

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

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA ATUALIDADE:
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

Thaiane Ferreira

Brasília, 2013

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

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA ATUALIDADE:
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

Thaiane Ferreira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB, como exigência parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Brasília, abril de 2013

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Orientação educacional na atualidade: possibilidades de atuação

Thaiane Ferreira

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Villela Rosa Tacca

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Villela Rosa Tacca – Orientadora
Faculdade de Educação – UnB

Prof^a. Dr^a. Eda Maria de Oliveira Henriques – Membro Externo
Faculdade de Educação – UFF

Prof^a. Dr^a. Viviane Neves Legnani – Membro Interno
Faculdade de Educação – UnB

Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Silva Freitas – Suplente
Faculdade de Educação – UnB

Ao meu tio e padrinho Hécio, que partiu deixando saudade e amor eternos. Você sempre mostrou em sua complexidade, a possibilidade de estar tão perto e tão longe. De amar tanto e dizer tão pouco. Você foi único. Simples. Completo. Obrigada!

Agradecimentos

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) por ter me concedido, durante o ano de 2012, afastamento para estudos.

À minha Orientadora, Professora Dr.^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca, quem muito admiro. Você é um exemplo.

À Professora Dr.^a Viviane Legnani, sou muito grata pela atenção e escuta especiais, imprescindíveis nessa trajetória.

À Professora Dr.^a Eda Henriques, pelas contribuições teóricas e pela atenção.

Agradeço aos meus pais, Herivelto e Maura, que representam tanto para mim. Estão presentes em todos os momentos da minha vida e jamais me soltaram a mão. Em vocês eu confio plenamente.

Aos meus irmãos, Herivelzinho, Danniell e Danielle, por estarem sempre por perto, acreditando e incentivando. Vocês são exemplo de esforço, cumplicidade e solidariedade. Muito obrigada por tudo!

Às minhas duas cunhadas, Ana Cristina e Cláudia, tidas por mim como irmãs, fiéis companheiras dos meus irmãos.

Às orientadoras educacionais, colaboradoras de nossa pesquisa, na esperança de que não desistam nunca e de que possamos ser parceiras por muitos anos.

Às minhas amigas Cris e Jéssica, por permanecerem confiantes no nosso trabalho com os alunos no projeto do Observatório da Educação, mesmo diante às dificuldades encontradas. Com vocês eu aprendo todos os dias.

À equipe do Observatório da Educação que possibilitou um novo caminho motivador ao meu percurso acadêmico e profissional.

Foi o caminho, não que eu tracei para mim,
mas que minha caminhada traçou:
Caminhante, não há caminho, o caminho
se faz com o caminhar.

Nurimar Maria Falci

RESUMO

Esta pesquisa teve como foco a prática dos orientadores educacionais, inserida no Serviço de Orientação Educacional, SOE, hoje presente na maioria das escolas públicas do Distrito Federal. Os objetivos do estudo centraram-se então na investigação da ação de orientadores educacionais que atuam no DF, focando as concepções de Educação que ancoram suas práticas, suas concepções de orientação educacional, se essas podem ser vistas a partir de uma perspectiva complexa de atuação e como percebem o futuro dessa profissão. A fundamentação teórica norteadora da investigação foi a Teoria da Complexidade, pensada por Edgar Morin, por apresentar conceitos importantes na identificação do protagonismo do orientador educacional no âmbito da escola, em uma perspectiva de novos olhares e concepções que tem acompanhado as mudanças e as diversidades sociais e educacionais. O percurso metodológico escolhido para a compreensão pretendida amparou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, cujas bases epistemológicas podem ser definidas a partir da Epistemologia Qualitativa, cujos princípios gerais de produção de conhecimento, como o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a legitimação do singular e a compreensão da pesquisa como um processo de comunicação nos auxiliaram na revelação de importantes aspectos pelas orientadoras. Foram três colaboradoras escolhidas e cada uma é única representante do Serviço de Orientação Educacional da escola onde atua, coincidindo as três no tempo de atuação na referida área, cerca de quatro anos. Uma delas atua ainda como professora das séries iniciais em outra escola. Os instrumentos metodológicos utilizados foram dinâmica conversacional, um questionário, um completamento de frases, uma entrevista semiestruturada e uma redação. As informações construídas nos revelaram que a concepção de Educação das orientadoras está atrelada ao papel da escola nesse processo, como possível promotora de meios para a aprendizagem dos alunos, bem como para sua felicidade. No entanto, percebida como ineficiente nesse propósito, acaba por gerar angústia pelo isolamento que causa às orientadoras em suas ações, impedindo que suas ações possam ser vistas a partir do paradigma da complexidade, que aqui nos apoia. O protagonismo e a eficiência do trabalho realizado foram considerados como dependentes da parceria dos professores, cuja especificidade de ensinar parece impedir ação cooperativa com as orientadoras e dependente das famílias dos alunos, que se mantêm distantes da parceria colaborativa com a escola. Nesse sentido, é possível afirmarmos, por meio desses aspectos, que apesar da intencionalidade das orientadoras da reforma vislumbrada por Morin (2001c), elas se consideram impedidas a uma ação nessa direção, pois estão direcionadas a elas demandas historicamente delineadas, como o atendimento aos alunos problema, de forma individualizada em suas salas e o seu isolamento na escola. Diante desses resultados é possível motivarmos uma reflexão dos orientadores, bem como de todos os atores escolares acerca do fracasso escolar a partir de todos os elementos e de todos os sujeitos nele envolvidos, com a perspectiva do desenvolvimento de melhorias nesse processo.

Palavras-chave: Serviço de Orientação Educacional ; Orientadores Educacionais; Teoria da Complexidade.

Abstract

This research focuses on the practice of the school counselors in the Educational Orientation Desk (SOE in Portuguese), daily present in the majority of the public schools in Distrito Federal, Brasília, Brazil. The goals of this study are centered into the investigation of the counselors actions in Distrito Federal, focusing on the conceptions about Education that are based in their practices, their conceptions about educational orientation, if they can be seen as from a complex perspective of acting and how they perceive the future of this profession. The theoretical validity guiding this study was the Complexity Theory thought by Edgar Morin, because this theory shows important concepts in the identification of the counselors' protagonism in the schools, in a view that encompasses new conceptions and looks which follow the changes and the educational and social diversity. The methodological course chosen to this required comprehension is the qualitative research whose epistemological bases are defined from the Qualitative Epistemology, whose general rules about knowledge building, as a feature of interpretative - constructivist of knowledge, the probate of singular aspects and the comprehension of the research as a communication process helped us to reveal important aspects by the school counselors. There were three chosen collaborating counselors and each of them is the only representative in the Orientation Educational Desk of their schools, coinciding them three with the operation period in the work area, about four years. One of them works as a teacher in the primary school in other school. The methodological instruments were conversational dynamics, a survey, a sentence fulfilling, a semi-structured interview and a composition. The build information show that the concept about Education of the counselors is linked to the role of the school in this process, as a possible promoting resource in students learning, such as to build their happiness. However, it was perceived insufficient for this purpose, it generates anguish by isolation that it causes to the school counselors in their actions, preventing that their actions can be seen since the Complexity Paradigm that supports this study. The protagonism and efficiency of this conjectured study were conceived dependents of the partnership among the teachers, whose specificity in teaching seems to impede cooperative action with the school counselors and dependent of the students' families, that keeps apart from the collaborative partnership school. Accordingly, it is possible to assure by means of these aspects, besides of the intentionality of the school counselors of the amendment glimpsed by Morin (2001c), they consider themselves blocked to act in this direction, because they are directed by the historical outlined demands, as to listen students problems, in an individualized way in their rooms and their isolation in the schools. Before these results it is possible motivate a reflection among the school counselors, such as all school participants upon scholar failure from all of elements and all people involved in it, with the development perspective of improvements in this process.

Key words: Educational Orientation desk. School Counselors. Complexity Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação
CEB	- Centro de Ensino Básico
CEF	- Centro de Ensino Fundamental
CEM	- Centro de Ensino Médio
CFE	- Conselho Federal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DF	- Distrito Federal
EC	- Escola Classe
EUA	- Estados Unidos da América
FENOE	- Federação Nacional de Orientadores Educacionais
IAP	- Instituto de Apoio Pedagógico
IES	- Instituição de Ensino Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
Nº.	- Número
PNE	- Plano Nacional de Educação
SEE/DF	- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE	- Serviço de Orientação Educacional
TV	- Televisão
UnB	- Universidade de Brasília

SUMÁRIO

Dedicatória	Erro! Indicador não definido.
Agradecimentos.....	iv
Epígrafe	Erro! Indicador não definido.
RESUMO.....	vi
Abstract.....	vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	viii
APRESENTAÇÃO.....	11
Minha trajetória profissional – Motivações para a pesquisa	<u>12</u>
A construção do problema de pesquisa	14
CAPÍTULO I – O CONTEXTO	15
1.1 A Orientação Educacional escolar: percurso histórico	<u>16</u>
1.2 A Orientação Educacional e os enfoques curriculares	25
1.3 A formação do orientador educacional: aspectos relevantes	28
1.4 A Orientação Pedagógica para os orientadores do Distrito Federal.....	30
CAPÍTULO II – DISCUSSÃO TEÓRICA.....	33
2.1 A complexidade como perspectiva teórica.....	<u>34</u>
2.2 Objetivos	41
2.2.1 <i>Objetivo geral</i>	41
2.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	41
CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS	42
3.1 A epistemologia qualitativa	42
3.1.1 <i>Caráter construtivo-interpretativo do conhecimento</i>	42
3.1.2 <i>A legitimação do singular na produção do conhecimento</i>	43
3.1.3 <i>A compreensão da pesquisa como um processo de comunicação</i>	43
3.2 A escolha das orientadoras educacionais colaboradoras da pesquisa.....	<u>44</u>
3.3 Os instrumentos.....	45
CAPÍTULO IV – CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	48
4.1 Caracterização das colaboradoras da pesquisa.....	<u>488</u>
4.1.1 <i>Ana Paula</i>	<u>488</u>
4.1.2 <i>Caroline</i>	<u>488</u>
4.1.3 <i>Rafaela</i>	<u>49</u>
4.2 Acerca da estrutura física: a sala do Serviço de Orientação Educacional	49

4.3 Acerca da dinâmica: o cotidiano no Serviço de Orientação Educacional	50
4.4 O processo educativo: as concepções educação e do serviço que realizam .	51
4.5 O futuro da Orientação Educacional: limites e possibilidades.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
APÊNDICES.....	78
APÊNDICE “A”	79
Questionário.....	79
APÊNDICE “B”	81
Roteiro para Entrevista Semiestruturada.....	81
APÊNDICE “C”	84
Completamento de Frases	84
APÊNDICE “D”	89
Redação.....	89

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória profissional – Motivações para a pesquisa

A situação a ser investigada e compreendida se situa no espaço escolar, vivenciado por mim profissionalmente há doze anos, na dinâmica das relações, com toda a comunidade escolar e famílias dos alunos, nos mais diversificados momentos e processos que caracterizam a dinâmica escolar.

Ingressei no curso de graduação de Pedagogia, da Universidade de Brasília (UnB) em 1996 e uma primeira experiência na escola aconteceu apenas em 1999, ao final do curso, durante o período de estágio em Orientação Educacional, habilitação escolhida, observando os atendimentos e intervenções realizados pela orientadora educacional no âmbito da escola pública. Firmou-se, nesse momento um vínculo profissional com o chamado Serviço de Orientação Educacional e com a escola, que desde então não se rompeu mais.

Assim que concluído o curso, em 1999, iniciei a trajetória como pedagoga no Instituto de Apoio Pedagógico (IAP), um centro de apoio pedagógico para crianças e jovens com dificuldades escolares. Lá, eu atuei inicialmente como professora, por um ano, depois como coordenadora pedagógica do Instituto por mais um ano e meio. A atuação era caracterizada por receber as famílias com suas queixas relacionadas ao processo de aprendizagem dos filhos, obstaculizado no espaço escolar e, juntamente com os professores, elaborar estratégias diversas de intervenção para recuperação de conteúdos e possibilidades motivacionais para sua aprendizagem. Recebidos então com o rótulo das dificuldades de aprendizagem, era também minha função ir às escolas para ouvir delas as prováveis queixas com relação à aprendizagem ou comportamento do aluno, bem como, na visão delas, as prováveis causas do problema. Mais uma vez me aproximava do orientador educacional, com quem obtinha algumas hipóteses e caminhos possíveis de soluções.

