tempo são os professores, então eu sempre gostei de passar instruções, de ter um bom relacionamento com os professores porque eles que são o braço da orientação na sala de aula, então eu sempre gostei de ter um bom relacionamento com eles. De um tempo para cá a gente tem feito algumas formações junto com a coordenadora, assim, coisinha

pequena, tinha uma professora que era assim mais voltada para a área de formação e a gente promoveu muito debate, muita coisa que a gente fazia junto. (Diana, orientadora educacional, 2021).

Placco, Almeida e Souza (2011) abordam a presença de articuladores dos processos educativos que atuam para o desenvolvimento das propostas curriculares, enfatizam o papel do coordenador pedagógico quanto aos momentos formativos e, nesse sentido, entende-se a importância da parceria entre orientação educacional e coordenação pedagógica.

4.5.2 Trabalho Junto ao Professor

Acerca dos trabalhos desenvolvidos junto aos professores, observa-se convergência nas narrativas, uma vez que houve relatos de ações envolvendo parceria nos encaminhamentos de estudantes à orientação, no desvelar das demandas do cotidiano vivenciado no ambiente escolar, na abordagem de temas que emergem no contexto escolar ou que são discutidos na sociedade e questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Essa convergência pode ser percebida nas seguintes falas:

Os atendimentos são assim: os professores fazem no conselho de classe ou quando observam alguma coisa. [...] a gente não tem uma equipe no atendimento, então somos nós mesmos que ajudamos, que conversamos com os professores a questão de adequação do tipo de atividade, adequação no tempo. (Diana, orientadora educacional, 2021).

Os professores e a coordenadora fazem os encaminhamentos e indicam questões que precisam ser abordadas, os estudantes também procuram a orientação. (Cecília, orientadora educacional, 2021).

[...] todas as questões que os professores observavam: aluno chegava muito cansado, aluno sonolento, aluno com muita dificuldade de aprendizagem, todos esses casos são passados. [...] eu sempre trabalhei com os professores em parceria, e os professores da EJA são sempre muito parceiros, eles se identificam com a questão do aluno trabalhador, do aluno fora da faixa etária e com isso a gente conseguiu resgatar muitos alunos. (Liz, orientadora educacional, 2021).

[...] o trabalho também é muito dinâmico porque tem muitas situações que vão se apresentar no dia a dia, no relacionamento com os professores, com os alunos, surgem também essas demandas para orientação, para encaminhamento, para apoio de diversas ordens. (Ana, orientadora educacional, 2021).

Segundo a OP (DISTRITO FEDERAL, 2019a), o trabalho junto ao professor prevê ações integradas, investigação das demandas do grupo docente, escuta sensível, entrevistas individuais e coletivas com vistas a atender às necessidades e demandas apresentadas e contribuir no processo de aprendizagem. Pinheiro (2017) reforça que o trabalho da orientação com os professores é importante, na medida em que pode viabilizar espaços de discussão e reflexão acerca das demandas que surgem na escola para, dessa forma, a partir do diálogo,

buscar estratégias coletivas nas respostas aos encaminhamentos. Para a autora, os professores permanecem mais tempo com os estudantes e têm oportunidades privilegiadas de observá-los.

Ferreira (2013), na conclusão de seu estudo, indica que uma das relações fundamentais para a eficiência da orientação é a relação com os professores. A autora reitera a impossibilidade de as(os) orientadoras(es) trabalharem desvinculadas(os) do conjunto de atores da escola, com a atuação resumida à aplicação de testes e numa abordagem terapêutica. Ao contrário, sua atuação, atualmente, está relacionada à reflexão-ação, participação e construção coletiva do Projeto Político Pedagógico.

Ainda sobre as ações junto aos professores, Azevedo (2016) confirma que também consistem em buscar estratégias para que as relações entre eles e os estudantes tenham como fundamento a dialética. Para tanto, é importante que a orientação educacional traga reflexões, tais como as condições materiais dos docentes e estudantes e as relações com os processos de ensino e de aprendizagem. Nessa ótica, Azevedo (2016, p. 55) alerta que

[...] o orientador educacional, ou aquele que estiver exercendo a atividade, terá como desafio desvelar as contradições inerentes ao cotidiano. Como procedimento específico de trabalho, ele deverá elaborar coletas de dados, observar o cotidiano da escola, participar de todos os momentos coletivos, por exemplo. Em suas intervenções expor dialeticamente o que foi analisado, observado, buscando fazer com que o coletivo escolar possa contribuir nas soluções institucionais que viabilizem o trabalho pedagógico, inclusive no que disser respeito às condições de trabalho.

Nessa perspectiva, as narrativas focam a necessidade de reflexões sobre concepções de educação, escola e processos de ensino-aprendizagem, pois

[...] os professores estão passando por processo de mudança... eles têm uma dificuldade de entender a Educação de Jovens e Adultos, eles têm que trabalhar menos voltados para essa abordagem conteudista. (Antonella, orientadora educacional, 2021).

Placco (1994) argumenta que a atuação da orientação educacional se direciona, principalmente, ao assessoramento pedagógico dos professores, contribuindo para a compreensão do grupo quanto às dimensões políticas, humanístico-interacionais e técnicas que envolvem o processo pedagógico. Em concordância, Lück (2013) reforça a assistência aos docentes como função da orientação educacional.

O trabalho junto ao professor, nas atividades remotas em tempos de pandemia, revelou um momento de aproximação decorrido das dificuldades na nova organização pedagógica, das dores e das perdas.

[...] um professor muito querido por todos faleceu na pandemia. Isso deixou todo mundo baqueado e nos deixou meio desorientados. Teve uma servidora da cantina, uma merendeira, que também

faleceu... tá todo mundo cansado de Meet, estava todo mundo cansado de fazer apostila, cobrança de apostila, então pegou todo mundo. (Cecília, orientadora educacional, 2021).

O contexto da pandemia resultou no olhar atento às pessoas da escola; no acolhimento do professor ao receber os estudantes em condições adversas e com tantas fragilidades. O momento exigiu das orientadoras uma participação efetiva no cuidado, no acolhimento e na ajuda nas novas organizações da vida, percebida quando se ouviu que

[...] a gente propôs aos professores momentos de reflexão: de organizar horário, de planejar, de dar momento de pausa, de final de semana deixar para a família, porque a gente percebia que estavam emendando de domingo a domingo trabalhando, entendeu?! E isso estava causando adoecimento... a gente fazia esse momento de autoavaliação, entendeu?! Isso tudo nas coordenações coletivas, então outra coisa que eu percebo é também um espaço que melhorou muito da orientação educacional dentro das coordenações coletivas propiciando esse momento de reflexão. [...] eu percebi que eles passaram a entender mais o estudante como um todo, não viam...eles passaram a perceber mais o estudante como uma pessoa que tem dificuldade, que tem família, entendeu? Que às vezes estava passando por momento de desemprego e que isso influencia o desenvolvimento da aprendizagem, então esse momento também que a gente já discutia muito no presencial de ver o estudante como pessoa, a pandemia fez com que o professor visualizasse mais esse ser humano completo, entendeu?! (Antonella, orientadora educacional, 2021).

O cuidado com os professores, os momentos de reflexão acerca da humanidade ampliaram a visão do corpo docente sobre os alunos da EJA. O relato trazido pelas orientadoras nos leva a pensar que, apesar de muitos professores ainda não compreenderem a atuação das orientadoras, tem ocorrido uma aproximação. Nesse sentido, a construção dessa relação pode ser resultante dos princípios do diálogo e do acolhimento quando são discutidas as demandas do corpo docente e integradas às ações da orientação educacional.

Vale apontar, mais uma vez, que o trabalho da orientação educacional envolve a discussão de diversos temas que foram levantados pelas entrevistadas, a saber: violência contra a mulher; direitos; drogas (pois alunos foram presos), entre outros. No entanto, percebeu-se, nas narrativas, a falta de reflexões mais amplas sobre concepções de educação, sociedade e escola, reflexão e abordagem dos temas de uma forma mais crítica.

As condições do trabalho docente e a falta de tempo ficaram muito evidenciadas em algumas falas:

[...] tinha essa coisa da gente fazer tipo informaçãozinha porque já tem só uma vez por semana a coordenação, tem tanta coisa para fazer, mas a gente separa nem seja uma meia horinha para passar um vídeo para discutir (Diana, orientadora educacional, 2021).

Percebe-se que a discussão sobre situações adversas referentes às condições docentes e o não pensar acerca das práticas também precisam estar presentes nas horas de coordenação coletiva. Sobre as condições de trabalho, podem-se elencar questões importantes que dificultam

essa participação: excesso de trabalho e burocracia, condições estruturais e limitação nas decisões sobre fatores fundamentais do trabalho docente. Quanto ao não pensar sobre a prática, Mariana (2013), como resultado de seu estudo sobre as condições docentes, aponta que quase a metade dos profissionais docentes entrevistados se isentam de pensar sobre sua própria prática. Diante disso, pode-se inferir a importância de a orientação educacional contribuir para a efetivação e promoção desses espaços.

4.5.3 Trabalho Junto aos Estudantes

Com relação ao trabalho junto aos alunos, observa-se que as orientadoras, além dos acompanhamentos individuais, têm buscado espaços coletivos de reflexão por meio de palestras e rodas de conversas, por exemplo, para abordar temas que circulam no ambiente escolar ou temas gerais com impactos sociais, tais como depressão, prevenção ao suicídio, violência doméstica, automutilação. Não obstante a importância de tais discussões, foi relatado que há resistência dos estudantes para participar de ocasiões de reflexão e que, também, são proporcionados outros momentos de intervenção de forma mais descontraída como passeios, festas, momentos culturais, entre outros. Várias informações podem ser percebidas nas falas das entrevistadas:

É um trabalho individualizado e coletivo integrado com a comunidade escolar, eles apresentam dificuldades em entender esses diferentes espaços de aprendizagem como, por exemplo: rodas de conversas..., mesmo com temas do cotidiano. [...] É interessante que a gente costuma ver certa resistência porque para o aluno da EJA se ele não tá na sala, o professor explicando e colocando no quadro é como se não fosse a aula ou como se não fosse um momento de aprendizagem importante, qualquer coisa diferente da explicação, daquela coisa da tradicional explicação do professor, do quadro e da sala de aula é como se não fosse aprendizagem. [...] fui abordar sobre saúde mental no período da prevenção ao suicídio, falar bastante com os alunos sobre depressão, trabalhar um pouco com a redução da questão dos estigmas de compreensão do que é depressão, do que leva as pessoas a ideias suicidas, então, assim, no dia a roda de conversa estava programada para no máximo 40 minutos, os alunos se interessaram tanto que eu fiquei mais de duas horas com eles, então, assim, eu tenho visto que a gente também vai amadurecendo a questão da forma de abordagem, para ser mais interessante, o aluno tem começado a compreender que a escola pode apresentar diversas formas de aprendizagem com a atuação de diversos profissionais, entre eles do orientador educacional (Ana, orientadora educacional, 2021).

A gente também propicia outras formas de aprendizagem, a gente promove passeios a centros culturais, momentos de ir ao cinema, a gente faz festa temática, jantares específicos, justamente para eles terem outros tipos de relações e momentos que eles, muitas vezes, não têm, não tem diariamente entendeu? (Antonella, orientadora educacional, 2021).

[...] de um tempo para cá a gente teve muito aluno com depressão, com automutilação, tentativa de suicídio, na escola mesmo, teve um menino mesmo que concretizou. Então a gente precisou mudar um pouco o foco- da orientação que antes era focada na orientação de estudos, para ver questão de drogas, foi mudando um pouco o foco para atender mais essas questões que têm sido mais emergentes (Diana, orientadora educacional, 2021).