Após esse período de dois anos, vivenciados com as especificidades das chamadas dificuldades de aprendizagem, do fracasso escolar e, sobretudo, com a ideia da inclusão, percebi a necessidade de complementação na minha formação e a obtive por meio do curso de especialização em psicopedagogia, com o qual me identifiquei bastante e pude redimensionar minhas ações no espaço de trabalho, agora com o olhar mais singularizado acerca do aluno e de suas especificidades, me motivando para novos desafios.

A experiência profissional relatada nessa instituição deu sequência a minha inserção em uma escola de ensino médio particular de Brasília, onde iniciei como coordenadora de projetos de iniciação científica e orientação profissional, seguida pela atuação como psicopedagoga. Durante esse período, havia parceria com professores da escola, profissionais de fora da escola, estudantes universitários e com o chamado serviço de orientação educacional da escola, objetivando orientação profissional e intervenção, pensando em possíveis soluções para os problemas relativos à aprendizagem dos alunos.

Penso que, apesar de após 8 anos de atuação sem ter atuado como orientadora educacional, é possível afirmar que pela abrangência de ações que foram direcionadas ao orientador ao longo de sua história, muitas das ações por mim desenvolvidas eram identificadas com as das orientadoras com quem sempre trabalhei.

Minha atuação com a função específica de orientadora educacional iniciou-se em 2008 em uma escola pública e em 2009 exerci tal função também em escola particular, quando pude vivenciar os aspectos já antes testemunhados e a diversidade do que é direcionado ao orientador nas duas escolas. Na particular, por perceber-me tão distante da possibilidade de atuar e interagir reflexivamente e em conjunto com toda a equipe escolar, deixei tal função após quatro meses. O contexto da escola particular me pareceu limitadora de possibilidades de autonomia e da realização de um trabalho cuja participação conjunta fosse relevante.

Por outro lado, tal abrangência nas ações e nomenclatura diversa para as ações oportunizaram minhas atuais indagações quanto às atividades direcionadas ao orientador daquilo que lhe é pertinente. Nos espaços das instituições onde trabalhei, testemunhei e vivenciei o isolamento e engessamento das atividades executadas, não reflexão conjunta com a escola acerca do processo educacional e de ensino-aprendizagem por ela proposto. Testemunhava discursos prontos, ordenados e direcionados a culpabilizar os alunos e as famílias pelos aspectos valorizados, como notas e disciplina, aspectos centrais da preocupação da escola e dos pais, em uma concepção individualista, bastante conservadora, reprodutora de ações e concepções.

O início da atuação como orientadora educacional aconteceu em 2008, mais de três anos após realização de concurso público para orientador educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), quando fui convocada, junto com cerca de quinhentos orientadores, que com exceção dos que ampliavam sua carga, não haviam, assim como eu, tido a experiência na referida função na escola pública, cuja ausência em parte das escolas já ultrapassava 10 anos. Diante esse contexto, os

orientadores educacionais voltaram às escolas, criando, recriando ou reproduzindo ações e concepções. Relevante dizer que, além da ausência do referido profissional em grande parte das escolas por tanto tempo, este que ora foi convocado exerce pela primeira vez a função de orientador educacional neste contexto. A possibilidade de autonomia, criação e ruptura com as práticas e concepções vivenciadas e testemunhadas anteriormente me parecia um grande desafio e, mais ainda, se tornou grande motivação para a presente investigação.

Alguns momentos vivenciados merecem o presente relato por constituírem motivadores ao estudo pretendido. Quando dos preparativos da documentação e lotação na escola, alguns responsáveis pelo processo, na sede da SEE/DF comentavam: “Vocês podem assumir vinte ou quarenta horas, mas preferível que assumam quarenta, pois nas cidades satélites há muitos boletins de ocorrência.” “Agora sim, a disciplina na escola vai voltar!”. Diziam de suas expectativas acerca do trabalho na perspectiva disciplinadora e “salvadora da escola”.

Iniciei as atividades na escola com algumas especificidades. Não havia um espaço próprio de trabalho e a escola não contava com um orientador há anos. Utilizei, então, uma sala de descanso dos professores, onde havia dois sofás e uma televisão (TV), como espaço e momento iniciais para conversar com os professores e outros funcionários sobre nossas expectativas acerca do trabalho que iniciara. As expectativas reveladas foram semelhantes às anteriores, da equipe da sede da Secretaria: “Alguém tem que dar jeito nesses meninos!”. “Olha, a escola pública está um caos, vocês precisam fazer algo!”. Percebi então, que muitos conheciam as atribuições do orientador educacional referentes há décadas atrás e, em princípio, não pensavam em uma construção conjunta, mas em uma solução que acabava de chegar para um problema que parecia estar bem localizado: no aluno.

Minha atuação, a partir de então, me trouxe alguns desafios maiores, marcados pelas especificidades das diferentes realidades, concepções e ações e, por meio da experiência, vivenciada pela primeira vez como orientadora educacional no contexto da escola pública, percebo a referida área e atuação em questionamento neste espaço, diferenciando do contexto da escola particular, onde a prática se faz já delimitada e enquadrada tradicionalmente, mesmo seguindo sérias distorções com relação a tantas possibilidades pertinentes para a função. No contexto da escola pública, são questionados e debatidos incansavelmente seu papel, atribuições e pertinência ao mesmo tempo em que muitas atividades são executadas.

A construção do problema de pesquisa

Muitas escolas públicas do Distrito Federal (DF) estiveram sem a atuação do orientador educacional por muitos anos, fato que contribui para que este ator pedagógico busque hoje sua forma de atuação a partir de novas ou ainda a partir de velhas práticas já efetivadas em sua história.

Assim, tenho pessoalmente testemunhado discussões sobre práticas a partir de questionamentos acerca dos elementos que perpassaram a história da orientação educacional e também das novas demandas do contexto escolar atual, possibilitando nova constituição do exercício da profissão do orientador educacional.

A partir dos questionamentos acerca das ações do orientador educacional na escola e sua ancoragem, dos elementos possibilitadores ou dificultadores de sua pertinência e permanência na escola, identificando sua ação a partir do contexto complexo do qual participa, foi proposta a presente pesquisa, cuja abrangência de respostas parciais tem a pretensão de permitir um auxílio significativo na prática conjunta em favor dos orientadores, dos alunos, professores, de toda a escola.

Tal compreensão se pauta na identificação das concepções das orientadoras educacionais de Educação, elemento que ancora sua prática, como percebem o futuro da profissão, bem como as concepções de orientação educacional e se esta pode ser vista a partir do paradigma da complexidade. Assim, algumas questões surgiram, como as delimitações de suas atribuições, já que atuantes no mesmo espaço de outros atores como professores, alunos, coordenadores, supervisores, distanciam-se em muitos momentos de objetivos e expectativas que possuem em comum, e do trabalho conjunto, dialógico e reflexivo, que idealizam ou almejam.

Considera-se esse trabalho de relevância social, principalmente para prática dos orientadores educacionais, propondo-se como uma contribuição à reflexão, fornecendo indicadores que todos da escola poderão utilizar no intuito de ampliar, modificar, refletir e posicionarem-se criticamente frente ao processo escolar, foco principal de nossas atenções e intenções.

CAPÍTULO I – O CONTEXTO

1.1 A Orientação Educacional escolar: percurso histórico

A compreensão acerca da dinâmica pedagógica do orientador educacional perpassa pelo entendimento sobre sua constituição histórica, pela fundamentação teórica de sua ação, pelas atividades profissionais executadas ao longo do tempo relacionadas às atribuições legais e relacionadas às demandas sociais, institucionais e pessoais. Assim, um panorama histórico da orientação educacional no Brasil é proposto aqui e nos auxilia na compreensão da atualidade para perspectivas futuras.

A partir dessa captação do movimento histórico, é possível identificarmos as ideias, concepções e práticas constituídas ao longo do tempo, que não se tratando apenas de uma cronologia de fatos e acontecimentos, subsidia também a compreensão da constituição dos atuais movimentos desse ator pedagógico.

De acordo com Giacaglia e Penteado (2010), o percurso da orientação educacional no Brasil foi transformando-se e seguindo a trajetória de uma concepção psicológica positivista para uma histórico-cultural, de uma concepção psicológica para uma político-pedagógica, de várias concepções pedagógicas, dos aspectos legais que a instituíram, estabeleceram suas funções, sua obrigatoriedade (OLIVEIRA; ALVES; RODRIGUES, 2010)

Os orientadores educacionais e suas atividades foram, portanto, mudando de configuração e, hoje no Distrito Federal (DF), encontram-se em um momento de possível fortalecimento e renovação, pois que há cerca de 700 orientadores atuando nas escolas públicas.

Sua trajetória se entrelaça com a história da escola e da sociedade. Por este motivo, se torna pertinente lembrarmos de alguns importantes movimentos que tecem a sociedade e a escola, a relação de uma com a outra, de determinante e determinada, para o estudo do nosso ator pedagógico, nelas inserido, percebendo-o nessa rede com uma infinidade de fios entrelaçados.

A globalização, por exemplo, causou mudanças na economia, política, sociedade, na tecnologia e nos valores, e com ela, uma reflexão sobre o que era antes posto na escola e pela escola e quais são hoje as novas demandas inseridas. Novas reflexões também são pertinentes aos orientadores educacionais, sobre a efetiva contribuição que eles oferecem à organização dos processos escolares ou como atores protagonistas nesse espaço ou como atores que tendem a desaparecer diante ao novo.

Outro movimento importante que exerceu enorme influência na educação e que oportunizou o surgimento da orientação educacional foi a Revolução Industrial. Ela ocorreu antes da globalização, ainda no século XX, no Brasil. Com relação ao surgimento institucional da orientação educacional nesse período, nesse país, Giacágli e Penteado (2010, p. 6) afirmam que “A OE apenas iria surgir, formalmente e no ambiente escolar, após e por causa da Revolução Industrial”. Institucionalmente, ela surgiu no início desse século como orientação profissional e vocacional, configurada no aconselhamento, cuja finalidade era selecionar e treinar os alunos para as novas formas de trabalho.

A justificativa da Orientação Educacional e do modelo adotado por ela era então baseada no fato das novas demandas sociais causadas pela Revolução Industrial, que se inicia no final do sec. XIX nos principais países desenvolvidos e algumas décadas mais tarde no Brasil. Torna-se necessário selecionar os profissionais antecipadamente para se evitar o desperdício de aptidões e garantir a eficácia das produções. Com novas demandas, a escola passa a atender um número elevado de alunos e com a finalidade de formar mão de obra especializada (LAPA; GONÇALVES; MAUPEAU, 1985).

De acordo com Beck (1977), o objetivo de colocar a pessoa certa em uma função adequada era garantido por meio de três passos: conhecer o estudante, conhecer o mundo do trabalho, ajustar o homem ao emprego. A aliada da orientação educacional, nessa perspectiva, seria a Psicometria, cujo objetivo era a medição das características psicológicas dos indivíduos. Sendo assim, indicar a pessoa certa para determinada profissão dependia de se medir as características daquela somado ao conhecimento dos requisitos para o exercício profissional. O protagonista desse processo ao lado do aluno seria o orientador educacional, que estava respaldado pelo rigor em diferenciar os indivíduos, por meio de testes de inteligência, diagnóstico das aptidões e ainda lhe cabia fazer o estudo das profissões (GIACÁGLIA e PENTEADO, 2010).

Ainda de acordo com Beck (1977, p. 29):

A orientação estava tentando passar do tipo de ‘medicina popular’ informal, como influências teleológicas e intuitivas quanto às escolhas, para uma análise formal objetiva, centrada nos testes dos problemas relacionados às dificuldades interpessoais e intrapessoais.

Quem inicialmente cumpria o papel de orientador educacional e conselheiro na sociedade eram os diretores espirituais, chefes de disciplinas ou conselheiros morais, nos colégios religiosos. Com a complexificação da sociedade, há a exigência de novos profissionais para a função.

O contexto sociopolítico no período em que se iniciou a Orientação Educacional no país estava permeado pelos ideais liberais. Neste momento, década de 1920, instalava-se uma crise com agitações e insatisfação populares. A classe dirigente, representada pelos produtores agropecuários apresentou como solução à crise, a extensão do processo de escolarização como possibilidade de ascensão social. Tal extensão estaria representada por uma escola pública, gratuita e universal. A pedagogia tradicional dá então lugar à moderna e ocorrem várias reformas educacionais estaduais. As intencionalidades eram muitas: a ampliação da rede de escolas, ampliação do aparelho técnico-administrativo, a melhoria da qualidade do funcionamento das escolas, a reformulação do currículo, o início da profissionalização do magistério e a reorientação das práticas de ensino (SAVIANI, 2010).

O modelo pedagógico tradicional impunha ao aluno passividade e tornava o contexto da escola intelectualizado e autoritário. Com o novo modo de produção, essa escola passa a ver o aluno como cidadão livre, e para essa finalidade, buscaria contribuições para conhecê-lo e ajudá-lo, o que seria possível com conhecimentos advindos da Biologia e da Psicologia (LOPES *apud* SANTOS, 1984).

O orientador educacional teria papel relevante na busca pelo conhecimento do aluno, sendo sua atividade terapêutica e corretiva. Assim, o espaço da orientação seria para atender os alunos desajustados, desadaptados ou fora do ritmo esperado pela escola. Essa prática, iniciada há muitas décadas, ainda está presente e muito vista na atualidade (GIACÁGLIA; PENTEADO, 2010). Assim, o orientador educacional adquire finalidade terapêutica e assistencial, procurando ajudar o aluno a adaptar-se à escola e à sociedade, por meio de atendimentos individuais ou em grupo (FARIAS, 1990).

A orientação educacional, ao longo de sua história vai adquirindo muitas funções, mas segue sempre tendo como foco de trabalho a orientação profissional e vocacional, além do aconselhamento como uma prática histórica marcante, vista por meio de todo o processo legislativo e sua prática nas escolas.

De acordo com Garcia (1985), a escola apontava um modelo de aluno, que idealizado por essa, deveria ser disciplinado, apresentar boas notas, estar uniformizado e sempre em dia com as tarefas. Os alunos que não se enquadravam neste modelo eram caracterizados como indisciplinados, problemáticos, deficientes etc. As diferenças entre o grupo adequado de alunos e o inadequado, de acordo com as expectativas, eram as responsáveis pelas diferentes posições na escola e na sociedade. Desse modo, o aluno deveria se esforçar nos estudos bem como enquadrar-se ao que lhe era exigido para ser

bem sucedido. Cabia ao orientador um papel relevante para o alcance desse objetivo já que estaria à disposição do aluno para a devida ajuda ao alcance dessa meta.

Nérici (1978) aponta que o contato direto que o orientador educacional tinha com o aluno, ajudando-o a superar as dificuldades que esse pudesse enfrentar para atingir as expectativas escolares e sociais, aproximou o orientador educacional também das famílias dos alunos. Para esse autor, o contato mais próximo do orientador educacional com o aluno e suas famílias favorecia um olhar compreensivo acerca de cada indivíduo e de sua realidade social. Assim, as dificuldades que o aluno apresentava para se adaptar às expectativas da escola eram pensadas e trabalhadas pelo orientador, que assistiria o aluno em seus aspectos negativos e o fortaleceria nos positivos.

Giacaglia e Penteado (2010) concordam com Nérici (1978) quando dizem que o orientador educacional estava próximo ao aluno, auxiliando-o a reconhecer a sua realidade, suas dificuldades, para a partir desse ponto, se dedicar mais aos estudos e alcançar melhores resultados. Ressaltam que além do rendimento, também era necessária a adequada integração do educando na escola, no lar, na sociedade e no trabalho. Esse aspecto era de grande relevância para o sucesso pretendido.

Nessa perspectiva, Siqueira e Neves (1978) apontam que o orientador educacional ocuparia o papel de um amigo, que indicaria o caminho ao aluno a partir de sua realidade, sugerindo ações. O aluno deveria contar com esse amigo escolar, pois era visto como um ser carente, que possuía diferenças com relação aos demais, além de deficiências, dificuldades e virtudes. Quem primeiro identificaria tais diferenças para seleção dos alunos atendidos pelo orientador educacional seria o professor. Assim, os aspectos individuais eram os eleitos a serem pensados e trabalhados com o orientador educacional.

Dessa forma, o insucesso escolar era de responsabilidade do aluno, individualmente e não da escola ou de qualquer outro aspecto social. Tal aspecto é confirmado por Nérici (1978) quando afirma que a inadequada aplicação dos alunos nos estudos era a responsável pelo insucesso escolar. No entanto, aquele autor atribui à escola “o dever de acompanhar e favorecer o normal desenvolvimento, em todos os seus aspectos, das criaturas que lhe são confiadas, para serem educadas” (NÉRICI, 1978, p. 25).

Para Schmidt (1963), o orientador educacional, como ator pedagógico importante para solucionar os problemas dos alunos, deveria ser a personificação do ideal e uma mensagem viva do que seria o ideal para se viver. Deveria ainda ser como uma aparição de amor e da verdade, além de possuir maturidade afetiva, ser compreensivo, ser um

autêntico líder e possuir um alto sentido da ética profissional. Esse seria o amigo escolar em quem o aluno deveria se espelhar, confirmando o ideal de modelo de aluno e também de profissional. Com relação aos aspectos e determinantes sociais, estes eram negligenciados pela prática pedagógica da escola bem como dos orientadores educacionais. Décadas mais tarde, Garcia (1984) concordaria com Schmidt (1963) afirmando que a escola considerava tudo o que faltava ao aluno, comparando-o com o ideal julgado bom e correto.

Não havia, portanto, questionamentos, reflexões e discussões acerca das interações entre os elementos individuais e sociais, privilegiando assim as rejeições conforme as diferenças individuais e posições sociais do aluno (LAPA; GONÇALVES; MAUPEAU, 1985).

Idealizava-se a sociedade e a escola como espaços harmônicos. Assim, essa harmonia não deveria ser ameaçada e no caso de desarmonia, tal fato era considerado uma disfunção. Dessa forma, camuflava-se a relação aluno-sociedade concreta, rotulando os alunos por meio dos testes e outras técnicas, reforçando um processo discriminatório, de segregação e de exclusão na escola, sendo o orientador educacional um importante sujeito, que contribuía com explicações e justificativas das diferenças individuais, por meio dos estudos de padrões de aprendizagem e da aplicação de testes. (GIACÁGLIA; PENTEADO, 2010).

Santos (1987) ressalta a aplicação dos testes pelos orientadores educacionais aos alunos, cuja finalidade era a de explicar e justificar as diferenças individuais. Além do objetivo citado, os orientadores se propuseram ser agentes de mudanças e um facilitador das relações escolares. E com essa finalidade, Beck (1977) destaca o aconselhamento, sempre presente nas atividades do orientador educacional, tendo como principal inspirador Carl Rogers, cuja principal tese, a da não diretividade, era a de que o aluno poderia tomar suas próprias decisões, desde que houvesse um clima de livre aceitação e livre de ameaças.

Uma reflexão e crítica quanto aos aspectos considerados deterministas ao comportamento humano, por não considerarem a criatividade e a singularidade do aluno no seu processo de aprender, também não daria relevância a um compromisso do orientador com tais elementos. Por esse motivo, um debate acerca deste aspecto leva a categoria a repensar suas concepções e práticas (BECK, 1977).

A revisão de concepções e práticas leva o orientador a possíveis alternativas para sua prática, pensando o aluno de outra forma. De acordo com Garcia (1985, p. 12), “eu posso pensar o aluno a partir do que ele é concretamente. A partir do que ele sabe, do

que já acumulou de conhecimentos. E então, trabalhar a partir dos seus núcleos positivos”. A alternativa de considerar o aluno em sua singularidade torna-se a possibilidade de compreensão de suas possibilidades para seu fortalecimento.

As concepções e práticas iniciais dos orientadores educacionais justificam-se pela sua importação, seguindo o exemplo da orientação norte americana pela via da orientação profissional e vocacional. Com relação a essa importação, Giacágli e Penteado (2010) consideram que a Orientação Educacional foi implantada de maneira bastante artificial, fato verificável na proposta da legislação não correspondente à realidade. Santos (1987) já havia considerado que o aspecto de sua importação sempre esteve presente nas discussões dos orientadores como um elemento característico de sua origem e história, ressaltando que apesar de que algumas questões de ordem econômica e política privilegiassem a orientação profissional advinda dos Estados Unidos, era necessário encontrar um caminho de práticas que atendesse e conciliasse as demandas advindas da nossa sociedade e de nossas escolas.

Seguindo então o modelo norte americano, os primeiros trabalhos iniciaram-se no Brasil no início da década de 1920, como um Serviço de Seleção e Orientação Profissional. Ainda que fora da escola, com o objetivo de orientar os alunos do curso de Mecânica do Liceu de Artes e ofícios de São Paulo, Roberto Mange, engenheiro suíço dá início à primeira experiência. O mesmo é responsável também pela criação do serviço de seleção, orientação e formação dos alunos matriculados nos curso oferecidos pela estrada de ferro sorocabana, num período de grande movimento de imigração e implantação de malha ferroviária (SAVIANI, 2010).

Assim como na prática efetuada nos Estados Unidos da América (EUA), o serviço por aqui selecionava e treinava os alunos para ocuparem cargos e funções ideais, de acordo com suas aptidões naturais, que se acreditava poder medir e classificar por meio das técnicas de informação, sondagem de aptidões, interesses e estes aliados aos aconselhamentos (GARCIA, 1984).

Importante protagonista na área foi Lourenço Filho, representante da chamada “Escola Nova”, criando o primeiro serviço de orientação profissional e educacional no país, em 1931. Esse serviço é extinto e reiniciado quatro anos depois pelo importante educador Fernando de Azevedo em 1935.

O serviço visava principalmente o conhecimento dos alunos e suas aptidões, o conhecimento por parte do aluno sobre as profissões, o aconselhamento para uma escolha adequada da futura profissão e seu encaminhamento para o trabalho ou curso,

como o foco principal da orientação educacional, mas também a fiscalização e reajustamentos necessários de comportamentos e rendimentos (GRINSPUN, 2002).

A segunda tentativa de implantação da Orientação Educacional deve-se a Aracy Muniz Freire e Maria Junqueira Schmidt que, em meados da década de 1930, implantaram um serviço dessa natureza em uma escola pública do Rio de Janeiro. A primeira foi também responsável pela primeira obra nacional sobre orientação educacional, cerca de dez anos depois. “A orientação educacional na educação secundária” e juntamente com a segunda protagonizaram a divulgação do serviço em todo o país (GRINSPUN, 2010).

Após a década de 1930, novas ideias pedagógicas surgiram, representadas pelas ideias da “Escola Nova”. Conforme Farias (1990, p. 83):

Os pressupostos da Escola Nova difundidos no Brasil pregavam a democratização da sociedade através da educação, atribuindo à mesma o papel de instrumento de equalização de oportunidades. Regulamentavam e legitimavam a doutrina liberal, atribuíam à escola a função igualitária, responsabilizando o aluno pelo seu êxito ou fracasso e difundiam a ideia da igualdade de oportunidades de escolarização a todos, como se não houvesse as mais diversas desigualdades de ensino destinado aos filhos da classe menos favorecida.

Grinspun (2010) considera que tal movimento foi bastante importante por reagir ao desinteresse político pela educação. A chamada Escola Nova buscava um trabalho mais dinâmico e ativo para os alunos. O surgimento da orientação educacional está no centro desse importante movimento, que tratou de mais uma proposta de inovação educacional que visava adequar a educação às necessidades criadas pelo início da industrialização no país, e a conseqüente incorporação da ideologia liberal.