[...] surgiu algum tema? Estudante reclamando de dificuldade financeira, dificuldade em gerenciar esse dinheiro, professores falando que os estudantes estavam apáticos, desmotivados, sem expectativas, então, fazemos trabalho sobre motivação... os temas vêm da própria coordenadora, ou direto deles, dos professores. E, por exemplo, tinha o caso de menina que chegava na sala de aula no maior calor toda coberta né? Em algum momento a menina levantou o braço, reparou a automutilação, o professor me pediu para verificar, eu comecei a acompanhar a aluna, menino que está fazendo uso de drogas ilícitas dentro da escola... essas situações (Cecília, orientadora educacional, 2021).

[...] faço um gancho cultural [...] comecei a entender que eles precisavam ser ouvidos, a gente primeiro dava voz pro aluno, aplicava questionários, trazia gente de fora para dar palestras, fazer ciclos de debate, eles também queriam conhecer a cidade, nós fazíamos muitos passeios noturnos, levei alunos pela primeira vez ao cinema, levei ao planetário, levei a todas as exposições do CCBB, todas, eu levava os alunos, o pessoal do CCBB, quando o Teatro Nacional funcionava à noite, a gente foi ver umas duas ou três exposições lá, então como eu fazia? [...] aquele aluno trabalhador que chega, que não tem oportunidade no final de semana de sair para passear, para conhecer lugares aqui em Brasília que ele nunca entrou, então a gente começou a fazer essa questão, esse gancho cultural que também é social e que tinha tudo a ver com educação, porque quando eles chegavam do passeio eles tinham que produzir algo... foi assim que eu encontrei um jeito de trabalhar na Educação de Jovens e Adultos valorizando o aluno... então eu sempre buscava passeios que ofereciam o ônibus e quando não ofereciam a escola bancava e quanto ao lanche, eu pegava o lanche da escola (Liz, orientadora educacional, 2021).

As narrativas mostram, mesmo com lacunas, convergência com o que diz o Currículo em Movimento da EJA quando este aponta que “o saber não está dissociado dessa condição humana, na qual o reconhecimento da subjetividade e da realidade social são partes do processo educativo dos jovens e adultos” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 20). Percebe-se a intencionalidade das orientadoras para que os temas a serem abordados surjam das necessidades reais da comunidade escolar e há preocupação com as condições dos alunos da EJA, pois

a gente trabalha a questão do trabalho e do mundo do trabalho, da saúde mental e emocional, tanto dos alunos quanto dos professores, que é uma abordagem muito permanente, também questões de sexualidade, muitas vezes até atendimento individualizado para encaminhar para demandas externas, Serviços de Saúde, às vezes infelizmente até questões jurídicas e policiais quando a gente presencia questões de abuso, qualquer tipo de abuso, violência, violência doméstica, violência contra a mulher então a gente vai atuando, digamos assim, em todas as frentes, parte do trabalho (Ana, orientadora educacional, 2021).

Nessa ótica, confirma-se o caminho de mudanças quanto à atuação que foi abordado no Capítulo I ao tratar da atuação do orientador e da orientadora de características individualistas para uma visão mais coletiva. Azevedo (2016, p. 56) pontua que

[...] Para essa nova proposta de orientação, as ações junto aos alunos na escola devem priorizar o coletivo e as condições materiais dos ambientes que circundam esses estudantes. Ações que promovam o conhecimento dos alunos quanto à realidade que os cercam devem ser prioritárias em relação a qualquer tipo de atendimento individual e individualizante.

A OP (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 77) indica que, para as ações com os estudantes, as(os) orientadoras(es) “devem orientar-se pelas temáticas escolares, sociais e

afetivas e englobam Ação Pedagógica no Coletivo e Ações Pedagógicas Individuais”. As narrativas das orientadoras mostram a tentativa de seguir nessa diretriz quando apontam a realização de acompanhamentos individuais, espaços coletivos de reflexão sobre temas que estão no ambiente escolar ou que são gerais e com impactos sociais e, ainda, momentos lúdicos de intervenção como passeios culturais. Para Colombini (2019, p. 32),

Mesmo a escola não tendo a resposta ou a solução para os maiores problemas em discussão na sociedade atual, ainda assim, ela deve se constituir em um espaço importante de discussão que poderá contribuir muito para a formação crítica e cidadã dos alunos, e nessa função o orientador educacional deve ter uma grande participação, pois é reconhecidamente entendido como o promotor do diálogo.

Percebeu-se que atuação das orientadoras junto aos alunos se faz de forma individual quando encaminhados por outros profissionais da escola ou pelo próprio estudante que começa a confiar no profissional e falar sobre suas dificuldades. O acompanhamento coletivo é feito de várias formas, como foi pontuado pelas entrevistadas, mas enfrenta resistência de muitos estudantes que julgam não estar em processo de ensino-aprendizagem se não estiverem em sala de aula. Com essa informação advinda das entrevistas, inferimos que as concepções de educação baseadas apenas na transmissão de conhecimentos estão presentes no público da EJA.

Frente ao exposto, retoma-se a crítica de Freire (2011a) à educação bancária que é uma concepção de educação que parte do princípio de que o professor é detentor de todo o saber. Assim, desconsideram-se os conhecimentos construídos ao longo da história desses estudantes e é por isso que tal concepção deve ser combatida pela orientação educacional a partir do reconhecimento das experiências, culturas e valores e da compreensão de como a escola ainda reforça ou não essa concepção. Resistir a essas práticas na escola só será possível refletindo sobre concepções de ser humano e das práticas educativas postas na escola.

Nesse sentido, Azevedo (2016) aponta que o campo de atuação da orientação educacional ocorre no cotidiano escolar nas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas. Isso significa que o trabalho do orientador e da orientadora, além do foco na aprendizagem, está nessas dimensões entrelaçadas entre si. Assim, criar oportunidades para que os estudantes discutam sobre questões presentes e analisar o que dificulta o desenvolvimento desse estudante faz parte da atuação desse profissional da orientação educacional. As entrevistadas falam dos objetivos dos estudantes que buscam a EJA e de como se sentem com o trabalho. As orientadoras se expressaram assim:

[...] entrando na escola, todo meu cansaço some só de ver essa garra que eles têm. Então, enfim, essas histórias de vida que a gente também tenta compreender para ajudar naquilo que é o objetivo. Tem idoso que quis voltar a estudar para ler a Bíblia, tem aluno que vai estudar para ter um melhor

emprego, tem aluno que quer estudar para aprender a ler e escrever para tirar uma carteira de habilitação. Então tem várias histórias; tem gente que é só, por exemplo, a gente tá agora com uma senhorinha que começou a estudar, inclusive no período da pandemia, porque ela se aposentou e ela tem três filhos professores, mas ela nunca tinha estudado porque ela teve que começar a trabalhar muito cedo para ajudar a família. Depois, ela se casou e não estudou; estava criando os filhos e trabalhando e aí, agora que ela se aposentou, ela começou a estudar. Então, assim, são histórias, assim, bem lindas da gente conhecer que eu acho que incentiva muito; inclusive eu acho que renova a nossa vontade de continuar o trabalho porque nem sempre é fácil, mas é muito gratificante. (Ana, orientadora educacional, 2021).

Na costura das narrativas apresentadas no decorrer de todo este capítulo, é possível visualizar que as dimensões do trabalho são amplas e dinâmicas e, para tanto, os processos de investigação, diálogo e ação são fundamentais no desvelar da realidade e de possíveis causas que podem influenciar o desenvolvimento escolar dos estudantes. Esse aspecto pode ser evidenciado nas falas das entrevistadas:

[...] aqueles que trabalhavam ou perdiam uma disciplina ou que estavam com fome, alunos que saíram 4 horas da manhã só tinham uma refeição, só levavam uma refeição para o trabalho e voltavam, iam direto para escola, a gente fazia acompanhamento com esses alunos também (Cecília, orientadora educacional, 2021).

[...] eles trabalham o dia inteiro, às vezes vêm direto para cá, tanto que a gente já serve o lanche logo na hora da entrada para os alunos porque a gente sabe que muitos vêm do trabalho sem ter se alimentado. Então, eles jantam na escola antes de ir para a sala de aula (Ana, orientadora educacional, 2021).

[...] a gente teve que mudar a questão do horário do lanche para a entrada porque muitos chegavam lá o dia inteiro sem comer, então tem essa questão também (Antonella, orientadora educacional, 2021).

[...] eles chegam e já tem um lanche ali servido nos primeiros horários (Liz, orientadora educacional, 2021).

Pode-se inferir, que os relatos acima mostraram algumas situações reais dos estudantes. Estas sinalizam a necessidade do acolhimento, posicionamento do orientador e da orientadora como um ser político que compreende o porquê de seu trabalho e as contradições sociais que afetam o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, as orientadoras também relataram sobre a pandemia, no que tange às perdas, à desigualdade social, ao desemprego, aos problemas de saúde e aos desafios na organização do trabalho pedagógico. Essa perspectiva se apresenta nessa narrativa:

[...] o governo começou doando Cesta Verde, só que não alcançava os alunos do noturno, não dava conta de chegar, e a gente recebeu muita reclamação, reclamação não, muita informação de alunos nossos passando necessidade. A coordenação deu a ideia de ajudarmos: se cada professor der uma cesta, ajuda! Se outro professor der conta de dar mais alguma coisa, mais que uma, dá ovos para completar a cesta, coisa assim, os alunos passavam o nome para a coordenação e, de acordo com o que chegava lá, íamos doando. [...] eu peguei dois casos bem ruins que me deixaram a semana inteira pra baixo: foi uma menina do ensino regular, uma menina de 16 anos que tinha perdido a mãe, era filha única e tinha perdido o pai e tinha acabado de perder a mãe, você tem que orientar, dar apoio para essa menina que virou órfã com 16 anos sem emprego, sem família, o que você pode

falar para ela? Vamos terminar atividade até o final de semana? Você não vai falar isso! Em outra busca ativa, um menino disse “professora estou acabando de voltar do cemitério, professora acabei de enterrar minha mãe!” Ele falando que já tinha perdido o irmão e acabado de perder a mãe e sabe aquele desespero? Sentia o desespero na voz do menino! “Agora, tenho que trabalhar, professora, para sobreviver, eu não sei o que fazer!” Nossa, que situação ruim! As pessoas pensam que busca ativa é fácil! Temos que acompanhar essas pessoas, será que damos conta? Está precisando de alguma coisa? Precisando de cesta básica? Você já arrumou emprego para sobreviver? Porque é um menino de 17 anos, a menina de 16 anos foi morar com a tia, mas e esse menino, ele estava tão angustiado, tão angustiado que fiquei com medo e teve outros que se isolaram, isolaram do mundo e falaram “Professora eu tenho isso, eu tenho aquilo, eu não posso sair da minha casa, eu não tenho como, professora, não tenho dinheiro, eu não tenho Meet.” (Cecília, orientadora educacional, 2021).

A orientadora exprime suas preocupações e inseguranças quanto ao seu trabalho e ao cenário adverso de pandemia. No entanto, percebem-se os princípios do diálogo e do acolhimento que vão ao encontro das reflexões trazidas por Freire (2011b) sobre o diálogo como momento entre sujeitos para refletir sua realidade coletiva ou individual; e por Reis (2011) acerca do acolhimento como possibilidade de falar sobre tudo que aflige a si mesmo.

Outro ponto importante a ressaltar na fala da orientadora Cecília é a exclusão da modalidade do noturno do programa de alimentação chamado Cesta Verde, que não alcançava os alunos desse período. Infere-se que grande parte dos estudantes brasileiros foram assolados por dificuldades econômicas que intensificaram a falta de condições mínimas de sobrevivência, e as poucas ou nenhuma política pública, como a exemplificada, alcançaram a totalidade da camada popular. Dito isso, tenciona-se o debate sobre o esquecimento, a desvalorização política e a exclusão marcados na história dessa modalidade de educação.