Apesar das importantes iniciativas na área, as primeiras referências legais sobre a orientação educacional no Brasil ocorreram apenas vários anos depois, nas chamadas Leis Orgânicas, um conjunto de reformas propostas entre 1942 e 1946, a partir da Constituição de 1937. Tais leis foram formuladas pelos educadores também responsáveis pelo chamado Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

A constituição de 1937 foi responsável pela introdução do ensino profissionalizante que “na melhor das intenções, era destinado às classes menos favorecidas” (FARIAS, 1990, p. 83). O sistema educacional, agora em duas modalidades, uma clássica e outra profissionalizante, contribuía para a divisão das classes sociais. A orientação educacional, agora respaldada pela lei, serviu bem a esse sistema dividido de ensino e se desenvolve nas escolas, sem uma definição clara de seu papel e um descrédito que a acompanha por toda sua história.

A orientação educacional foi também mencionada na lei orgânica do ensino industrial e foi instituída para que fossem identificados os problemas dos alunos para posterior resolução ou encaminhamento, quando necessário para outros profissionais. A lei orgânica do ensino secundário determina que o orientador se forme no ensino superior. Em sua atuação espera-se que ele ajude o aluno a uma adequada escolha profissional, oriente para encaminhamentos nos estudos, assim como trabalhar no aconselhamento também às famílias dos alunos. As demais leis orgânicas, do ensino comercial, do ensino agrícola também concebiam a orientação educacional como auxílio ao aluno a adaptar-se à escola e à sociedade. Enfim, ora com caráter preventivo, ora corretivo, direcionado aos alunos-problema, ora à orientação profissional e vocacional, esse novo ator escolar já vivenciava a dicotomia ensino regular e ensino profissional, alunos normais e alunos menos favorecidos e o distanciamento entre o idealizado legalmente como sua presença na escola e a realidade configurada. A esse respeito, Giacaglia e Penteado (2010, p. 24) nos colocam que “É necessário ter sempre na lembrança o fato de que essa legislação, na maior parte das vezes, disse respeito mais a uma situação ideal, ao desiderato do legislador, do que aquilo que, na realidade, ocorria na prática”.

Beck (1977) traça um importante trabalho acerca das ideias da Orientação Educacional até a década de 1960 e divide o desenvolvimento das atividades em algumas importantes etapas. A primeira refere-se a uma etapa denominada “amorfa”, em que o desempenho da função ainda não era sistematizado. Os religiosos eram os protagonistas da ação de orientar. Com o advento da complexidade da vida moderna e de maior sistematização do trabalho do orientador educacional, surge a segunda etapa, que prevaleceu até a década de 40 e era caracterizada pelo método ouvir-prescrever, reunindo informações acerca dos alunos e propondo um curso de ação objetivando o sucesso. Por fim, a terceira etapa adotou o pressuposto da liberdade do indivíduo, do aluno, que na presença do orientador educacional, procurava meios para os enfrentamentos dos problemas vivenciados. Essas três etapas, caracterizam objetivamente o trabalho do orientador educacional até a década de 1960.

Giacaglia e Penteado (2010) caracterizam os movimentos sociais após a década de 60, como um período de forte industrialização, forte incentivo desenvolvimentista com importantes movimentos educacionais no Brasil.

Nesse período, a ideologia liberal se consolidava tendo a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, como importante instrumento de sua consolidação. Permitindo que o setor público e o particular pudessem ministrar o

ensino nos seus diferentes níveis e potencializando o incentivo aos orientadores educacionais, assegurando sua presença nas escolas e regulamentando sua formação (LAPA; GONÇALVES; MAUPEAU, 1985). Foi instalado o Conselho Federal de Educação (CFE) e elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE). Para Teixeira apud Saviani (2010, p. 307): “a Lei de Diretrizes e Bases significou alguma vitória, já que beneficiou a iniciativa privada e a construção de um sólido sistema público de ensino”.

Em 1971 houve uma importante reforma, que reestrutura o ensino primário e médio, mudando para 1º e 2º graus. Nessa reforma, a orientação educacional aparece como obrigatória nos estabelecimentos de 1º e 2º graus, assim como se institui o ensino profissionalizante ou habilitação profissional no ensino de 2º grau.

No entanto, de acordo com Giacágli e Penteado (2010), a obrigatoriedade supracitada não foi cumprida, havendo o distanciamento entre o planejado e a realidade. Os orientadores se mobilizaram para fazer valer o cumprimento da lei a partir da organização em encontros, congressos. Entretanto, não obtiveram êxito.

Ainda na década de 1970, houve a regulamentação da profissão. Os orientadores pareciam buscar meios, técnicas para a sondagem de interesse e aptidão, para promoção do autoconhecimento do aluno e também o conhecimento do mundo com o objetivo da orientação vocacional e profissional (GARCIA, 1990). As atividades de reflexão acerca das condições sociais, evasão, repetição e os motivos que dificultavam a aprendizagem dos alunos eram representados por pequenos grupos isolados de orientadores educacionais.

Santos (1987) destaca as grandes contradições sociais da época durante a década de 70 caracterizadas pelo acesso desigual à escola e às oportunidades de emprego. O orientador educacional não havia assegurado seu lugar na escola pela lei, que existia, mas não era efetivamente cumprida pelas escolas.

A mobilização a favor da democratização da escola foi o momento em que se exigia do orientador um posicionamento claro e coerente com o que dele se esperava. Alguns grupos seguiram e defenderam esse movimento em defesa da democratização da escola (SANTOS, 1987).

As principais atividades estipuladas por Decreto, em 1973, para o orientador educacional, segundo Grinspun (2010) e Giacágli e Penteado (2010) foram: Implantação do serviço de Orientação Educacional nas escolas; coordenar o processo de Orientação vocacional e o acompanhamento pós-escolar, sistematizar os processos de coleta de dados relativos ao educando através do assessoramento aos professores; favorecer intercâmbio de informações relativas ao conhecimento do aluno, acompanhar e, quando

necessário, encaminhar os alunos a outros especialistas e ministrar disciplinas de teoria e prática de Orientação Educacional, supervisionando os estágios e emitindo pareceres relativos à orientação Educacional.

Em 1979, a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE) – já extinta, redigiu o “Código de Ética dos Orientadores Educacionais”. Alguns elementos foram julgados como prioritários a serem observados como: sigilo, limites entre o campo de ação, diferença de valores e comportamento pessoal. Tais aspectos reforçaram o caráter de atendimento clínico direcionado à prática da orientação e a clara fronteira entre suas atividades e dos demais atores pedagógicos.

Nesse momento, Saviani (2010) analisa o movimento pedagógico escolar como reordenado a partir de um objetivo operacional, baseado nos pressupostos de neutralidade científica, eficiência e produtividade. Tratava-se da Pedagogia Tecnicista, que perpassa todo o trabalho do orientador educacional de forma a contribuir com dicotomias existentes, dentre elas a dos cursos técnicos de nível médio para alunos mais carentes e para os alunos mais privilegiados economicamente o 2º grau propedêutico.

Por outro lado, é também nesse período da década que surgem as tentativas da categoria de se articular com o contexto social mais amplo, buscando inserir o profissional na realidade concreta onde atua, tentando imprimir uma prática comprometida política e socialmente com as questões enfrentadas pela escola no atendimento à maioria da população brasileira (SANTOS, 1987). Com essa busca pela mudança na configuração da orientação educacional, Garcia (1984) confirma a preocupação pela contribuição para uma transformação social.

Uma prática comprometida política e socialmente significaria uma ruptura com uma orientação voltada para uma prática conservadora, que tinha como proposta o atendimento dos interesses da classe dominante. Dessa forma, a categoria de orientadores educacionais vai, gradativamente, redimensionando sua proposta e incorporando novos pressupostos (SANTOS, 1987). As teorias que lhe serviam de sustentação prática e que se distanciavam da realidade do aluno brasileiro e, portanto do próprio aluno, contribuindo como mais um instrumento de ajuda à reprodução da estrutura vigente são revistas e inicia-se uma reflexão sobre as transformações sociais e o atendimento a elas (GARCIA, 1990; GRINSPUN, 2010).

Apesar do rico momento de reflexão sobre suas práticas e concepções, há pouca alteração na legislação, continuando a ênfase na orientação vocacional e a permanência de sua obrigatoriedade nas escolas, apesar de não cumprida, como sempre (GIACÁGLIA; PENTEADO, 2010).

A partir da década de 1990, a Orientação Educacional em termos educacionais legais é mencionada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 96. Há apenas alguma referência a esta, o que motiva o caminho para o desaparecimento desse ator pedagógico da escola e diminuição do mercado de trabalho para eles. Giacaglia e Penteado (2010) apontam que não houve mobilização seja da sociedade seja dos orientadores para que eles permanecessem como um importante ator escolar. A partir de então, tornou-se bastante comum o coordenador pedagógico assumir as funções antes endereçadas aos orientadores.

Assim sendo nesta trajetória histórica percebe-se o fortalecimento da profissão, ora nos movimentos legais, ora nos movimentos da própria categoria de orientadores, seguidos de instabilidades e inseguranças nesses dois campos.

1.2 A Orientação Educacional e os enfoques curriculares

Alguns educadores realizaram importantes estudos acerca da trajetória da Orientação Educacional no país e contribuíram para atual reflexão e retomada dos elementos que constituem a prática, relacionando os conteúdos escolares com a práxis do orientador educacional.

O fato de a Orientação Educacional ter sido uma atividade cuja ação predominante durante toda sua história foi o ajustamento do aluno à escola e à sociedade, a desviou daquilo que deveriam ser os principais focos do processo educativo: os sujeitos concretos, historicamente constituídos e sua relação com o currículo.

Acerca desse importante aspecto, Azevedo e Garcia (1984) propuseram cinco enfoques curriculares relacionando-os com a orientação educacional.

Os autores denominaram racionalismo acadêmico o primeiro enfoque, cuja sequência de conteúdos é o foco da aprendizagem. O orientador educacional auxilia o aluno a ter uma expectativa de vida e profissão compatíveis com sua realidade, sendo seu sucesso dependente do seu esforço. O professor é o possuidor do conhecimento, cuja verdade é inquestionável. O conhecimento é tido como ahistórico e a disciplina em sala de aula deve ser sempre rígida.

No segundo enfoque, denominado cognitivo, a importância dada à sequência de conteúdos é substituída pela sequência do desenvolvimento cognitivo do aluno e é a este que o currículo deve se submeter. O aluno assume o protagonismo de sua aprendizagem, sendo o professor apenas um motivador desse processo apresentando ao

aluno as indicações para que ele descubra e construa o conhecimento. O orientador educacional, nesse enfoque, deve ser um conhecedor do desenvolvimento do aluno para ajudar no planejamento e elaboração do currículo.

A liberdade do aluno é privilegiada no terceiro enfoque, denominado de autoatualização, cujo currículo é alimentado pelos interesses, propósitos e necessidades dos alunos. O professor é um facilitador da aprendizagem e o orientador educacional um facilitador das relações estabelecidas na escola.

A mesma liberdade, privilegiada no enfoque anterior, é negada no enfoque denominado tecnologia do ensino, em que o professor controla o processo educativo, sendo a educação tratada com o rigor do método científico. A necessidade de organização traz a divisão do trabalho pedagógico em funções especializadas. O aluno deve corresponder às expectativas sociais e o orientador educacional ajuda o aluno a desenvolver capacidades para ser útil a si e a sociedade. A escola assemelha-se a uma empresa, em seu funcionamento, linguagem e expectativas.

A liberdade volta a ser possível no quinto enfoque, denominado de reconstrução social, sendo o aluno o sujeito responsável pelo seu processo de aprendizagem. A sociedade é tida como dinâmica, complexa e dialética, o currículo é alimentado de confronto de ideias, contradições, busca de novas e diferentes formas de relação e organização do processo educativo. A variedade de culturas é valorizada e a realidade vivenciada pelo aluno é elemento importante constitutivo da educação. Os conteúdos são problematizados e discutidos, tomando o professor o papel de dirigi-los. O orientador adota postura dialética, em que há discussões com os alunos, em coletividade sobre os aspectos da realidade, do trabalho, de sua aprendizagem e da educação, não vista como isolada da sociedade, mas determinada e determinante desta.

Azevedo e Garcia (1984) demonstraram, por meio dos enfoques descritos, diferentes concepções de orientação educacional relacionando-as com demais processos escolares, como o currículo e o papel do professor. Dessa forma, é possível perceber a clara alternância entre o predomínio da importância dada ao aluno, seu protagonismo no processo educacional e o papel relevante do professor, como sujeito central do processo.

Garcia e Maia (1985) por meio de uma avaliação histórica da Orientação Educacional propuseram uma nova orientação educacional para uma nova escola, rompendo com sua ação historicamente conservadora. Esse objetivo seria alcançado a partir de uma análise do orientador sobre: a relação entre a escola e a sociedade; investimento no resgate da importância da relação professor-aluno, contribuindo assim para a aprendizagem dos alunos; valorização das experiências vivenciadas pelos alunos,

tanto dentro, como fora da escola, auxílio para que o aluno desenvolva um autoconceito como sujeito que determina sua história e que também é determinado por fatores sociais.

Grinspun (1998) também propõe uma divisão da trajetória da orientação educacional em períodos, relacionando-os com a história da educação no Brasil, destacando-se 06 períodos:

A autora chamou de período implementador, quando a orientação educacional surge com o caráter de orientação profissional e vocacional advinda dos Estados Unidos. Seguido pelo período institucional, com incentivos do Ministério da Educação, expansão de cursos de formação e sua exigência legal. Havendo em seguida o período disciplinador, em que a orientação educacional torna-se obrigatória nas escolas. Após esse período, surge o momento de reflexão crítica do seu papel e uma tentativa de ruptura com antigas práticas. Esse é o momento de discussão das questões sociais e de consideração da história do aluno para o processo educativo. Por último, denomina de período orientador o período de questionamentos sobre a permanência da orientação na escola.

A autora ressaltou, por meio dos períodos descritos o caráter artificial da prática do orientador, que caminhou da implementação obrigatória para um momento de crítica e reflexão acerca de sua pertinência para a escola.

Pimenta (1988), por meio da realização de pesquisa em cinco estados brasileiros também analisou a atuação do orientador educacional, relacionou-a com as tendências pedagógicas e destacou a contribuição do orientador educacional para a democratização da escola pública, como vem a seguir:

- Escola liberal tradicional – O objetivo do orientador educacional inserido na escola tradicional era de uma orientação psicológica. Orientava a família, a escola e o aluno. O estudo de caso dos alunos era importante técnica realizada por meio de alguns instrumentos como observação, entrevista, questionário, fichas e testes. Realizava aconselhamento individual procurando as soluções para os problemas, pois acreditava estar no indivíduo à posse do problema e da solução.
- Escola liberal escola novista – Os objetivos eram orientar os alunos psicologicamente além de ajudá-los a organizarem seus estudos e seu tempo para o lazer. O foco passa a ser o grupo, utilizando de técnicas de sessão de grupo, atividades extraclasse, conselho de alunos. Assim como na concepção tradicional, utilizava-se de entrevistas, testes, questionários.
- Escola crítica-tecnicista – O orientador procura realizar uma divisão precisa dos trabalhos de orientação educacional e profissional.

- Escola Crítico-social dos conteúdos – O objetivo do orientador é atuar como pedagogo configurado como um mediador entre os processos escolares e o trabalho do professor. Seu trabalho enfatiza os aspectos relevantes para a aprendizagem do aluno, articulados entre si.

As divisões utilizadas pelos autores referenciados nos auxiliam a compreender as mudanças de concepções de educação e de orientação educacional que perpassaram toda a história da orientação educacional no país. Elas ancoram as concepções atuais e permitem, aliadas às práticas atuais, reflexões acerca de escolhas acertadas para o caminho da profissão.

1.3 A formação do orientador educacional: aspectos relevantes

Alguns aspectos com relação à formação do orientador educacional ao longo de sua história profissional se mostram relevantes para, quando relacionados aos elementos presentes na formação e práticas atuais, auxiliarem na compreensão da abrangência, inseguranças e incertezas presentes na ação pedagógica do orientador.

Ao longo de sua história, as exigências para a formação em Orientação Educacional passaram por algumas transformações. Inicialmente, a partir da década de 30, era exigida graduação em uma área, acrescida de curso de extensão, oferecido pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Posteriormente, passou-se a exigir três anos de docência mais especialização. Já na década de 1940, fica determinado curso superior para formação na área de orientação educacional por meio da Lei Capanema.

Em 1942, por meio da Lei Capanema, é determinado que o profissional se formasse em curso superior. Apesar de tal previsão, o primeiro curso via nível superior acontece somente em 1945 na Universidade Católica de Campinas. O primeiro registro de orientador educacional é concedido pelo Ministério da Educação (MEC) em 1960. (MAIA; GARCIA *apud* ESTER, 1982).

Giacágli (2010, p. 25) nos conta que quando estudava, durante a década de 50 em uma escola estadual “os alunos e muitos, senão a totalidade dos professores desconhecia a função das orientadoras na escola”. Entretanto, muitas eram suas atribuições e que apareciam de forma esporádica.

Durante a década de 1950, houve o primeiro concurso público para orientadores educacionais, no qual foram aprovados apenas vinte e um profissionais. Espalharam-se pelo país, nessa ocasião, eventos acadêmicos relacionados à área, importante

contribuição para os avanços que ocorreriam na próxima década. O próximo concurso público ocorreu em 1968, sendo aprovados oitenta e oito candidatos para escolas estaduais de São Paulo. Nesse período havia cerca de dois mil orientadores em exercício no país, dentre concursados e não concursados (GIACÁGLIA; PENTEADO, 2010).

Para Giacágliia e Penteado (2010), a LDB de 1961 impulsionou a orientação, instituindo-a no ensino médio e regulamentando sua formação. As duas áreas de atuação, a de orientação de estudos e a de orientação vocacional possuíam caráter preventivo e psicológico como instrumento de adaptação e identificação de aptidões com os testes psicológicos. Além desse aspecto, ressaltam que o ensino primário passa também a contar com sua presença, impulsionando ainda mais sua presença. Também há alteração quanto a sua formação, exigindo-se, a partir de então, o segundo grau e complementação em cursos específicos. Por outro lado, a formação para o exercício nas escolas de segundo grau, a exigência era outra, de acordo com a LDB de 1961:

Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia, ou ciências sociais, bem como os diplomados em educação física e os inspetores federais de ensino, todos com o estágio mínimo de três anos de magistério (BRASIL, 1961).

Mudanças com relação a essa exigência viriam a acontecer no contexto da reforma universitária de 1968, que foi provocada pela crise do ensino superior e pelas pressões exercidas pelos estudantes. Nesse momento, o CFE enquadra a orientação educacional no curso de Pedagogia, como uma de suas habilitações.

Chabassus (1976) nos revela que até 1970 a procura pela área nas faculdades era pouca, mas após esse período ela aumentou. Havia 1.231 orientadores até o período em todo o país. Em apenas dois anos esse número foi acrescido em quinhentos orientadores. Foi nessa mesma década que se deu o enquadramento da orientação educacional no curso de Pedagogia, como uma de suas habilitações, o que perdurou até a Resolução nº. 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que revogou o regime de habilitação em Orientação Educacional na graduação em Pedagogia. Hoje, sua formação se dá em nível de pós-graduação.

Saviani *apud* Farias (1990) questiona a qualidade dos cursos de Pedagogia, a partir de 68, que se multiplicam após a lei que estabelece que os professores para o ensino normal e especialista em educação como orientadores, supervisores, administradores e inspetores escolares se formariam no curso de Pedagogia. Lembremos

que a orientação foi instituída como obrigatória, atendendo à fase tecnicista que ora se implantava.

1.4 A Orientação Pedagógica para os orientadores do Distrito Federal

Acerca da Orientação Educacional no DF, daremos relevância aos aspectos abordados na orientação pedagógica elaborada entre os anos de 2008 e 2010 para o Serviço de Orientação Educacional (SOE) do DF, por orientadores da rede, como diretrizes para as ações do orientador. Este instrumento de ação e reflexão se mostrou relevante para um universo de orientadores que antes de 2008 não atuavam como orientadores educacionais, ao menos nas escolas públicas, sendo necessário, portanto, um instrumento atual de apoio.

No DF, em 2004 é realizado concurso público para orientador educacional, mas com apenas quatorze vagas. Em 2008, quando do prazo final de validade do concurso, são convocados mais de 500 orientadores. Tal concurso foi realizado com a justificativa de serem necessários diante à violência e outros tantos problemas enfrentados pela escola. (GIACÁGLIA; PENTEADO, 2010).

A ideia era a de agraciar cada escola, com pelo menos um orientador educacional. Embora o alto número de orientadores, ainda há várias escolas sem sua presença, prevalecendo nas escolas particulares.

Essa iniciativa parece reproduzir aquela que depositou há décadas atrás as esperanças nos orientador educacional, capaz de salvar a escola de seus males. Por tal expectativa, é possível que os novos orientadores estivessem, no primeiro momento perdidos, em suas funções.

A orientação pedagógica direcionada aos orientadores aborda uma série de elementos julgados essenciais à ação do orientador, mas enfoca principalmente o resgate do desejo do aluno de aprender contando com o apoio e ajuda do orientador, em atendimentos individuais ou coletivos. Para atingir este objetivo sugere a compreensão da complexidade de vida do educando em interação com o contexto social, sugerido por Nérici (1978).

Quanto a essa questão podemos indagar sobre o método e técnica sugerida e a ideia de suporte a eles. Em princípio, não parece haver novidade com relação às velhas práticas de orientação individual ou coletiva, mesmo em um momento de motivação às questões sociais e coletivas. O documento parece enfocar novamente as questões

problemáticas como estando no indivíduo, já que ele deve ser atendido, mesmo que posteriormente venha sugerir outro foco que não o aluno-problema.

Fundamentando-se também em Grinspun (1998), as referidas diretrizes ressaltam o envolvimento do orientador com vários campos do saber e desviando o olhar do aluno problema para a análise e a reflexão sobre o ambiente social. Para que assuma o papel de mediador, direciona o orientador para um bom preparo teórico e conhecimento dos paradigmas presentes no processo pedagógico e conseqüente contribuição na construção da subjetividade de todos os sujeitos da escola. Considera que o conhecimento das tendências pedagógicas é necessário para viabilizar a escola democrática, por meio da inclusão, respeito, colaboração.

Questionamos se depois de dada relevância a esse conhecimento, os orientadores que estavam alheios às questões referidas se apropriaram de conhecimentos, ideias e teorias a respeito do sugerido anteriormente.

A orientação oferecida aos orientadores sugere que este deverá manter um elo comunicativo com os alunos, toda a comunidade escolar, famílias e comunidade extraescolar. Para isso são exigidas capacidades para: discutir o currículo, ter conhecimento acerca do processo ensino-aprendizagem, colaborar com a melhoria desse processo, analisar criticamente a realidade social, política e econômica do país e da comunidade local e fundamentar cientificamente sua prática, buscando novas teorias. Deverá ainda: elaborar projetos; buscar parcerias; dialogar com todos; ser ético; ter sigilo; domínio de conhecimento para intervir junto às ações de conflito.

O principal papel é referenciado em Porto (2009) como sendo o de estudar a realidade do aluno para trazê-la para dentro da escola. A possibilidade de concretização dessa interação está em conhecer a realidade social da comunidade, seus interesses, desejos, necessidades; participar do desenvolvimento da proposta pedagógica da escola; promover atividades pedagógicas; auxiliar a educação inclusiva; promover reflexões sobre a prática pedagógica; Encaminhar alunos a especialistas; identificar causas que dificultam o processo ensino-aprendizagem.

Com relação á formação atual do orientador, ressalta que todos são formados no curso de Pedagogia, habilitados em Orientação Educacional ou possuem formação em nível de Pós-Graduação.

O referido documento assinala inúmeros aspectos que podem ser abordados, refletidos e trabalhados pelos orientadores educacionais, oferecendo muitos caminhos

possíveis destinados ao orientador educacional, contribuindo para ações junto ao corpo docente, discente, família e comunidade e ainda a supervisão de estágio.

Nossos questionamentos dirigem-se então neste momento aos caminhos percorridos pelos orientadores. Em que consiste sua prática? Qual sua concepção de Educação? Qual sua concepção de Orientação Educacional? O que pensam sobre o futuro da sua profissão?