Além das perdas de familiares, de colegas de trabalho e da piora das condições mínimas de sobrevivência de todas as ordens, os estudantes ainda tiveram que enfrentar os desafios de nova organização da escola. Um dos desafios colocados por Silva (2020) coincide com as narrativas das orientadoras: a falta de acesso às tecnologias, tanto por partes dos professores quanto dos estudantes, tais quais: internet, celulares, *notebook* ou *tablet* e, pode-se acrescentar, as dificuldades de manusear equipamentos, como relatam as entrevistadas:

[...] nós percebemos que eles não conseguiam entrar, não tinham internet suficiente e nem tinham a disponibilidade, o computador, a ferramenta necessária... eu colocava recado na plataforma, eles não acessavam a plataforma, eu mandava recado pela plataforma e não dava certo, material impresso eles pegavam uma vez depois não pegavam mais, então foi ficando horrível, o que nós fizemos? Criamos grupos de WhatsApp, aí no grupo de WhatsApp foi quando a gente conseguiu se encontrar, foi menos prejuízo, então muitas vezes o aluno, ele não tinha condições de levar o material impresso que ele levava para devolver na escola, ele mandava foto, ele tirava foto daquilo que ele tinha feito e eu repassava para o professor, o professor corrigia, criamos um canal no YouTube na Semana de Educação para a Vida. Eu fui atrás de professores, de ex-alunos, eles gravaram, por exemplo, uma aluna que sabe de reaproveitamento de comida...uma professora de arte gravou, nós criamos um convite, fizemos um momento na Semana de Educação onde os alunos participavam, viam esses vídeos, criamos um canal no YouTube, tentando achar esse elo entre o

aluno e a escola porque foi ruim para ele e foi ruim para nós também (Liz, orientadora educacional, 2021).

[...] as dificuldades do aluno com recursos tecnológicos, entrar numa plataforma, por exemplo. A gente trabalhou muito com o material impresso para todos os alunos, independentemente de ter o acesso à tecnologia e ao WhatsApp. A gente criou o WhatsApp das turmas e todos os dias os professores colocavam lá a atividade que iria ser trabalhada para eles localizarem na apostila deles. O professor manda vídeo, manda as aulas, foto, tudo fazendo as orientações, as explicações, mas aí a gente tem aquela dificuldade, alguns momentos os alunos no horário das aulas no que seria ao vivo a pessoa está sem internet, está no local onde não pega ou não tem mais dados para baixar e aí não consegue tirar as dúvidas naquele momento. Às vezes, vai tirar dúvida no outro momento no trabalho, quando tem uma internet wi-fi [...]. O aluno tem muita referência, segurança da aprendizagem na presença do professor, com isso a gente teve muitos alunos que relataram não se adaptarem. Eu fiz inúmeras abordagens, insistência, o que a gente chama de busca ativa, com relação a esses alunos, sugeri inúmeras abordagens diferenciadas, fazer ligação de videochamada no WhatsApp ou qualquer coisa; ainda assim, mesmo que o aluno tivesse recursos tecnológicos a gente teve recuar porque o aluno falava: “Eu não me adaptei com isso, não consigo estudar assim, eu preciso do professor do meu lado, então, eu só vou voltar a estudar quando a gente voltar para o presencial”. Então, assim, a gente teve inúmeras dificuldades [...] Eles preferiram foi realmente os grupos de WhatsApp e aí a gente manteve tudo nas plataformas mas a nossa interação principal era maior através do WhatsApp e fornecendo os materiais impressos para todos os alunos também (Ana, orientadora educacional, 2021).

[...] se o professor usa o WhatsApp, eles interagem com o professor, conversam, tudo direitinho, mas pela plataforma a maioria não achou, não quis. Então, a gente tem turma com 7 meninos, 8 meninas, no 3º ano tem 12; então é muito pouco em relação aos 40 e tantos que a gente teria na sala sabe? (Diana, orientadora educacional, 2021).

[...] porque o público da noite, vamos dizer assim, não tem acesso à internet, às vezes mora muito longe, mora na Fercal. Eu peguei muitos alunos reclamando de que não sabiam estudar sozinhos [...] Além de atender o aluno, de compreender a situação que ele estava passando, repassar essa situação, a gente tinha que dar ferramenta para ele seguir sozinho com o mínimo de presença do professor [...] (Cecília, orientadora educacional, 2021).

As narrativas convergem sobre as dificuldades dos estudantes no acesso à plataforma, em realizar as atividades sem a presença dos professores e em permanecer estudando nesse contexto. Observou-se que a estratégia preferida por eles foi o uso de WhatsApp e dos materiais impressos, talvez por esses meios estarem mais próximos de sua realidade, diferentemente das plataformas. As dificuldades quanto à autonomia dos estudantes foram evidenciadas nas falas das orientadoras, o que não pode ser normalizado ou ter a gravidade diminuída, uma vez que as próprias profissionais se viram em situações desconcertantes e difíceis, externalizadas por palavras como horrível, terrível, complicado, entre outras.

As falas das entrevistadas demonstram as agruras vivenciadas, e uma delas se refere à intensificação do trabalho nesse período:

Para mim foi horrível! Confesso que eu não fiquei bem, mas porque eu não, eu senti que a adaptação foi horrível, ainda mais com aluno da EJA, porque ele não tem telefone atualizado. Eu perdi todo o contato com ele, eu não tinha contato nenhum com o aluno, perdi o contato com o professor e eu não sabia como trabalhar, fiquei com a lista de 280 alunos e eu conseguia contato com 40. Então, foi horrível e o aluno mesmo, ele se sentia perdido, assim como eu me sentia, ele também né?! Porque ele ia na escola, escola estava fechada! Olha, eu vou te falar; eu sinceramente achei que a gente não fosse conseguir finalizar (Liz, orientadora educacional, 2021).

Menina, foi terrível! Assim, eu liguei para todos os alunos; eu liguei; acho que eu fiz mais de 300 ligações. Eu liguei para todos que tinham telefone ativo; eu liguei, chamei, convidei todos e eles disseram que viriam [...] Pouquíssimos assistiram aula, pouquíssimos mesmo; eu acho que desses 300, deve ter uns 130, mais ou menos, que entraram no grupo, que o grupo ficou mais fácil de passar recado, esse tipo de coisa. Então, esses 130 que fazem parte do grupo estão lá firmes (Diana, orientadora educacional, 2021).

[...] a gente já estava no processo de diminuição das turmas e com a pandemia a coisa dificultou mais ainda porque, no caso do primeiro segmento, tem a questão da alfabetização (Ana, orientadora educacional, 2021).

Além das ligações, tantas outras tarefas foram impostas às orientadoras, tais como fazer vídeos, alimentar plataformas, Instagram, canal, grupo de WhatsApp, auxiliar na organização de material impresso, como destaca o relato abaixo:

[...] separávamos já toda a apostila do aluno individualmente; ele já levava matérias que ele fazia já dentro da sua individualidade [...] a gente já entregava tudo pra ele nominal e assim foi o que surtiu maior efeito. No princípio, foram poucos os alunos que conseguiram pegar e devolver dentro do prazo certinho, porque ainda tinha aquela questão de ter que deixar a apostila descontaminando em um lugar 3 dias para os professores depois ter acesso e depois alguém da equipe tinha que ir lá separar as apostilas para cada professor. Então, foi um período desafiador para todo mundo né? No recebimento da apostila, na hora que você entrega, mas enfim, conseguimos estabelecer esse contato, mas também não foi o que nós esperávamos, tivemos muita evasão (Liz, orientadora educacional, 2021).

Tudo isso relatado pela orientadora Liz acontecendo em meio a angústias, sofrimento, isolamento e incertezas. Acredita-se que isso ocupou muito o tempo das pessoas das escolas, talvez até mais que momentos de reflexão e discussão sobre vida e morte, educação e saúde, poucas ou a completa ausência de políticas públicas, o negacionismo, entre outras questões.

Como orientadoras, as participantes escutaram diferentes narrativas sobre a vida dos estudantes, as desigualdades sociais, as perdas, os desafios, o esgotamento emocional que os acometeu. Nessa perspectiva, é importante resistir à tentativa de normalizar o momento e fazer do diálogo e da escuta a chave para compreender, construir e reconstruir novos caminhos.

4.5.4 Trabalho Junto à Família

Foram evidenciadas, nas narrativas das entrevistadas, convergências quanto às dificuldades em estabelecer parcerias com as famílias. As orientadoras relataram algumas dessas, tais como contatos telefônicos desatualizados, abandono, a condição de trabalhador de alguns jovens que faz com que, em alguns casos, a família já o veja como responsável por si. As narrativas das orientadoras nos mostram essas dificuldades:

[...] a gente não tem muita participação das famílias não. Os nossos estudantes, por mais que eles sejam menores, a maioria não tem esse acompanhamento das famílias. Lá na escola onde eu

trabalho, precisamos avançar nesse trabalho com as famílias, mas a gente tem feito mais o trabalho com o estudante porque eles já chegam como se as famílias tivessem abandonado, não acompanham. Então, assim, eu vejo que nisso a gente precisa avançar e por conta de dificuldade de comunicação, a maioria dos telefones não bate (Antonella, orientadora educacional, 2021).

[...] e não tem um trabalho sistemático com as famílias; são casos pontuais mesmo dos pais que aparecem e também dos que eu chamo e eu não chamo muito (Diana, orientadora educacional, 2021).

As famílias, na educação de jovens e adultos, são menos presentes do que no ensino regular. Eu acredito que quando o aluno chega lá à noite, ele já meio que se emancipou na questão escolar, ele meio que já se emancipou do pai e da mãe, os pais já não têm mais convicção ou não se sentem mais responsáveis por aquela parte da vida deles, ou por inúmeras frustrações, ou é um aluno que decidiu trabalhar e já se sente meio que autônomo de decidir algumas coisas. Então, a gente tem muita dificuldade em relação ao contato com as famílias. Mas o que a gente faz? Eu procuro mapear os menores, esses menores eu chamo, vou chamando ao longo do mês, leio a pasta deles para ver de qual escola eles estão vindo, a maioria vem da mesma escola. Então eu procuro pegar a pasta do diurno, eu faço estudo da pasta e vou falando com eles sobre horário para entrar, para sair; você não pode estar na redondeza; explico que são protegidos, se começarem a faltar eu tenho que comunicar ao Conselho Tutelar. Eu faço às vezes até um exagero para que eles entendam que eles têm um olhar ali dentro, tem alguém que olha por eles e quando eu vejo aluno com repetidas faltas, que tem abandonado, que tem evadido, e eu faço a busca ativa, comunico a família e comunico o Conselho Tutelar também (Liz, orientadora educacional, 2021).

Segundo a OP (DISTRITO FEDERAL, 2019a), a orientação educacional junto às famílias privilegia ações que colaborem ou orientem quanto ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e sejam construídos compromissos e parcerias a fim de se estabelecer uma rede de apoio. Para tanto, são propostos o acolhimento; encontros individuais e coletivos com as famílias; estabelecimento e manutenção de contatos; estímulo a eventos culturais; informações acerca dos direitos da criança e do adolescente; atividades sociais existentes na comunidade; palestras com o Conselho Tutelar, órgãos de defesa à juventude, entre outros. Wouters (2019) lembra a importância de se compreender o estudante em sua totalidade. Dessa forma, é importante conhecer a história do aluno, sua família, seu contexto, suas potencialidades e necessidades.

De acordo com as narrativas, as orientadoras explicitam preocupação com a falta de parceria com as famílias, de um trabalho estruturado porque acontecem atendimentos mais pontuais, sem uma organicidade. As profissionais demonstram necessidade de avançar nessa construção da relação que vai ao encontro do cenário vivenciado na EJA: a ampliação da presença de adolescentes de 15 a 17 anos. É uma situação que mostra que é preciso dar mais atenção a esse grupo para construir, ampliar e fortalecer as relações entre escola e família.