CAPÍTULO II – DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 A complexidade como perspectiva teórica

Na perspectiva de novos olhares e concepções que acompanhem e considerem as mudanças e diversidades sociais e educacionais ao longo de suas histórias, as ideias trazidas em torno da complexidade humana contribuem para identificar as diferentes ações e relações educacionais, com a possibilidade de novas respostas aos problemas contemporâneos. Assim, pensamos trazer para esse trabalho conceitos da teoria da complexidade, quando queremos identificar o protagonismo do orientador educacional no âmbito da escola.

O termo complexidade é aprofundado por Morin (2000), que reconhece tratar-se de uma palavra cada vez mais utilizada, mas cuja noção ainda se faz confusa, não trazendo clareza e elucidação num primeiro momento, além da possibilidade de ser confundida com outros termos como completude ou complicação.

Petráglia (2011a) esclarece que o termo complexo vem do latim “*complexus*”, e seu significado indica o que abrange muitos elementos ou várias partes. Assim, complexo poderia indicar a ideia do todo ou de completude, no entanto, Morin (2011b) chama a atenção para que não haja tal confusão, apesar da intencionalidade da complexidade, pois como modo de compreender a realidade, a complexidade pretende dar conta das articulações e de um conhecimento multidimensional. Além disso, reconhece que a completude é impossível, pois o conhecimento completo é impossível e reconhece os princípios de incompletude e incerteza em todo conhecimento.

Morin assume, assim, a noção de complexidade como diferente de completude, apesar da consciência da solidariedade e do caráter multidimensional de toda realidade. Essa consciência, da multidimensionalidade nos conduz à ideia de que toda visão parcelada é pobre e que, por outro lado, não há um saber total (MORIN, 2000).

Da mesma forma, Morin (2001, p. 69) esclarece a confusão que pode ser causada entre as noções de complexidade e complicação, confirmando que a linguagem científica muitas vezes trata um como sinônimo do outro, mas objetivando sua diferenciação, define e explica a complicação como: “Um emaranhamento extremo das inter-retroações”. Ele identifica uma noção quantitativa para a qual a complexidade vai além, pois se apresenta com os traços do emaranhado, mas que enfrenta um jogo infinito de inter-retroações, que, à primeira vista, parece de modo efetivo como “irracionalidade, incerteza, confusão e desordem” (MORIN, 2001, p. 47). Essa é a complexidade.

Petráglia (2011a) indica que a complexidade não exclui as referidas noções, trazendo em si tanto a de complicação (confusão e desordem) como a de completude (solidariedade advinda da necessidade de não se isolar dos objetos), mas que as supera, não se restringindo à uma ou à outra. A autora afirma que Morin inicia suas reflexões acerca da complexidade durante a década de 1960, por meio de três teorias: da informação, dos sistemas e da cibernética. A partir dos conceitos de informação, retroação e sistema, advindos delas, avança na noção de complexidade em suas expressões, evitando a confusão antes mencionada e, ainda, possibilita sua ampliação com as ideias de ordem, desordem e organização, estando no seio desta organização o uno e os múltiplos. As referidas teorias contribuem para a noção de complexidade, abalando os três princípios do pensamento científico clássico: a ordem, a separabilidade e a razão absoluta.

Morin (2011b) explicita que a noção de informação é importante por estar inscrita em diversas áreas, como a biológica e a física, possibilitando seu elo com a organização e entrando num universo onde existem ao mesmo tempo a ordem, a desordem e o novo. A informação perpassa o campo da comunicação e ganha um sentido organizacional com a cibernética (um programa portador de informação não só comunica uma mensagem a um computador, ele lhe ordena certo número de operações). Ainda, avança o campo biológico, com a reprodução, que pode ser concebida como uma cópia de uma mensagem, ingressando no quadro da teoria da comunicação, tratando-se de um esquema informacional.

A contribuição da teoria dos Sistemas é tida ainda por Morin como decisiva, sendo seu campo bastante amplo. Toda realidade conhecida pode ser concebida como sistema, isto é, como associação combinatória de elementos diferentes:

A virtude sistêmica é ter posto no centro de sua teoria, uma unidade complexa, um todo que não se reduz à soma de suas partes constitutivas. E situa-se num nível transdisciplinar, que permite ao mesmo tempo a concepção de unidade da ciência e sua diversidade. Sua amplitude pode se estender a todo conhecimento (MORIN, 2005, p. 20).

Não somente porque tudo é sistema, mas porque são constituições de elementos diferentes que são reunidos, o pensamento sistêmico é um dos constituintes do pensamento complexo.

A teoria dos sistemas lança as bases de um pensamento de organização. Sua primeira lição é que o todo é sempre mais do que a soma das partes. Existem qualidades emergentes que nascem da organização de um todo e que podem retroagir às partes. Por outro lado também é menos que a soma das partes porque as partes podem ter qualidades inibidas pela organização do conjunto. Morin (2000) também sugere essas três lições como as três etapas da complexidade. A primeira etapa corresponde ao todo ser mais que a soma das partes, a segunda ao todo ser menos que suas partes e a terceira ao todo ser ao mesmo tempo mais e menos que a soma das partes.

A noção de sistema aberto também é importante por esclarecer a noção dos sistemas vivos, cuja existência e estrutura dependem de uma alimentação externa, material, energética, organizacional e informacional. A ideia de sistema aberto leva a duas importantes consequências: 1) De que as leis de organização da vida não são de equilíbrio, mas de desequilíbrio, pois há desequilíbrio no fluxo que os alimenta, responsável pela vida. Um desequilíbrio que é recuperado ou compensado, de dinamismo estabilizado. 2) A outra de que a inteligibilidade do sistema é encontrada não no próprio sistema, mas também na sua relação com o meio ambiente, que é constitutiva do sistema. A realidade está no elo e na distinção entre o sistema aberto e seu meio ambiente. Assim, o sistema só pode ser compreendido se nele incluímos o meio ambiente, que lhe é ao mesmo tempo íntimo e estranho. Os sistemas abertos lançam mão da teoria dos sistemas auto-organizadores, dos sistemas vivos, para constituir-se (MORIN, 2000).

A cibernética introduz a ideia de retroação rompendo com o princípio de causalidade linear e introduzindo a ideia de círculo causal, indicando que a causa age sobre o efeito e o efeito age sobre a causa (MORIN, 2000).

A partir então das três teorias citadas, o conceito de complexidade cresce, toma nova forma, tornando-se um macroconceito proposto por Morin (2011b), cuja intencionalidade passa a ser seu esclarecimento e legitimidade.

Nessa perspectiva, Morin (2001) centra-se na compreensão do real em sua complexidade constitutiva, percorrendo um caminho de reflexão sobre o homem e sobre o conhecimento, o ser e o saber, a ciência e a filosofia e, para tanto, propõe a reforma do pensamento e conseqüente reforma do ensino a partir dos problemas urgentes e importantes de um e de outro, buscando um caminho para sua análise e possibilidades de solução. Com relação aos problemas a serem enfrentados, considera a existência histórica do pensamento simplificador como modelo falho de enfrentamento do conhecimento. Superar saberes separados entre as disciplinas que contribuem para

ações também segmentadas e mutilantes, em contraposição às realidades atuais e aos problemas que se apresentam cada vez mais globais é o grande desafio a ser transposto.

Esclarece que para compreender a complexidade se faz necessário um modo de pensamento também complexo em contrapartida a um pensamento simplificador, dominante na história da Ciência, cuja função determinou-se em revelar a ordem simples a que os fenômenos obedecem, dissipando sua aparente complexidade. Assim, predominou-se um pensamento carente e insuficiente e será necessária a interpretação complexa acerca dos fenômenos, interpretando relações e interações (MORIN, 2000).

Baseando-se nesse pensamento simplificador, o saber científico desdobrou-se, especializou-se, hiperespecializou-se, resultando na perda da visão integral do ser e do saber, fragmentando-os (MORIN, 2011b).

Assim, o caminho para a elaboração de um pensamento complexo é elaborado a partir das falhas do pensamento denominado simplificador, que é dominante na ciência e nos modos de compreensão da realidade, que possui como objetivo desintegrar a complexidade do real compartimentado o conhecimento. Assim propõe Morin:

Um pensamento simplificador não exprime as ideias de unidade e diversidade presentes no todo. Para tanto é necessário um modo de pensamento que seja complexo. Tal estrutura de pensamento é pautada na epistemologia da complexidade que compreende quantidades de unidades, interações diversas e adversas, incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios. (MORIN, 2011a,p.51)

Assim fica evidenciada a necessidade de um pensamento “capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar” (MORIN, 2011b, p. 6). Não mais controla-lo ou dominá-lo.

O paradigma da simplificação, assim chamado por Morin (2000) é apresentado com os princípios de: ordem, separação, redução e abstração. Para ele, esse paradigma separou o sujeito da coisa pensada, a filosofia da ciência, privando esta de pensar sobre si própria. Esse é o conhecimento científico clássico, que por meio da hiperespecialização, conduz à fragmentação da realidade.

O princípio da ordem concebe o mundo como uma máquina perfeita. O da separabilidade intenciona a resolução de um problema por meio de sua decomposição. O princípio da redução privilegia o conhecimento dos elementos em detrimento do conjunto. Todos são interdependentes, se reforçam mutuamente e impossibilitam a concepção da unidade do múltiplo ou a multiplicidade do um. Ou anula a diversidade ou a justapõe. O indivíduo bem como o conjunto da humanidade planetária, realidades complexas, são separados, impedindo a visão de sua complexidade (MORIN, 2000).

No entanto, esses princípios são abalados por um importante acontecimento, a irrupção da desordem no universo físico, que acontece com o segundo princípio da termodinâmica, que diz que a energia se degrada sob a forma de calor, sendo esse calor a forma desordenada de agitação das moléculas. Assim, chega-se à desordem total, estando no universo físico, ligada a qualquer trabalho e a qualquer transformação. Para esse autor:

O pensamento da complexidade se apresenta, pois, como um edifício de muitos andares. A base está formada a partir das três teorias (informação, cibernética e sistema) e comporta as ferramentas necessárias para uma teoria da organização. Em seguida, vem o segundo andar, com as ideias sobre a auto-organização. A esse edifício pretendi trazer os elementos suplementares, notadamente três princípios, que são o princípio dialógico, o princípio de recursão e o princípio hologramático (MORIN, 2000, p. 204).

A partir das três teorias já mencionadas: informação, cibernética e dos sistemas, são abalados os três pilares da ciência clássica: a ordem, a separabilidade, a abstração, introduzindo a incerteza, como princípio norteador de todas as áreas: a Ciência, a Política, a Educação e sugerindo o diálogo reflexivo entre elas, compreendendo unidades, diversidades, adversidades, indeterminações e aleatoriedade dos fenômenos.

Diante da necessidade de se considerar a unidade e a diversidade que está presente no todo, Morin propõe um modo de pensamento que seja complexo em todas as áreas, sendo a incerteza o princípio norteador de todas elas. Sugere o diálogo reflexivo que compreenda as unidades, diversidades, adversidades, incertezas, indeterminações e aleatoriedade dos fenômenos. Considera ainda que será por meio desse caminho o encontro para as possíveis soluções para os problemas atuais bem como a transformação da Educação e uma nova compreensão dos fenômenos humanos, pois sua tarefa é ligar tudo que está disjunto (PETRAGLIA, 2011a).

Essa busca é traduzida por Petráglia (2011a, p. 58) quando propõe que:

A viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real, e de saber que as determinações, cerebral, cultural, social, histórica, que se impõe a todo pensamento codeterminam sempre o objeto de conhecimento. É isso que eu designo por pensamento complexo.

Petrágliá ressalta a dificuldade de se impor, encontrada pelo pensamento complexo, quando aparece alguma resistência, ou seja, o enfrentamento das incertezas e contradições no convívio solidário dos fenômenos existentes. Aquele autor reafirma como noções centrais e elementos presentes na complexidade “ordem, desordem,

organização, sujeito, autonomia e auto-eco-organização”, associando ainda a estes os conceitos de “unidade e diversidade” (PETRAGLIA, 2011a, p. 53, 59).

Para Morin (2011b) as noções de ordem, desordem e organização auxiliam na superação das ideias simples, reducionistas e disjuntivas.