Nas narrativas, surgiram palavras como “abandono”; no entanto, concorda-se com Poncio (2010) quando ele alerta que as mobilizações acerca das trajetórias escolares não podem ser generalizadas a partir das condições socioeconômicas de um grupo. As famílias estudadas pelo autor demonstraram suas próprias estratégias educativas, muitas vezes desconhecidas pela

escola. Nesse sentido, torna-se precipitado afirmar que as famílias desses adolescentes não participam da vida escolar de seus filhos, podendo-se inferir que a orientação educacional no noturno, juntamente com toda a escola, precisará refletir como construir essa relação e como compreender as estratégias educativas dessas famílias.

4.5.5 Orientação e Redes de Apoio

As narrativas das entrevistadas convergem no sentido de reconhecerem a necessidade de redes de apoio e as dificuldades de acesso:

[...] a gente já tem dificuldade de encaminhar porque nós não temos no noturno os parceiros que deveríamos ter. Por exemplo, toda escola deveria ter uma rede de apoio na saúde [...] Então, eu tento conseguir os parceiros, por exemplo, tem uma ótica perto da escola que faz uma consulta oftalmológica mais barata, eu encaminho para lá. Na rede pública, faço um relatório, entrego para o aluno, ele entrega na UBS¹⁴ mais próxima da casa dele, solicitando uma consulta com o clínico geral (Liz, orientadora educacional, 2021).

[...] a gente precisa muito da parceria de redes como a Secretaria de Segurança. A gente está tendo também muitos problemas voltados à saúde emocional, problema de depressão. Então, a gente precisa de um trabalho em rede com a Secretaria de Saúde (Antonella, orientadora educacional, 2021).

A gente tem aluno, sim, com muita dificuldade de visão, alunos que têm problemas que precisam de um atendimento de saúde, sabe? E, assim, para aqueles que têm mais de 18 anos, a maioria dos atendimentos que tem é para menores, não é para quem já fez 18 anos. A gente tem muita dificuldade; eu vejo alunos até mesmo sem condição financeira que perdeu o emprego, vira e mexe a gente escuta essas histórias e a gente não tem uma retaguarda, sabe? [...] no noturno não tem nem para onde encaminhar; quando a gente tinha aquela ficha treze¹⁵, um médico até me surpreendeu uma época, respondeu a ficha e mandou pelo aluno dizendo o que ele tinha feito, dando uma devolutiva, mas eu acho que foi um na vida toda, um médico que fez isso no Hospital Sobradinho; um médico que se importou de dar uma devolutiva, nunca ninguém deu. (Diana, orientadora educacional, 2021).

Monteiro *et al.* (2021, p.11) apresentam uma multiplicidade de situações com as quais as(os) orientadoras(es) relatam se deparar, como “abuso sexual, violência familiar, violência doméstica”, problemas que, ainda segundo as autoras, podem interferir na aprendizagem e necessitam da parceria com as redes. Nesse sentido, a OP (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 41) orienta a “[...] atuar junto à rede de proteção social de sua localidade, visando a um atendimento mais completo das necessidades pedagógicas, físicas, sociais dos adolescentes”.

As contradições existentes entre o que diz o documento sobre as redes e o que ocorre na prática são visíveis, posto que, ao mesmo tempo que a OP sugere a atuação junto à rede, não

¹⁴ UBS- Unidade Básica de Saúde.

¹⁵ Ficha Treze - Antiga ficha utilizada nas escolas para encaminhamento geral de estudantes.

deixa explicitado como executar essa parceria no turno noturno das escolas, período em que praticamente todos esses órgãos não funcionam, como denuncia a narrativa:

[...] desafio também de você por trabalhar à noite, muitas vezes você não tem como resolver algumas questões em alguns órgãos, alguns parceiros. Você não tem como sair do seu local de trabalho, de repente para encaminhar, para levar o encaminhamento pessoalmente; você tem que fazer isso tudo no seu horário contrário. Se você tiver no trabalho você tem que sair do seu trabalho para fazer essa interlocução; muitas vezes também encontrar parceiros, pessoas que estivessem dispostas a tá indo à escola como alguns cursos que eram oferecidos no diurno, já de noite eu não conseguia. Algumas palestras da área de saúde foram muito complicadas para eu conseguir algumas palestras, algumas peças de teatro, algumas situações que eu tive que solicitar que viessem à noite, eu tinha a maior dificuldade porque as pessoas tinham também os seus horários de trabalho durante o dia e não poderíamos estender até a noite (Liz, orientadora educacional, 2021).

Essa e outras orientadoras têm buscado alternativas para os encaminhamentos fazendo relatório e o próprio estudante busca o serviço médico no período diurno, como se pode ver na narrativa de Liz (orientadora educacional, 2021):

[...] Às vezes, solicito consulta com o clínico geral para ver alguma questão hormonal alterada, alguma questão orgânica, fazer um teste [...] a gente sabe que no sistema de saúde, você precisa entrar pela porta, por alguma porta, então o que eu escrevia? Eu fazia um relatório daquilo que eu estava observando para o clínico geral, porque hoje a mentalidade deles é: chegue ao clínico geral, quem vai definir lá dentro para onde ele vai é o médico, se o médico achar que ele precisa passar por um neuro, se a questão é ansiedade vai para um psiquiatra, se ele precisa de um fono quem vai encaminhar é o clínico [...] eu faço os encaminhamentos, dentro da nossa realidade, talvez fosse ideal você ter um local multidisciplinar que pudesse encaminhar para um fono, para um psicólogo, mas como a gente não tem, eu faço isso e tem dado resultado porque quando chega lá no clínico geral, ele mesmo já pede os exames básicos ali; às vezes o menino tá com anemia; às vezes tá com uma disfunção hormonal ou, às vezes, tá com outro problema, não sei, então o médico tem que identificar né?

Ainda na perspectiva das dificuldades com as parcerias, as orientadoras relatam a ausência da própria equipe pedagógica prevista no Regimento Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 56) que define uma “[...] Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e a Sala de Recursos”:

[...] a gente não tem outras pessoas de equipe, como no diurno tem, pedagogo da equipe, psicólogo e tudo mais para ajudar com alunos que evidenciam essas dificuldades de aprendizagem mais acentuadas e uma possível deficiência né? Então, porque no diurno a gente tem mais acesso, digamos assim, a serviços especializados, até na escola quando tem a equipe completa né? como sala de recursos, pedagogos e psicólogos (Ana, orientadora educacional, 2021).

As escolas não contam com a Equipe de Apoio à Aprendizagem e nem com a Sala de Recursos, o que comprova mais uma vez a falta de servidores no período noturno. Observa-se, portanto, que o público da Educação Especial chegou nas escolas noturnas e estas apresentam total falta de equipes de apoio, atendimento e acompanhamento, ficando a cargo das orientadoras o acolhimento.

Importante destacar que, conforme Oliveira (2011), a inclusão desses estudantes nas classes regulares democratiza a escola e contraria a segregação, a discriminação desse público. Assim, há necessidade de um olhar atento às escolas do noturno para que sejam compostas por essas equipes em favor da luta contra a exclusão social.

Além do público do ensino especial, não se pode deixar de enfatizar todos os excluídos pela condição do analfabetismo, que é uma forma de silenciamento de grupos minoritários. É desse universo que a EJA está composta e se torna fundamental a consciência de quem são e como suas condições sociais e econômicas levam à discriminação desses estudantes. Aproximarmos-nos dessas orientadoras foi também nos aproximarmos daqueles e daquelas de quem a EJA se constitui.

Em síntese, foi possível, a partir das narrativas das orientadoras, investigar a sua atuação na EJA. Constatou-se que a escolha pela educação foi inspirada pela família, por decisão própria, por imposição ou por questões socioeconômicas. Ainda que haja diferentes razões para essas escolhas, percebeu-se que hoje, as orientadoras, ao falarem de suas experiências na EJA, associam a profissão à função social da escola e reconhecem seu valor emancipatório.

Quanto às questões positivas, destaca-se que as orientadoras reconhecem a EJA e suas especificidades, bem como as dificuldades das escolas noturnas; compreendem a orientação educacional numa perspectiva coletiva e, nesse sentido, estão buscando seu espaço; ressaltam a importância da formação inicial e da formação continuada; reconhecem a importância do trabalho integrado com a equipe gestora e pedagógica, família e redes de apoio; expuseram a necessidade do uso dos variados espaços físicos da escola pelos estudantes de EJA e de profissionais que possam atendê-los; apontaram a existência de parcerias com a coordenação e supervisão; mencionaram que durante a pandemia houve aproximação maior com os professores e gestores devido à nova organização pedagógica; exprimiram a necessidade de se pensar sobre a intensificação do trabalho e do adoecimento e sobre a necessidade de acolhimento em tempos de pandemia; sinalizaram a ampliação da visão do corpo docente sobre as condições dos estudantes da EJA; afirmaram que buscam espaço de reflexão junto aos alunos com rodas de conversas e palestras; externaram a necessidade de boas condições de saúde para a aprendizagem.

Algumas dificuldades também foram reveladas, tais como: falta de momentos de formação com foco na EJA; pouca visibilidade das orientadoras que trabalham no noturno comparadas às do diurno; necessidade de melhor acolhimento na chegada à escola; ausência de um coordenador intermediário específico para o noturno; poucos servidores nas escolas noturnas; impossibilidade de usar todos os espaços físicos da escola; reduzida frequência da

direção; inexistência de parceria com as famílias; falta de parcerias com redes de apoio no horário noturno: ausência de EEAA e Sala de Recursos; dificuldades de acesso dos estudantes às ferramentas tecnológicas e ampliação de demandas na pandemia e pós-pandemia.

As informações sugerem que muitos dos problemas que ocorrem na EJA se devem ao distanciamento, à falta ou não efetivação de políticas públicas que reconheçam essas especificidades. Esse fato influi na atuação das orientadoras e dos demais servidores do noturno, que por vezes são silenciados ou se deixam silenciar.

Assim sendo, o exercício de constante reflexão da realidade se faz relevante nessa modalidade de luta, não somente por matrículas e acesso, mas, sobretudo, pelo direito de serem vistos como seres humanos. Destaca-se, então, como ponto-chave, a sistematização de espaços de discussão que naveguem nas experiências numa prática de reflexão-ação, e assim, embutidos de consciência da realidade, se construam espaços de ação coletiva em favor de uma educação inclusiva e emancipatória.

(IN)CONCLUSÕES

Na caminhada desta pesquisa, buscou-se refletir sobre a orientação educacional na Educação de Jovens e Adultos numa aproximação que une falas. Tudo começou pelo interesse, pela experiência, pelas inquietações e várias indagações sobre a história da profissão, a existência ou não de trabalhos acadêmicos sobre essa temática e como é/está a atuação na Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

Partiu-se da busca de trabalhos sobre o tema e foi constatada a escassez quando se refere à atuação na EJA. Também foi possível verificar que a orientação educacional está presente em vários estados e municípios do Brasil com diferenças de formação, função e nomenclatura. Essas informações necessitam de atualização e aprofundamento, visto que o último estudo realizado tem mais de dez anos.

Para esta pesquisa, definiu-se como recorte o Distrito Federal onde a orientação educacional integra a rede das escolas públicas, os profissionais fazem parte da carreira magistério e as diretrizes para o trabalho são pautadas em práticas que se baseiam no pensamento crítico, emancipatório e inclusivo. Essas informações estavam nos documentos que norteiam a atuação da orientação no DF, mas era preciso começar a desvelar as práticas a partir das falas das orientadoras.

Na Secretaria de Estado de Educação do DF existem quatorze Coordenações Regionais de Ensino para facilitar o atendimento às escolas. A escolhida para a realização da pesquisa foi a de Sobradinho por possuir o maior número de orientadoras no noturno, com total de sete, sendo que cinco orientadoras aceitaram participar.

A intenção não foi trazer conclusões, mas dar voz às participantes e evidenciar suas experiências nas escolas noturnas. Para iniciar a investigação, foi colocada como questão principal: como é/está a atuação das orientadoras educacionais na Educação de Jovens e Adultos do período noturno em escolas públicas da Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho-DF? Esse cenário parecia obscuro, talvez pela falta de registros da atuação no noturno, o que trouxe grande relevância à pesquisa. Além disso, há uma nebulosa invisibilidade dos trabalhadores e estudantes da EJA aos olhos de muitos, de governos e de políticas públicas.

Assim sendo, este estudo teve como objetivo geral analisar a atuação das orientadoras educacionais em escolas públicas do Distrito Federal da Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho-DF, privilegiando a Educação de Jovens e Adultos-EJA do período noturno e como objetivos específicos: i) situar a orientação educacional a partir de sua constituição histórica e estudos sobre o tema; ii) identificar como está organizado o trabalho da orientação educacional

da SEEDF, segundo os documentos diretivos; iii) discutir a Educação de Jovens e Adultos e seus sujeitos; iv) caracterizar a atuação das orientadoras educacionais na Coordenação Regional de Sobradinho a partir de suas narrativas; e v) propor curso de formação. Para tanto foram realizados estudos bibliográficos, documentais e entrevistas narrativas.

Foi realizado o estado do conhecimento utilizando os termos indutores: Pedagogo Orientador Educacional, Orientador Educacional, Orientação Educacional. Ao utilizar o marco temporal de cinco anos, poucos trabalhos foram encontrados. Assim, foi necessário ampliar a busca para dez anos, no entanto, em somente um trabalho a EJA foi citada, o que confirmou a importância desta pesquisa.

Ao situar a orientação educacional a partir de sua constituição histórica, foi possível constatar que as práticas se baseavam no trabalho fragmentado, em testes de aptidão e seleção. Somente no final das décadas de 1970 e 1980 iniciou-se um movimento de mudança para um trabalho baseado no coletivo, tanto no Brasil como no Distrito Federal.

Foi possível identificar o papel do orientador educacional na organização do trabalho pedagógico no DF a partir de documentos diretivos. Em suma, os documentos prevêem a atuação a partir da ação coletiva, integrada ao PPP, em articulação com os profissionais do Serviço de Apoio à Aprendizagem, do Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação, estudantes, pais e redes de apoio que integram outros órgãos.

Destaca-se que a articulação em rede precisa se constituir um espaço em que representantes de instituições, comunidade e movimentos sociais possam dialogar e construir ações em corresponsabilidade. Essa articulação em rede, cada representatividade com suas contribuições, num trabalho colaborativo pode ser valiosa possibilidade para a atuação das orientadoras, tendo em vista que, o encontro com o outro, o diálogo acerca da realidade dos estudantes se torna um rico processo formativo e de transformação, cuidado, inclusão.

O trabalho da orientação educacional está organizado em seis categorias de ação: i) implantação da orientação educacional; ii) institucionais; iii) junto ao professor; iv) junto ao estudante; v) junto às famílias e vi) em rede.

A implementação da orientação educacional está relacionada à organização do espaço físico, dos instrumentos e de como será apresentado o trabalho à comunidade escolar. As ações institucionais se referem às contribuições na reflexão-ação sobre a realidade, participação na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP).

No trabalho junto aos professores, os orientadores colaboram com reflexões sobre as práticas educativas, a mediação em situações-problema que ocorrem na convivência escolar, a

contribuição nos espaços de formação. Para tanto, participam das reuniões coletivas, contribuem abordando temas importantes que envolvem o cotidiano escolar.

As ações com os estudantes são coletivas e/ou individuais, e têm como estratégia ações preventivas que privilegiam a participação dos estudantes, o diálogo e a valorização dos saberes e o respeito às diversidades. Com relação às famílias, as ações contribuem para a promoção da participação e do acolhimento de forma coletiva ou individual.

As ações em rede se referem a parcerias com outros profissionais da escola e com outras instituições das áreas da saúde, segurança, justiça, cultura, ONGs e com a comunidade em geral a fim de promover o desenvolvimento dos estudantes e proteger seus direitos.

Não obstante, foram verificadas, nos documentos, lacunas/contradições quanto às necessidades da EJA como, por exemplo: a) falta de concursos públicos com vagas para o noturno, apesar de os documentos contemplarem esse profissional no noturno; b) falta de abertura de vagas na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos para o noturno; c) falta de definição sobre a existência de uma Coordenação Intermediária responsável pelas orientadoras do noturno para articular os encontros do grupo em cada Regional, visto que existe eleição apenas de um coordenador, geralmente do diurno; d) em nenhum dos documentos fica evidente como as orientadoras estabelecem contato no período noturno com as redes, como: saúde, Conselho Tutelar, segurança, uma vez que é um período em que muitos desses órgãos não funcionam.

Ao discutir a EJA e seus sujeitos, apurou-se que, desde sua constituição, essa é uma modalidade marcada pela luta por educação e, principalmente, contra a invisibilidade. São jovens, adultos e idosos que buscam ser reconhecidos e acolhidos. No encontro com esses sujeitos, é preciso ir muito além das discussões de conteúdo a serem trabalhados; implica desconstruir a visão homogênea acerca desses estudantes, reconhecer as diferenças, a diversidade e suas necessidades.

Infere-se que, para compreender a complexidade e a diversidade encontradas na EJA, é preciso formação e diálogo constantes com as pessoas da escola, com os movimentos sociais e outras organizações.

Nesse sentido, além de se pensar acerca das especificidades dos estudantes da EJA e suas condições reais, demanda-se a necessidade de haver, na agenda das orientadoras e demais trabalhadores da EJA, debates no âmbito das políticas públicas, sobretudo por se verificar que nos últimos anos ocorreu a extinção de secretarias e programas voltados a essa modalidade como, por exemplo, a extinção da SECADI em 2019.

Os movimentos ora de avanços ora de retrocessos nas políticas públicas direcionadas à EJA demandam compromisso político daqueles que trabalham com esse público, investimentos financeiros, políticas que considerem as especificidades dos sujeitos, aperfeiçoamento para professores e servidores, resistência às tentativas de invisibilidade das necessidades desses estudantes e às práticas opressoras, principalmente nos tempos atuais em que a educação sofre constantes ataques.

O breve percurso histórico da EJA realizado e as narrativas das orientadoras revelaram que a modalidade ainda sofre com descaso e negligência. Nesse sentido, constataram-se informações, tais como: as diferenças das escolas diurnas e noturnas – sobretudo quanto à falta de materiais, profissionais, muitas vezes até ausência da equipe gestora e da equipe pedagógica e sala de recursos; dificuldades em estabelecer parcerias com rede de apoio como saúde, segurança; falta de acesso a todos os ambientes e recursos no período noturno.

Nas tessituras das narrativas foi possível apropriar-se das memórias e experiências narradas, em um percurso de escuta, registro, análise e interpretação. Foram visibilizados o perfil biográfico, as experiências na carreira, o que pensam das escolas noturnas e dos sujeitos da EJA, como entendem a orientação educacional e o trabalho coletivo e colaborativo junto às equipes da escola, aos estudantes, às famílias e redes.

Assim, no entrelaçar das narrativas, foi possível analisar as práticas na esfera da diversidade e exclusão histórica de que se constitui a EJA. O percurso foi rico e permitiu apreender aspectos das trajetórias de vida e profissionais de cinco mulheres com pensamentos singulares, os quais ora divergiam, ora convergiam. Foi um encontro de palavras que refletiu flores e espinhos.

Acredita-se que seja apenas o início, pois o contexto é dinâmico. Talvez seja um abrir de portas, imbuído da certeza da incompletude que rege os processos educativos. Ao narrarem suas histórias de vida e profissão, as colaboradoras tiveram a oportunidade de refletir sobre suas próprias experiências como orientadoras educacionais. Foi um momento singular de construção de aprendizagem.

Foi possível verificar que o grupo de orientadoras da CRE de Sobradinho, bem como de todo o DF, é composto em sua maioria por mulheres, e dentre as participantes todas têm formação em pedagogia com a antiga habilitação em orientação educacional. A escolha da profissão deu-se por diferentes motivos - escolha pessoal, possibilidade de ascensão social e até mesmo por imposição da família. Constatou-se que, mesmo atuando em EJA, não possuem formação específica.

Os documentos diretivos do trabalho da Orientação do DF preveem a participação das orientadoras em formação continuada nas escolas e em outros espaços por meio de oficinas, palestras, cursos e encontros de articulação pedagógica. No entanto, perceberam-se lacunas dessas formações no turno noturno voltadas às especificidades da EJA, bem como de uma Coordenação Intermediária que atenda ao grupo no noturno.

Quanto à escolha da orientação educacional, todas as participantes tiveram dúvidas acerca do papel da orientação na época da graduação. Hoje compreendem a orientação educacional numa perspectiva coletiva, o que difere das concepções iniciais da profissão, as quais se centravam num trabalho fragmentado, testes de aptidão e seleção.

As orientadoras reconhecem as especificidades da EJA: a condição de trabalhadores em subempregos, a volta à escola depois de muitos anos, o processo de juvenilização, condições socioeconômicas desfavoráveis e a diversidade.

A partir das narrativas, foi possível perceber que as orientadoras estão em busca de espaço e de um trabalho coletivo, ainda que com muitos entraves como falta das Equipes de Apoio à Aprendizagem, da Sala de Recursos e falta de parcerias com as famílias. Contudo, revelaram avanços nas parcerias com professores e coordenadores nos momentos de estudo e análise das necessidades, bem como de encaminhamentos dos estudantes e abordagem de vários temas, seja de forma individual ou coletiva com rodas de conversas.

O trabalho em tempos de pandemia também foi relatado nas entrevistas. Essa foi umas das maiores pandemias vividas pela humanidade, em que ocorreram milhares de mortes. Infelizmente, no Brasil pôde-se ver o crescimento dos discursos negacionistas, desprezo a vidas, falta e demora na aquisição de vacinas e falta de políticas em favor da vida.

Nesse cenário, a educação no Brasil foi encurralada entre as consequências cruéis do vírus, a falta de políticas e a necessidade de se reorganizar. As orientadoras relataram sobre: as adaptações ao uso de plataformas digitais como Youtube e WhatsApp; o acolhimento a profissionais da escola e aos estudantes, que acontece em meio a outros problemas, tais como questões de saúde, problemas financeiros, perdas de pessoas próximas; as dificuldades dos estudantes da EJA com relação ao acesso e uso das ferramentas tecnológicas; e a consequente evasão. Também foram mencionados a busca ativa dos estudantes e o aumento de parcerias na tentativa de resolução dos problemas.

Além disso, a pandemia escancarou aspectos importantes que precisam de reflexão: a falta de recursos e investimentos das escolas públicas, a falta de recursos e as precárias condições dos estudantes da camada popular e o alargamento da desigualdade social.

É importante destacar que a entrevista narrativa foi fundamental para elucidar o vivido e acessar o individual numa perspectiva coletiva. Dessa forma, cada entrevista revelou um olhar singular de cada Orientadora sobre a sua atuação na EJA e permitiu uma troca permeada de significados.

Ao serem encorajadas a relatar livremente suas histórias, as orientadoras se viram num momento em que puderam ser escutadas, a despeito de sua função que tanto as faz escutarem o outro. Esse tipo de entrevista se mostrou pertinente pela possibilidade de as colaboradoras contarem naturalmente as suas experiências, diferentemente de responder a informações fechadas.