A questão do binômio ordem-desordem é colocada de modo a unirem-se, impossibilitando a dicotomia. As duas cooperam para a organização do universo, tornando-se complementares:

O cosmos, o sistema solar, a Terra, a humanidade são conduzidos a uma história que destaca o jogo incessante e incerto que chamo de dialógica entre ordem-desordem e organização (MORIN, 2000, p. 105).

Com relação à desordem, esta significa “desvios que aparecem em qualquer processo, alterando-o de alguma forma. No que diz respeito ao ser humano, a desordem se explica pela incerteza, e é fundamental para a evolução do universo” (PETRAGLIA, 2011a, p. 66).

A organização, como elemento também presente e decisivo da complexidade, surge a partir do desenvolvimento da teoria dos sistemas, definindo-se como:

Disposição de relações entre componentes ou indivíduos, que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas ao nível dos componentes ou indivíduos. A organização liga, de modo inter-relacional, elementos ou acontecimentos ou indivíduos diversos que, a partir daí, se tornam os componentes dum todo. Garante solidariedade e solidez relativa a estas ligações, e portanto, garante ao sistema uma certa possibilidade de duração apesar das perturbações aleatórias. Portanto, a organização: transforma, produz, liga, mantém (PETRAGLIA, 2011a, p. 67).

A noção de organização se apresenta rica por abarcar as interações entre as partes, que retroagem sobre elas próprias e sobre o todo e juntamente com a de ordem e de desordem, auxiliam na superação das ideias simples, reducionistas e disjuntivas (MORIN, 2000).

Com relação à organização do indivíduo-sujeito, sua compreensão é garantida a partir das noções de sujeito, autonomia e auto-organização.

A concepção de auto-organização, advinda da cibernética e da teoria da informação concebe a autonomia, algo impossível segundo a ciência clássica, trazendo conceitos importantes à complexidade. Avançando em suas possibilidades de apreensão, a auto-organização é tratada para compreender a vida. É por meio dela que o organismo autogera mecanismos de reorganização para manter-se vivo e reestabelecer seu equilíbrio dinâmico (MORIN, 2001).

O autor afirma ainda que o problema da auto-organização emerge a partir da teoria dos autômatos autorreprodutores, de Von Neumann. A partir da teoria do “acaso organizador”, de Atlan e a partir da teoria da termodinâmica dos processos irreversíveis, de Prigogine.

A contribuição de Neumann está em sua colocação sobre a diferença entre as máquinas artificiais e a “máquina viva”. A primeira constituindo-se de elementos extremamente confiáveis, mas que em seu conjunto torna-se menos confiável que cada um dos elementos separadamente. No entanto, ao contrário, na “máquina viva” ou auto-organizada, os componentes são menos confiáveis que o seu conjunto.

Tal teoria foi estancada pela abstração e formalidade para tratar dos dados e processos físico-químicos que fazem a originalidade da organização viva. Embora não se possa falar verdadeiramente de uma teoria, ela trouxe posições iniciais.

O autor afirma que a autonomia humana depende de condições culturais e sociais. A autonomia está relacionada à linguagem, ao saber. Portanto, a autonomia alimenta-se de dependência. Dependemos de uma linguagem, de uma educação, de uma cultura. Dependemos também dos nossos genes.

A autonomia não é mais uma liberdade absoluta, emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente, seja biológico, cultural ou social. Assim, um ser vivo para salvaguardar sua autonomia, trabalha, despende energia e deve abastecer-se de energia em seu meio, do qual depende. “Como somos seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber” (MORIN, 2001, p. 118). Somos uma mistura de autonomia, liberdade, de heteronomia e possessões por forças ocultas.

Morin (2000) indica sete princípios para o alcance a um pensamento complexo, estando todos interligados e interdependentes:

- 1) O princípio sistêmico, que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo admite que o todo é mais que a soma das partes porque possui qualidades novas, denominadas emergências, mas o todo é ao mesmo tempo menos que as partes, cujas qualidades ficam inibidas quando unidas ao todo.
- 2) O segundo princípio afirma ainda que a parte está no todo assim como o todo está na parte, sendo esse o princípio hologramático.
- 3) O terceiro princípio pensado pelo autor é o do circuito retroativo, por meio do qual há a superação da causalidade linear. Nesse sentido, a causa age sobre o efeito, que age sobre a causa. Garantindo assim, equilíbrio dinâmico. Esse princípio está

diretamente relacionado com o do circuito recursivo, admitindo que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz. Por exemplo, a sociedade. Somos ao mesmo tempo produtos e produtores. A ideia recursiva é uma ruptura com a ideia linear de causa-efeito, já que tudo que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto organizador e autoprodutor.

Com relação à auto-organização, complementa seu conceito com o conceito do princípio de auto ecoorganização, que se fundamenta na complementaridade entre autonomia e dependência que se valem tanto os indivíduos quanto as sociedades por manterem autonomia no gasto de energia para se autoproduzirem e auto-organizarem e manterem-se dependentes do ambiente para isso.

O princípio dialógico é o que permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. Como ordem e desordem, que um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade.

O princípio da reintrodução de todo conhecimento em todo conhecimento é apresentado como o sétimo e último permitindo o reconhecimento de que o conhecimento é uma reconstrução em uma cultura e tempo determinados (MORIN, 2000).

O paradigma formulado por Descartes, chamado simplificador por disjuntar e reduzir, domina nossa cultura até hoje, mas também começa a sofrer reações. Com elas, surgem novas concepções, novas descobertas e novas reflexões que vão se acordar, se reunir para constituírem um novo paradigma, um paradigma da complexidade que poderá subsidiar as novas práticas educacionais (MORIN, 2001).

Para conceber a complexidade do real, portanto a complexidade da escola, é necessário conceber sua singularidade e essa compreende cada aluno, em particular e sua coletividade, com todos os aspectos pertinentes ao processo educativo. Os aspectos emocionais perpassando os processos cognitivos, promovendo a aprendizagem e o sucesso da escola. O orientador educacional, profissional integrante da equipe da escola pode ser o iniciador de uma reforma necessária a partir da análise de uno e do múltiplo que constituem a escola.

Nesse sentido, essa busca que é caracterizada por elementos novos trazidos à escola, pode estar presente ou ausente no contexto complexo da escola, dependendo dos múltiplos fatores que nela interferem, que constituem e que são constituídos por ela.

É nesse contexto que a presente pesquisa se insere e para qual estão formulados os objetivos indicados a seguir.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo geral

Na pretendida pesquisa, objetiva-se direcionar o olhar para o orientador educacional, identificando os elementos de sua prática que possibilitam e que obstaculizam o seu protagonismo no contexto escolar, identificando sua ação a partir do contexto complexo do qual participa.

2.2.2 Objetivos específicos

- Identificar a concepção de educação que ancora a prática do orientador educacional.
- Identificar sua concepção de orientação educacional e se ela pode ser vista a partir do paradigma da complexidade.
- Compreender como pensa e reflete o futuro da sua profissão em termos de limites e possibilidades.

CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 A Epistemologia Qualitativa

O percurso metodológico escolhido para a compreensão dos elementos constituidores da dinâmica do trabalho do orientador educacional, no espaço escolar amparou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, cujas bases epistemológicas podem ser compreendidas a partir dos fundamentos da Epistemologia Qualitativa, assim denominada e apresentada por Gonzalez Rey (2005).

A Epistemologia Qualitativa é pensada a partir da relevância na produção teórica, ideias e reflexões do pesquisador, inclusive sobre os instrumentos e as técnicas, fazendo com que os processos de comunicação sejam o próprio processo da pesquisa, considerando o diálogo como princípio epistemológico.

O autor supracitado defende a construção da teoria como um processo vivo e nesse percurso “o pesquisador converte-se em um núcleo gerador de pensamento que é parte inseparável do curso da pesquisa” (GONZALEZ REY, 2005, p. 34).

Os princípios gerais de produção do conhecimento nessa perspectiva serão descritos a seguir para melhor compreensão do percurso metodológico.

3.1.1 *Caráter construtivo-interpretativo do conhecimento*

Nessa abordagem, o conhecimento é uma construção humana, uma produção. Desse modo, a realidade não é apresentada como algo pronto a ser apropriada, mas ela mesma é modificada e significada a partir do processo da pesquisa que abre uma nova alternativa de compreensão da realidade. O caráter teórico deve ser compreendido nas interfaces com a produção empírica da pesquisa, sendo que as práticas da pesquisa lançam um novo olhar sobre a realidade investigada.

O teórico nessa perspectiva é entendido como “a construção permanente de modelos de inteligibilidade que lhe deem consistência a um campo ou um problema na construção do conhecimento” (GONZALEZ REY, 2005, p. 11).

3.1.2 A legitimação do singular na produção do conhecimento

O caráter teórico em sua dinâmica com o campo empírico é reconhecido como a construção intelectual acompanhando todo o percurso da pesquisa, sendo esse processo o legitimador das informações produzidas acerca do caso singular. Assim, a pesquisa se torna um processo dinâmico em que o modelo teórico permanece em constante tensão com o momento empírico.

3.1.3 A compreensão da pesquisa como um processo de comunicação

A comunicação toma grande relevância por ser via de expressão de problemas humanos e sociais. É uma via de conhecimento de como se configuram os elementos sociais que constituem e afetam o homem e por meio dela que os sujeitos da pesquisa participam e se envolvem com o tema pesquisado. O objetivo do processo comunicativo e dialógico nessa abordagem é possibilitar tal envolvimento com criticidade e criatividade. Dessa forma

A escolha por esta perspectiva qualitativa de produção de conhecimento justifica-se pela afinidade que possui seus pressupostos e princípios com o objeto de pesquisa, num percurso de compreensão do sistema escolar e do chamado serviço de orientação educacional, como espaço de relacionamento, pautado pelo diálogo, principalmente com alunos e professores. Trata-se de uma busca da investigação e de algumas possíveis respostas das especificidades desse contexto.

3.2 A escolha das orientadoras educacionais colaboradoras da pesquisa

Foram selecionadas para a presente pesquisa três colaboradoras, orientadoras educacionais de diferentes escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF). Essa escolha efetuou-se motivada por contato anteriormente estabelecido em ocasiões diversas da atuação também como orientadora educacional da pesquisadora com essas orientadoras, facilitando assim o acesso às três instituições: uma do Guará, outra de Samambaia e outra de Taguatinga. De acordo com as orientadoras, são escolas onde o fracasso escolar tem sido persistente, tornando desafiadora a atuação do orientador educacional.

A escolha pelas orientadoras se deu por pensarmos ser relevante a investigação de sua práxis nos diferentes níveis de ensino, fundamental e médio, para que possamos compreender as peculiaridades, semelhanças e diferenças em suas constituições, nos diferentes anos, tanto do Ensino Fundamental como do Médio.

A escola do Guará é uma Escola Classe (EC), com cerca de quinhentos alunos e conta atualmente com uma orientadora educacional, que atua há quatro anos na rede pública na função de orientadora educacional.

A escola de Samambaia é um Centro de Ensino Médio (CEM) e tem cerca de 1.800 alunos. Em toda sua história, dezenove anos, há apenas quatro conta com a presença de duas orientadoras educacionais, tornando a atuação das orientadoras uma novidade para escola, bem como as especificidades do contexto da escola pública, também uma novidade e um desafio à recente orientadora.

A escola de Taguatinga é um Centro de Ensino Fundamental (CEF), com cerca de setecentos alunos. Nossa colaboradora foi transferida para essa escola substituindo outra orientadora que entrou em licença médica por depressão sem previsão de retorno.

Os primeiros contatos foram efetivados com a apresentação da pesquisa e seus objetivos à direção de cada escola e posteriormente convidando para participarem da pesquisa as três orientadoras educacionais, que aceitaram prontamente a proposta e se tornaram nossas colaboradoras na pesquisa.

A apresentação da pesquisa e seus objetivos se deram em um clima de confiança e generosidade. As três orientadoras demonstraram interesse e disponibilidade para podermos refletir e construir juntas informações acerca da prática do orientador educacional, dando relevância e identificando o contexto da dinâmica pedagógica em conjunto com o dos demais atores escolares. Oportunizou-se assim, discussões e informações que nos aproximavam daquilo que queríamos conhecer: a prática dos orientadores educacionais. Assim, em um primeiro momento da pesquisa, as perguntas feitas pelas orientadoras sobre o desenvolvimento da pesquisa, o relato de alguns aspectos de suas trajetórias profissionais e o desejo pela participação na pesquisa, foram expressos nos indicando um caminho de possibilidade de confiança e envolvimento das orientadoras na pesquisa.