Após as entrevistas, um período marcado pela exaustão foi a sua transcrição cuidadosa, cujas páginas chegaram a mais de sessenta. Ao mesmo tempo, esse processo de transcrição gerava alegria pela riqueza ali juntada e ansiedade pelo pouco tempo para deixar fluir ideias e vivenciar o sabor do deleite. No entanto, pela natureza criativa das narrativas, foi possível, mesmo com essas limitações, compreender e interpretar as experiências narradas.

A pandemia também trouxe importantes limitações no transcurso da pesquisa com o fechamento de universidades, bibliotecas, escolas, assim como mudanças de calendários, desgaste e sobrecarga de trabalho. Sabe-se da complexidade do processo de produzir ciência, o que, muitas vezes, acendeu sentimentos de solidão.

Além disso, não foi possível realizar as observações nas escolas, foi preciso utilizar novos instrumentos metodológicos como os aplicativos, as redes sociais, as plataformas. Foi estabelecida uma luta constante para conseguir atender aos prazos das atividades acadêmicas, mesmo com lágrimas caindo nas folhas de papel, choro pelas perdas, saúde debilitada. Tivemos um cenário tenebroso em que o luto foi, de certa maneira, banalizado e a defesa da vida, muitas vezes, precarizada.

Desenvolver uma pesquisa nesse contexto de dor fez com que se intensificassem as dificuldades. A cada dia, eram situações diferentes com narrativas na TV, nos grupos de WhatsApp, com notícias terríveis sobre falta de leitos, mortes, aumento da fome. O que era distante foi chegando cada vez mais perto. Os olhos ficavam vidrados no celular à espera de boas notícias e, a cada toque de alerta de mensagem, a esperança de estar acabando tanto sofrimento.

Acredita-se que ninguém ficou imune, pois, de alguma forma, a humanidade foi atingida. E quem está preparado quando pessoas tão amadas se vão? E quem está preparado para continuar uma pesquisa sem elas? Qual o sentido de continuar? Contudo, a fé se fez alento

e chegou-se ao final dessa parte da caminhada, deixando, em primeiro lugar, a certeza da importância do outro em nossas vidas e, em segundo, a certeza de que cada vida importa.

Assim, em meio a tantas contradições na vida e na investigação, elencou-se contribuições e possibilidades deixadas a partir desta pesquisa. A maior contribuição foi apreender as histórias vividas pelas profissionais da orientação educacional, como e com quem são constituídas suas práticas. Dessa forma, aponta-se algumas ações necessárias à Secretaria de Educação do Distrito Federal, tais como a realização de concurso público com vagas para o período noturno, formação de orientadoras(es) em EJA, plano de acolhimento aos profissionais iniciantes e/ou ingressantes que atuam na EJA, equipes pedagógicas para o noturno.

Para tanto e para o avanço deste estudo sobre uma Regional de Ensino do DF, espera-se que sejam realizadas mais pesquisas que apresentem dados atualizados sobre quais estados e municípios contam com o trabalho da orientação educacional, sobre a atuação de orientadoras(es) em outras Regionais de Ensino, estados e municípios. Ademais, que haja também mais pesquisas sobre a formação inicial e continuada em orientação educacional; sobre a ação integrada com outros profissionais da escola; políticas públicas de avanço da orientação nas escolas; relação das famílias de estudantes do noturno com a escola; sobre a possibilidade das entrevistas narrativas como instrumento de intervenção da orientação educacional.

Como produto final da pesquisa, por constatar carências quanto a espaços de formação, foi proposto um curso (Apêndice E) intitulado: Vozes das(dos) Orientadoras(es) Educacionais, possibilidades e desafios na EJA. O objetivo geral do curso é discutir, a partir das trajetórias de vida-formação e das experiências cotidianas, a atuação das(os) orientadoras(es) na EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. *In*: BRUNO, E. B.G; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.
- ALMEIDA, L. R. Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica no Estado de São Paulo: avanços, recuos, contradições. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 48, p. 111-118, jul. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20190012>. Acesso em: 28 set. 2021.
- ALVES, K. M. B. Acompanhamento da implantação da proposta de Orientação Educação no sistema de ensino do Distrito Federal. *In*: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatos de Pesquisa**, nº 22. Brasília: INEP, 1995. (Série Documental). Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/486324/Acompanhamento+da+Implementa%C3%A7%C3%A3o+da+Proposta+de+Orienta%C3%A7%C3%A3o+Educacional+no+Sistema+de+Ensino+do+Distrito+Federal/c7105459-a821-4363-8801-03ed3e1873a8?version=1.0>. Acesso em: 20 out. 2020.
- ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. *In*: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. (org.). **Educação de jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- APPEL, M. A Entrevista Autobiográfica-Narrativa: As Implicações Teóricas e o Procedimento de Análise de um Estudo de Caso sobre Mudanças Culturais entre os Índios no México. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 6, n. 2, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.465>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: RAAB, n.11, p.9-20, abr. 2001.
- ARROYO, M. G. Currículo sem Fronteiras. **Pedagogias em movimento** – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003, ISSN 1645-1384 (*online*). Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 27 jan. 2021.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. *In*. SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 39-59.
- ARROYO, M. G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. *In*: SOARES, L. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da Noite: do trabalho para EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- AZEVEDO, F. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.
- AZEVEDO, M. M. **A orientação educacional nas redes de ensino estaduais públicas do Brasil: concursos e funções**. 2016. 629 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/21310>. Acesso: 20 maio 2020.

BALESTRO, M. A trajetória e a prática da orientação educacional. **Revista Prospectiva**, n. 28, 2004/2005.

BISQUERRA, R. **Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica**. Madrid: Narcea Ediciones, 1996.

BOLÍVAR BOTIA, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <https://redie.uabc.mx/redie>. Acesso em: 30 de maio 2021.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em:
http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF. Acesso: 10 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da União: Seção 1. Rio de Janeiro, RJ, p. 22359, 10 nov. 1937. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o1937.html>. Acesso 18 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI). **Diário Oficial da União**: seção 1. Rio de Janeiro, RJ, p. 1231, 24 jan. 1942a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Define a Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**: seção 1. Rio de Janeiro, RJ, p. 1997, 9 fev. 1942b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Decreto nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**: seção 1. Rio de Janeiro, RJ, p. 5798, 10 mar. 1942c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Decreto nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. 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**: seção 1. Brasília, DF, p. 10369, 29 nov. 1968a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 11113, 24 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Diário Oficial da União: seção 1. Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1. Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União:** seção 1. Brasília, DF, p. 1, 7 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 105**, de 12 de março de 1958. Dispõe sobre o exercício da função de Orientador Educacional. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130749/Revista%20Brasileira%20de%20Estudos%20Pedag%C3%B3gicos%20-%201958%20-%202070.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação **Resolução CNE/CEB nº 03/2010, de 15 de junho de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho nacional de educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho nacional de educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

CANDATEN, R. Z.; SILVA, M. C. B. A mediação do orientador educacional na parceria família/escola. **Revista Missioneira**, v. 19, n. 1, p. 38-54, 2017. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/CANAMD> Acesso em: 03 set. 2021.

CARRANO, P. C. R. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista Reveja** (UFMG), *online*, 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

CARVALHO, C. P. **Ensino Noturno:** realidade e ilusão. 10. ed. São Paulo. Cortez: 2001.

CHAGAS, G. S. **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) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2421> Acesso em: 30 ago. 2020.

CHAGAS, E. M. G. Educação: um processo de humanização. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 11, p. 1-9 e15711584, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330747785_Educacao_um_processo_de_humanizacao. Acesso em 9 set. 2020.

CHALUH, L. N. Grupo de trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas. **Educação em Revista**, v. 25, n. 1, p. 63-84, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000100004>. Acesso em: 18 jul. 2021.

CHALUH, L. N. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. **Pro-Posições**, v. 21, n. 2, p. 207-223, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000200013>. Acesso em: 18 jul. 2021.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: Minas Gerais. EDUFU, 2011.

CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

COLOMBINI, F. P. S. **A prática do orientador educacional e o seu papel no cotidiano escolar na Rede Pública Municipal de Franca/SP**. Franca, 2019 134 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Franca, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/183057>. Acesso em: 15 fev. 2020.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho! A intensidade do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAMIANI, F. M. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvvyx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

DAVID, R. S. O orientador educacional e a escola: a criação de espaços de participação social e exercício da cidadania. **Revista Labor**, v. 1, n. 18, p. 104-117, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/12183>. Acesso em: 3 set. 2020.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), p.1105-1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DAYRELL, J. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogo na educação de jovens e Adultos**. 4. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2011.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2007. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Orientação Pedagógica da Orientação Educacional**. Brasília: SEEDF, 2010. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br>. Acesso: 30 mar. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências.** Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/lei-no-5-105-de-03-de-maio-de-2013/>. Acesso em: 14 maio 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Currículo em Movimento da Educação Básica**, cadernos: Pressupostos Teóricos e Caderno 1 – Anos Iniciais, SEEDF, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 19 abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Orientação Pedagógica da Orientação Educacional.** Brasília: SEEDF, 2019a. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 13 abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal.** Brasília: SEEDF, 2019b. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Censo Escolar do Distrito Federal.** Brasília: SEEDF, 2019c. Disponível em: <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Orientação para organização do trabalho pedagógico da educação de jovens e adultos na rede pública de ensino no Distrito Federal.** Brasília: SEEDF, 2020a. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). Portaria nº 03, de 06 de janeiro de 2020b. **Diário Oficial do Distrito Federal:** seção 1. Brasília, DF, p.4, 9 jan. 2020. Disponível em: https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2020/01_Janeiro/DODF%20006%2009-01-2020&arquivo=DODF%20006%2009-01-2020%20INTEGRA.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). Portaria nº 14, de 11 de janeiro de 2021. **Diário Oficial do Distrito Federal:** seção 1. Brasília, DF, p.24, 13 jan. 2021. Disponível em: https://dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2021|01_Janeiro|DODF%20008%2013-01-2021|&arquivo=DODF%20008%2013-01-2021%20INTEGRA.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

ELIAS, M. D. C. **Célestin Freinet:** uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 365–392, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v36i2.16712>. Acesso em: 10 out. 2021.

FERREIRA, D. F. **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. Disponível em: <http://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3427>. Acesso em: 10 jan.2020.

FERREIRA, T. **Orientação educacional na atualidade**: possibilidades de atuação. 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14665>. Acesso em: 3 set. 2020.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: Registro de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários para à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Centauro, 2007.

FUSARI, J. C. Construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. **Idéias**, São Paulo, n. 16, p. 69-77, 1993. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=006. Acesso em: 18 jul. 2021.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GADOTTI, M. **Educação e Poder**: Introdução a Pedagogia do Conflito. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GALVÃO, A. M.; SOARES, L. História da alfabetização de adultos no Brasil. *In*: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (org.). **A alfabetização de jovens e adultos**: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W. M. A. **Orientação educacional na prática**. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A Orientação Educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2001.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **Supervisão e orientação educacional**. São Paulo: Cortez, 2003.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A Orientação Educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2006.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A Orientação Educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para escola. 5. ed. São Paulo; Cortez, 2011.

GRINSPUN, M. P. S. Z.; GOMES, M. M. **A orientação educacional em ação**. Rio de Janeiro: Cortez, 2018.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./ago. 2000.

HADDAD, S. **Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local**: Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA. São Paulo: Global, 2007.

IABELBERG, C. C. **Uma contribuição crítica para o entendimento dos sentidos atribuídos pelo orientador educacional ao exercício de sua função**. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16927>. Acesso em: 5 set. 2020.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKEL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho Guarrechi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Narrative interviewing. *In*: BAUER, M.; GASKELL, B. (ed.). **Qualitative researching with text, image and sound**: a practical handbook. London, England: Sage Publications, 2000. p. 57-74.

LENZ, A. J. **Mediação de conflitos escolares nas práticas da orientação educacional** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/810>. Acesso em: 10 maio 2020.

LIMA, E.F. de. (org). **Sobrevivências no meio da docência**. Brasília: Liber Livro, 2006.

LOFFREDI, L. E. **Paradigmas da Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LOFFREDI, L. E. **Orientação Educacional Centrada no professor**: Grau de aceitação por parte de administradores escolares, efeitos sobre variáveis de relacionamentos do professor. Rio de Janeiro: INEP-MEC-UFRJ, 1977.

LOPES, M. G. R. A. A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2005. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2033--Int.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

LOURA, L. K. **As Percepções de Educadores sobre a Atuação do Orientador Educacional de uma Rede de Ensino Particular**. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://cdn1.unasp.br/home/2020/07/03090518/LENITA-KAUFMANN-LOURA.pdf>. Acesso em: 6 set. 2020.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, M. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 443-481.

LÜCK, H. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. C. Educação de jovens e adultos: Relação educação e trabalho. **Retratos da Escola: Dossiê Educação e Diversidade**, Brasília, v. 7, n. 13, p.373-386, 2013. Semestral. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/issue/view/19>. Acesso em: 5 set. 2020.

MAIA, E. M.; GARCIA, R. L. **Uma orientação educacional nova para uma nova escola**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

MARGOTTO, L. R. Psicologia, educação e exclusão: algumas justificativas para o uso de testes de aptidão na década de 1920. **Interações**, v. 9, n. 18, 2004. p. 153-174.

MARIANA, F.B. “**Miséria do trabalho docente, autogestão e a educação básica no Rio Grande do Norte**”. In: NETO, A.C.; OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.F. (orgs.). Trabalho docente: desafios no cotidiano na educação básica. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN, 2013.

MARTINS, C. H. S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista do Centro de Educação**, UFSM, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910>. Acesso em: 25 fev. 2020.

MASSALAI, L. **Entre tramas, laços, e nós: um olhar sobre a prática de orientadoras educacionais**. 2013. 410 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia. 2013. Disponível em: <http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1286>. Acesso em: 5 set. 2020.

MELETTI, C. M. D. **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), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20258>. Acesso em: 10 set. 2020.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela**. 2003. 244 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253166>. Acesso em: 18 mai. 2020.

MELO, S. M. M. **Orientação educacional: do consenso ao conflito**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

MENDONÇA, M. P. **Orientação educacional, raça e colonialidade: encontros e desencontros na busca de novos sentidos para a prática de uma professora orientadora educacional**. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=671311. Acesso em 13 set. 2020.

MONTEIRO, B. R.; CORREIA, A. S. U.; CORRÊA, L. J. L.; FREITAS, M. C. S. A formação e o trabalho do (a) orientador (a) educacional. **Linhas Críticas**, v. 27, p. e33167, 2021. DOI: 10.26512/lc.v27.2021.33167. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33167/28067>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MORAIS, J. S. As histórias formativas de professoras iniciantes e suas implicações no processo de profissionalização. *In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO MEIO-NORTE DO BRASIL: EDUCAÇÃO COMPARADA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 1., 2017. **Anais** [...]. Timon, MA: EDIFMA, 2017. p. 411-425. Disponível em: <https://eventos.ifma.edu.br/histedu2017>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MORAES, A.A. de A. Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999/2000.

MOTA NETO, J. C.; OLIVEIRA, I. A. Contribuições da educação popular à pedagogia social. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 3, p. 21-35, 9 jan. 2018. Disponível em: <10.14393/REP-v16n32017-art02>. Acesso em: 25 jun 2020.

NASCIMENTO, I. S. **O pedagogo-orientador educacional no acolhimento e acompanhamento de adolescentes em medida socioeducativa**. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb/handle/10482/23971>. Acesso em: 10 set. 2020.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In: NOVOA, A. (org.). Vidas de professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora.1995. p. 13-34.

NÓVOA, A. Os novos pensadores da educação. **Revista Nova Escola**, n. 154, p. 23, ago. 2002. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/nova_escola_pensadoreseducacao.pdf. Acesso em: 6 set. 2021.

OLIVEIRA, E. L. L.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 245-260, jul./dez. 2010: 2010. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200007>. Acesso em: 13 set. 2020.

OLIVEIRA, I. A. **Formação pedagógica de educadores populares: fundamentos teórico-metodológicos Freireanos**. Belém: UEPA/CCSE/NEP, 2011.

OLIVEIRA, I. A.; RODRIGUES, M. M. A. Alfabetização de jovens e adultos: superação de autoimagens negativas e direitos à educação. *In: INTERNATIONAL STUDIES ON LAW AND EDUCATION*, 1., 2016. **Anais** [...]. Lisboa: CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle22/51-62IvanildeMargarida.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

OLIVEIRA, S. C. **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. Disponível em: https://www2.unifesp.br/centros/cedess/mestrado/baixada_santista_teses/029_bx_dissertacao_simoneoliveira.pdf. Acesso em: 31 jan. 2020.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Lisboa: Âmbar, 2003.

PAIVA, J. **Os sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Ed. FAPERJ, 2009.

PAIVA, J.; SALES, S. R. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 69. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. 2013. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1456>. Acesso em: 13 maio 2020.

PASCOAL, M.; HONORATO, E. C.; ALBUQUERQUE, F. A. O orientador educacional no Brasil. **Educ. rev.** [online], n. 47, p. 101-120, 2008. ISSN 1982-6621. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000100006>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboco_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional. Acesso em 13 set. 2020.

PEREIRA, U. Á.; SILVA, N. M. G. S.; MEDEIROS NETA, O. M. M. A orientação educacional no CEFET - RN frente às políticas de educação profissional e de ensino médio no Brasil (1995-2005). **Holos**, v. 5, p. 12-21, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2014.2099>. Acesso: 20 abr. 2020.

PIMENTA. S. G. **Orientação vocacional e decisão**. Loyola: São Paulo, 1981.

PINHEIRO, Q. S. **Contribuições de trabalhos pedagógicos realizados por pedagogo orientador educacional em contexto de escola: ênfase na formação de professores**. Rio Grande do Sul: Ijuí, 2017. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/6122>. Acesso em: 15 set. 2020.

PLACCO, V. M. N. S. **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas: Papirus, 1994.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. (Coleção Estudos & pesquisas Educacionais). Disponível em: http://www.cefaprocuiaba.com.br/up/Pesquisa_FVC.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

POIRIER, J. *et al.* **Histórias de vida: teoria e prática**. Tradução de João Quintela. Oeiras: Celta, 1999.

PONCIO, G. V. **Relação família-escola na EJA: estratégia educativas e trajetórias escolares em camadas populares**. 2010, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Gilberto-Valdemiro-Poncio.pdf>. Acesso em: 3 set. 2021.

PÖTTKER, É. S. **A orientação educacional e os territórios narrativos de gênero e sexualidade na escola**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/31748>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RALLIS, S.; ROSSMAN, G. **Learning in the field: an introduction to qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

RANGEL, M. **Orientação Educacional e suas ações no contexto atual da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

REIS, R. H. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

RIBEIRO, M; ANDRADE, T; PINTO, S. **Orientação Educacional: uma experiência em desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1984.

SAMPIERI, R., C.; LUCIO, M. **Definições dos enfoques quantitativo e qualitativo, suas semelhanças e diferenças**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Penso, 2013.

SANTOS, J. S.; CORREA, I. L. S. **Saberes Escolares da Educação de Jovens e Adultos**. In: CLIOA - CONGRESSO LATINO -AMERICANO INTERDISCIPLINAR DO ADOLESCENTE, 9., 2015, Porto Alegre. **Anais [...]. Adolescentes e jovens: múltiplas realidades, múltiplos olhares**. v. 1. p. 1-14.

SCHÜTZE, F. Pressure and guilt: war experiences of a young German soldier and their biographical implications (Parts 1 and 2). **International Sociology**, v. 7, n. 3, p. 187-208, 347-67, 1992a.

SCHÜTZE, F. **Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyse autobiographical narrative interviews – part 1**. 1992b. Disponível em: <http://www.unimagdeburg.de/zsm/projekt/biographical/1/B2.1.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2021.

SCHÜTZE, F. **Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyse autobiographical narrative interviews – part 2**. 1992c. Disponível em: <http://www.unimagdeburg.de/zsm/projekt/biographical/1/B2.2.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2021.

SILVA, A. M. L. **A práxis do serviço de orientação educacional revisitada sob a perspectiva da teoria sistêmica e do desenvolvimento moral**. 2012. 75 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, Minas Gerais, 2012. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=99396. Acesso em: 24 jul. 2020.

SILVA, F. T. Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia. **Educamazônia**, ano 13, v. 25, n. 1, p. 70-77, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7666/5363>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SILVA, F. T.; BORGES, L. F. F. Currículo e ensino de história: um estado do conhecimento no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1693-1723, out./dez. 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623676735>. Acesso em: 5 jul. 2021.

SILVA, J. R. S. **Formação e atuação do orientador educacional: perspectivas interdisciplinares**. 2018. 149 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3641>. Acesso em 30 set. 2020.

SILVA, R. H. R.; GAMBOA, S. S. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 48-66, jan./abr. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1329/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SOARES, L. J. G. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qFdTzwT7cfKzvtjNfWbXndr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2021.

SOARES, L. J. G.; SOARES, R. C. S. O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona State University Arizona, Estados Unidos, v. 22, p. 1-22, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898083.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006a.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: invenção de si. Porto alegre: EDIPUCRS, 2006b, p. 135-170.S

SOUZA, E. C.; RIBEIRO, N. M. Vidas de professoras de escolas rurais: memórias da manhã, tarde e noite. **Revista Pedagógica**, UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Ano. 14, v. 13, n. 27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v13i27.1302>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, RS, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5902/1984644411344>. Acesso em: 3 jul. 2021.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. III.

TORRES, P. L.; ALCANTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, Paraná, v. 4, n. 13, p. 129-145, 7 dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7052/6932> Acesso em: 10 set. 2021.

WOUTERS, J. A. D. **O orientador educacional e suas contribuições para o ensino e aprendizagem escolar**. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria – Rio Grande do Sul,

2019. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/820>. Acesso em: 18 maio 2020.

WOUTERS, J. A. D.; GALVÃO, E. A. S. A orientação educacional no Brasil e o contexto da rede municipal de ensino de Santa Maria, Rio Grande do Sul, **Research, Society and Development**, v. 8, n. 4, p. 1-16 e 1784961, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i4.961>. Acesso em: 18 mar. 2020.

APÊNDICE A– TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MODALIDADE PROFISSIONAL
(PPGE-MP)**

Termo de Consentimento Livre

A senhora está sendo convidada a participar da pesquisa sobre a atuação do Orientador Educacional e da Orientadora Educacional na Educação de Jovens e Adultos- período noturno que tem a mestranda Karina Mondianne de Sousa Oliveira Gomes como pesquisadora responsável, sob supervisão do Prof.º Dr. Fernando Bonfim Mariana. O objetivo da pesquisa é analisar a atuação das orientadoras educacionais em escolas públicas do Distrito Federal da Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho- DF privilegiando a Educação de Jovens e Adultos-EJA do período noturno.

O trabalho de campo consiste na realização de entrevista narrativa realizada em ambiente virtual. Todos os esclarecimentos necessários serão realizados antes, durante e após a finalização da pesquisa, e o seu nome não será divulgado. As informações das entrevistas, gravação e/ou filmagem, ficarão sob a guarda da equipe responsável pela pesquisa. Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de seu livre consentimento e serão utilizadas somente para a pesquisa e trabalhos acadêmicos.