Os primeiros dois encontros foram destinados ao conhecimento de algumas características referentes às orientadoras pertinentes para o conhecimento de suas práticas.

A primeira orientadora, a quem demos o nome de Ana Paula, atua como orientadora do 1º ao 5º anos em uma EC do Guará. A segunda, a quem chamaremos de

Caroline, trabalha atualmente em uma escola de Ensino Fundamental, do 6º ao 9º anos, em uma escola pública de Taguatinga. A terceira, nomeada de Rafaela, é orientadora do 1º ao 3º anos do noturno em uma escola de Ensino Médio em Samambaia.

Cada uma das colaboradoras é única representante do SOE das séries em que atua e as três coincidem quanto ao tempo de atuação nessa função, cerca de quatro anos.

O convite para a participação delas ocorreu com cada uma, individualmente em suas salas de trabalho, onde foram apresentados os objetivos da pesquisa e o caminho metodológico a percorrer. A demonstração do interesse e disponibilidade para participarem nos oportunizou compartilhar reflexões aprofundadas sobre como vem se constituindo a prática do orientador educacional no contexto complexo da escola, os elementos norteadores desse processo, sua relação com os elementos que permeiam o cotidiano escolar e suas expectativas e possibilidades futuras.

Descreverei mais adiante algumas características dessas orientadoras, por serem informações relevantes e por se ligarem às histórias de vida pessoal e profissional. São elementos que perpassam todos os espaços e momentos de suas vidas, que influenciam direta ou indiretamente para sua constituição e de sua ação pedagógica, enquanto orientadoras educacionais.

3.3 Os instrumentos

Os instrumentos para a pesquisa foram pensados a partir das possibilidades que ofereceriam para a compreensão dos elementos que constituem a atuação pedagógica das orientadoras educacionais e demais objetivos. Tal compreensão foi oportunizada por meio das expressões espontâneas, como formas que mostraram o envolvimento das orientadoras em todos os momentos desse processo. Aliadas à reflexão e ao diálogo, puderam revelar suas concepções acerca do processo educativo, de sua própria prática, como a percebe, bem como percebem seu futuro profissional.

Os instrumentos utilizados foram os seguintes:

- Dinâmica conversacional – A dinâmica conversacional foi o primeiro instrumento utilizado e apresentou-se um importante instrumento por ter permitido o aprofundamento do contato inicial com cada orientadora por meio de suas livres expressões. Permitiu vínculo positivo e necessário para o caminho que percorreríamos a partir de então. Durante esse processo, as orientadoras revelaram aspectos relativos às suas vidas pessoais, rotinas de trabalho,

experiências profissionais anteriores. Na própria conversação abriu-se espaço de reflexão sobre questões relativas ao apoio dado pela família ao trabalho realizado por elas, obstáculos considerados por elas ao bom andamento do trabalho, como a distância entre a residência e a escola, aspecto relatado por uma orientadora.

Foi proposto inicialmente para a dinâmica conversacional que falassem livremente sobre a orientação educacional na escola, os pontos positivos de suas práticas, os negativos, bem como o papel da escola no processo de educação. Esse momento apresentou-se como um momento rico, em que as orientadoras puderam se expressar. Perceberam e disseram que os momentos seguintes da pesquisa seriam de grande utilidade para reflexões e ações futuras. Rafaela já inicialmente disse que participar da pesquisa seria terapêutico para ela, podendo desabafar e dividir com alguém que não a julgaria tudo que precisava falar.

Acerca da dinâmica conversacional, Gonzalez Rey (2005) nos diz que por meio dela é possível conduzir nossas colaboradoras de pesquisa a campos significativos de suas experiências pessoais, relatando seus mundos, suas necessidades, conflitos e reflexões.

- Questionário – O questionário foi o segundo instrumento utilizado para que pudéssemos obter as primeiras informações acerca de elementos constituidores das orientadoras educacionais, como família, moradia, formação, aspectos que elas pudessem descrever diretamente. A disponibilidade e abertura para as respostas desse instrumento nos abriram um caminho promissor a seguir.

Gonzales Rey (2005, p. 34) esclarece que o questionário é um instrumento muito utilizado entre as ciências antropológicas e que “é um instrumento associado ao estudo de representações e de crenças conscientes do sujeito, diante do qual esse sujeito constrói respostas mediadas por sua intencionalidade”.

- Completamento de frases – Por meio desse instrumento, o deslocamento entre a expressão das atividades e experiências das orientadoras foi facilitado pelos indutores curtos preenchidos. Elaboramos indutores que dizem respeito aos vários elementos que permeiam a sua prática e concepções. No completamento de frase "se evidenciam tanto informações diretas, que se referem à intencionalidade do sujeito, como informações indiretas, que estão muito mais

associadas a como o sujeito constrói o que expressa e as relações entre expressões diferentes do instrumento” (GONZALEZ REY, 2005, p. 57).

Objetivamos com esse instrumento construir informações sobre as concepções de educação e de orientação educacional das orientadoras, além de transitarmos pelos significados produzidos a partir dos indicadores propiciados pela relação entre as frases elaboradas acerca dos elementos que constituem sua prática, em conjunto com outros instrumentos da pesquisa.

Gonzalez Rey (2005, p. 59) afirma que “o completamento de frases é uma rica fonte de indicadores e seu valor como instrumento está na possibilidade de elaborar um sistema de hipóteses que se integram e marcam o curso da produção de informação”.

- Entrevista semiestruturada – A partir de um roteiro de perguntas, que permitiram intervenções ao longo de sua realização, as orientadoras puderam se expressar de forma espontânea. O objetivo foi a obtenção de suas concepções acerca da Educação e da própria Orientação Educacional, favorecendo uma situação em que elas se sentissem a vontade como colaboradoras no curso da entrevista. Nesse momento, a entrevista oportunizou focar em suas concepções, aprofundando as questões já tratadas na conversação.
- Redação - A proposta de elaboração de uma redação, como último instrumento abriu um caminho de compreensão sobre seu pensamento acerca do futuro de sua profissão como orientadora educacional nas escolas. Ela permitiu a escrita de forma livre e personalizada. Para Gonzalez Rey (2005, p. 62) ela permite a “produção de trechos de informação pelos sujeitos, com independência de perguntas diretas apresentadas pelo pesquisador; elas também permitem avaliar a elaboração do que é expresso”.

As orientadoras apresentaram disponíveis para a escrita da redação muito embora foi possível perceber, que dentre a participação durante todo o processo, houve resistência em respostas escritas. Caroline disse que não escreve muito bem e que por esse motivo talvez o objetivo com esse instrumento não fosse atingido e Rafaela pediu que antes da redação dissesse oralmente o que escreveria em seguida. Apesar das queixas apresentadas, todas escreveram a redação, colaborando para o curso da pesquisa.

CAPÍTULO IV – CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

4.1 Caracterização das colaboradoras da pesquisa

4.1.1 Ana Paula

Ana Paula tem 37 anos, é casada e tem duas filhas – uma de dez anos e outra de sete anos de idade. Mora perto da atual escola onde trabalha como orientadora educacional, função que ela exerce há quatro anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF). Antes da atual escola, onde trabalha há dois anos e meio, uma Escola Classe (EC), ela trabalhou em três escolas diferentes: em um Centro de Ensino Fundamental (CEF) por um semestre, em uma Escola Classe (EC) por um semestre e em um Centro de Ensino Básico (CEB), também por um semestre. A escola onde atua hoje é então a sua 4ª escola de atuação em quatro anos como orientadora educacional.

Antes de atuar como orientadora educacional, foi professora por cinco anos também na escola pública. Sua formação é como professora das séries iniciais e especializou-se em Orientação Educacional em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do Distrito Federal (DF).

4.1.2 Caroline

Caroline tem 36 anos, é casada e tem três filhos: um de quinze anos, outro de doze anos e uma menina de sete anos de idade. Também mora bem perto da escola onde trabalha hoje, um CEF. Está há quatro anos na SEE/DF e em sua trajetória passou por uma EC e a Coordenação Intermediária do Serviço de Orientação Educacional (SOE). Anterior à atividade na referida Secretaria, Caroline trabalhou no Ministério da Educação (MEC) por cinco anos com capacitação de conselhos escolares.

Sua formação é em Pedagogia em uma IES privada fora do DF e especializou-se em Orientação Educacional em outra IES privada do DF.

4.1.3 Rafaela

Rafaela tem 38 anos, é casada e tem duas filhas. Ao contrário de Ana Paula e Caroline, ela mora longe de seu trabalho – a 20 km. Atua como orientadora educacional da SEE/DF há quatro anos, na mesma escola, um Centro de Ensino Médio (CEM).

Rafaela cursou Pedagogia na Universidade de Brasília (UnB) com as habilitações: Magistério para séries iniciais e Orientação Educacional.

4.2 Acerca da estrutura física: a sala do Serviço de Orientação Educacional

O espaço, a sala que é destinada ao SOE se difere nas três escolas em tamanho, localização e mobiliário. A sala do referido serviço é o local onde as orientadoras realizam grande parte das suas atividades, ou seja, a atendimentos aos pais e alunos, avaliações e reuniões. Per este motivo, as descreveremos.

Na escola onde Ana Paula atua, a sala destinada ao SOE localiza-se ao lado da sala de informática, da direção e da biblioteca e sua abertura dá para o pátio da escola, rodeado por salas de aula. A sala é dividida em dois espaços, sendo um deles destinado à orientadora e o outro à pedagoga da equipe, que juntamente com uma psicóloga realiza avaliações e encaminhamentos de alunos. O espaço da orientadora é bem pequeno, com duas mesas individuais e um pequeno armário. Há grande movimento na sala. As conversas realizadas pela pedagoga são ouvidas pela orientadora, bem como o inverso acontecem regularmente.

Na escola de Caroline, a sala é bem localizada, isolada do barulho do recreio e bem espaçosa. Possui duas mesas individuais, sofá, armário e um piano. A movimentação também é grande, caracterizada por um “entra e sai” contínuo na sala. Fomos interrompidas, em média quatro vezes nos nossos encontros que duravam duas horas. Entre as três salas observadas, essa é melhor localizada, com bom espaço, boa mobília e sem barulho influente do lado de fora.

Na escola de Rafaela, a sala destinada ao SOE não é bem localizada, por ser bastante abafada e ter a influência de muito barulho do lado de fora e também da sala ao lado. A entrada dá para um hall onde ficam as assistentes de direção, telefone e grande movimento de alunos, professores e funcionários por todo tempo. A sala é bem pequena, possui uma mesa redonda e um armário pequeno. Uma fina divisória separa essa sala com um espaço para o serviço de reprografia da escola. A ventilação na sala só é possível com a porta aberta, o que dificulta conversas ou trabalho que exijam

concentração, pois há grande movimentação do lado de fora. Relevante mencionarmos que essa sala é usualmente destinada para “guardar” materiais de papelaria, bem como outros materiais a serem utilizados na reforma da escola ou ainda pelos alunos em projetos, teatros etc.

4.3 Acerca da dinâmica: o cotidiano no Serviço de Orientação Educacional

A compreensão acerca dos elementos que compõem a prática das orientadoras foi possibilitada por meio do espaço dialógico e interativo que pudemos construir ao longo do processo investigativo. Inicialmente e intencionalmente compartilhamos momentos de conversação que nos revelaram a rotina de trabalho, em quais atividades ela se constitui. O que nos foi revelado, então, que as três orientadoras realizam basicamente três atividades principais, seguidas de outras atividades que são realizadas com pouca frequência. A primeira e predominante em tempo e importância são os atendimentos a pais e alunos, mas principalmente aos alunos, na sala do SOE. A segunda, realizada em menor frequência é chamada pelas orientadoras de “dinâmicas” que são as atividades direcionadas para grupos de alunos. A terceira atividade, que não foi observada e poucas vezes mencionada é constituída pelos conselhos de classe e constituem as atividades que realizam em parceria com os professores.

Com