Conhecendo o objetivo da pesquisa, acima descrito, concordo em participar voluntariamente da entrevista, podendo, entretanto, desistir da mesma a qualquer momento, com a garantia de que terei meu nome preservado. A pesquisadora responsável estará à disposição para qualquer esclarecimento pelo e-mail: kkmondianne@hotmail.com.

Nome/Assinatura da participante

Brasília, 08 de julho 2021.

APÊNDICE B – ACEITE INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MODALIDADE PROFISSIONAL (PPGE-MP)

ACEITE INSTITUCIONAL

Eu, Karina Mondianne de Sousa Oliveira Gomes, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação- Modalidade Profissional (PPGEMP) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação do Prof.º Dr. Fernando Bonfim Mariana, estou realizando uma pesquisa que tem como objetivo analisar a atuação das orientadoras educacionais em escolas públicas do Distrito Federal da Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho- DF, privilegiando a Educação de Jovens e Adultos- EJA do período noturno.

O trabalho de campo consiste na realização de entrevista narrativa realizada em ambiente virtual com a profissional da Orientação Educacional desta Instituição de Ensino. Solicitamos, assim, a autorização e o apoio dessa instituição para realizarmos a construção dos dados.

A pesquisadora responsabiliza-se pela não divulgação do nome da entrevistada ou de quaisquer outros informantes. Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento da participante e serão utilizadas somente para a pesquisa e trabalhos acadêmicos.

Em caso de dúvidas, o contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo e-mail: kkmondianne@hotmail.com.

Agradecemos a colaboração desta instituição,

Atenciosamente,

Nome/ Assinatura do responsável pela instituição

Brasília, 08 de julho 2021.

APÊNDICE C – EIXOS PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MODALIDADE PROFISSIONAL (PPGE-MP)

EIXOS PARA ENTREVISTA

Tema	Possíveis tópicos
Apresentação – trajetória biográfico-profissional	Falar sobre sua história: formação, tempo de atuação, modalidade em que atua, escola em que atua.
Histórico da orientação e as concepções que a basearam	Falar sobre as concepções da orientação educacional a partir de suas experiências: atuação baseada em testes, no pensamento positivista segundo o qual o sujeito tem habilidades natas; mudança de paradigma da atuação da orientação que hoje privilegia a formação integral.
Organização da orientação educacional no Distrito Federal e sua atuação	Falar sobre sua atuação nos âmbitos: institucional, junto aos professores, aos estudantes, às famílias e à rede de apoio, dificuldades e possibilidades quanto às atribuições estabelecidas no DF, experiências de formação continuada.
A especificidade da EJA	Falar sobre os sujeitos da EJA: quem são, o trabalho com esse público, o aprendizado da orientadora e orientador educacional com os movimentos sociais, a orientadora e o orientador como um ser político.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE PERFIL



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MODALIDADE PROFISSIONAL (PPGE-MP)

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

Dados de Identificação:	
Nome:	
Sexo:	
Data de nascimento:	
Escolaridade:	
Especialização?	
Dados Profissionais:	
Escola em que atua:	
Há quanto tempo atua como Orientadora Educacional?	
Tem outra atividade profissional?	
Já trabalhou em outras escolas:	
Já trabalhou em escola em outra função? Qual?	
Em qual segmento da EJA atua?	

APÊNDICE E – PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA: PROPOSTA DE CURSO SOBRE A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA EJA



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MODALIDADE PROFISSIONAL (PPGE-MP)**

PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA

O Programa de Pós-Graduação em Educação modalidade profissional (PPGE/MP) da Faculdade de Educação da UnB pretende formar mestres que utilizem suas pesquisas para potencializar ações de transformação nos contextos profissionais. Para tanto, apresenta-se, como exigência, a construção de um produto final.

Como produto final propõe-se um curso de formação continuada intitulado: **Vozes das(dos) Orientadoras (es) Educacionais, possibilidades e desafios na EJA.**

Justificativa:

Durante a pesquisa foi possível constatar lacunas no que diz respeito a períodos de reflexão coletiva acerca da atuação na EJA. As falas das orientadoras enfatizaram a carência desses momentos formativos e a importância de se pensar em como trabalhar com esse público.

Nesse sentido, o curso proposto pretende aprofundar a compreensão e propiciar a discussão em torno da orientação educacional na EJA. Compreenderá os seguintes conteúdos temáticos: (auto)biografias, concepções da orientação educacional, especificidade da EJA, aportes legais e diretivos da orientação educacional no DF.

Objetivo Geral:

- Discutir, a partir das trajetórias de vida-formação e das experiências cotidianas, a atuação das(os) orientadoras (es) na EJA.

Objetivos Específicos:

- Conhecer a trajetória de vida e profissional de orientadoras(es) educacionais, a partir das suas narrativas.
- Refletir acerca das concepções da orientação educacional e as práticas atuais.
- Refletir sobre as especificidades da EJA.
- Discutir sobre os aspectos legais e a organização do trabalho pedagógico do orientador educacional na EJA- coerências e incoerências com a prática.
- Elaborar relatório com sugestões/reivindicações das(os) orientadoras(es) da EJA-noturno para ser entregue à Gerência da Orientação Educacional (GOE).

Participantes:

Orientadoras(es) Educacionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos das escolas públicas do DF no período noturno.

Período de Realização do Curso e Carga horária:

O curso será realizado em oito meses com total de sessenta horas (60h/a), compostas por trinta e duas horas diretas (32h/a) e vinte e oito (28h/a) indiretas. Serão 16 encontros presenciais com duração de duas (2h/a) e as horas indiretas serão destinadas à leitura de textos e realização das atividades propostas.

O curso será oferecido nos Encontros de Articulação Pedagógica previstos para ocorrer no período noturno, conforme agendado pelas CREs. Caso seja de interesse da SEEDF, poderá ser ofertado às(aos) orientadoras(es) educacionais de todas as regionais.

Meta:

Construir um relatório com sugestões/reivindicações direcionadas à Gerência da Orientação Educacional no intuito de registrar experiências e necessidades desse grupo e dar mais visibilidade ao trabalho que ocorre no Distrito Federal.

Fundamentação teórica:

Terá como referências-base os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, a Orientação Pedagógica da Orientação Educacional e aportes em autores que abordam as experiências de vida e formação.

Metodologia:

O curso será realizado em dezesseis encontros quinzenais, cada dois encontros corresponderão a um módulo, em formato de rodas de conversa, priorizando a reflexão da teoria e da prática. Na finalização do curso, o grupo apresentará um relatório que será encaminhado à Gerência da Orientação Educacional.

Organização dos módulos:

Objetivo: Conhecer a trajetória de vida e profissional das(os) orientadoras(es) educacionais a partir das narrativas.

Módulo I: Trajetória de vida e profissional

- A (Auto)Biografia e narrativas de si: momento de formação e reflexão.
- Atividade autobiográfica – Linha do tempo: escrita e autoapresentação do(a) participante.
- Possibilidades das autobiografias na formação continuada das(os) Orientadoras(es) e no trabalho com estudantes da EJA.

Bibliografias:

Histórias de vida interculturais: Entre pesquisa, formação e testemunho José González-Monteaudo Universidade de Sevilha, Espanha Artigo publicado em: G. Schlemminger et B. Egloff (Eds.): Récits de vie: au-délà des frontières. Revue Synergies. Pays germanophones, n° 3, Allemagne. (disponible en ligne: <http://www.synergies.avinus.de?p=142>)

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboço_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional. Acesso em 13 set. 2020.

Objetivo: Refletir acerca das concepções da orientação educacional e as práticas atuais.

Módulo II: Concepções da Orientação Educacional

- A orientação educacional e sua trajetória histórica: passado e desafios de hoje.
- Concepções que baseiam a orientação educacional: como tem sido a prática na EJA?
- Narrativas sobre os desafios para uma prática coletiva e voltada ao desenvolvimento integral.

Bibliografias:

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Orientação Pedagógica da Orientação Educacional**. Brasília: SEEDF, 2019a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Orientação para organização do trabalho pedagógico da educação de jovens e adultos na rede pública de ensino no Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2020.

GRINSPUN, M. P. S. Z.; GOMES, M. M. **A Orientação Educacional em ação**. Rio de Janeiro: Cortez, 2018.

Objetivo: Refletir sobre as especificidades da EJA.

Módulo III: Especificidades da modalidade

- Sujeitos da EJA: quem são os estudantes acompanhados pela orientação educacional.
- Desafios da EJA e experiências das(os) orientadoras(es).
- As escolas noturnas e seus desafios.

Bibliografias:

ARROYO, M. G. **Passageiros da Noite: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 39-59.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Orientação para organização do trabalho pedagógico da educação de jovens e adultos na rede pública de ensino no Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2020.

SOARES, L. J. G.; SOARES, R. C. S. O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona State University Arizona, Estados Unidos, v. 22, p. 1-22, 2014.

Objetivo: Refletir sobre as especificidades da EJA

Módulo IV: Especificidades da modalidade (adultos e idosos)

- Adultos, idosos e a orientação educacional.
- Histórias de vida, saberes dos estudantes.
- Experiências das(os) orientadoras(es) com adultos e idosos da EJA.

Bibliografias:

ARROYO, M. G. **Passageiros da Noite: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 39-59.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Orientação para organização do trabalho pedagógico da educação de jovens e adultos na rede pública de ensino no Distrito Federal.** Brasília: SEEDF, 2020.

SOARES, L. J. G.; SOARES, R. C. S. O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona State University Arizona, Estados Unidos, v. 22, p. 1-22, 2014.

OLIVEIRA, I. A.; RODRIGUES, M. M. A. Alfabetização de jovens e adultos: superação de autoimagens negativas e direitos à educação. *In*: INTERNATIONAL STUDIES ON LAW AND EDUCATION, 1., 2016. **Anais [...]**. Lisboa: CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle22/51-62IvanildeMargarida.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

Objetivo: Refletir sobre as especificidades da EJA.

Módulo V: Especificidades da modalidade (juvenilização)

- Juventude, escola e orientação educacional.
- Discussões sobre o conceito de juventude.
- Experiências das(os) orientadoras(es) com jovens fora de faixa etária e privados de liberdade.
- Juventude, cultura e cotidiano escolar.

Bibliografias:

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), p.1105-1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-.

CARRANO, P. C. R. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista Reveja** (UFMG), online, 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021

MARTINS, C. H. S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista do Centro de Educação**, UFSM, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

Objetivo: Discutir os aspectos legais e a organização do trabalho pedagógico da orientadora e do orientador educacional na EJA- coerências e incoerências com a prática.

Módulo VI: Aspectos legais e organização do trabalho pedagógico da Orientação Educacional na EJA

- O que dizem os documentos acerca da orientação educacional na EJA?
- Convergências e divergências dos documentos com a prática.

Bibliografias:

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Orientação Pedagógica da Orientação Educacional**. Brasília: SEEDF, 2019a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019.

Objetivo: Elaborar relatório com sugestões/reivindicações das(os) orientadoras(es) da EJA-noturno para ser entregue à Gerência da Orientação Educacional (GOE).

Módulo VII: Elaboração de relatório

- Elaboração de relatório com sugestões/reivindicações das(os) orientadoras(es) da EJA-noturno para ser entregue à Gerência da Orientação Educacional (GOE).

Avaliação: Serão utilizados os seguintes critérios: participação nas aulas, produção de um diário de experiências, contribuição na elaboração do relatório.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº 054/2021 – EAPE

Brasília, 01 de julho de 2021.

Para: **Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho**

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de KARINA MONDIANNE DE SOUSA OLIVEIRA GOMES, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília – UnB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

MARIA DAS GRAÇAS DE PAULA MACHADO

Matrícula

211.544-1

Diretora Pedagógica

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE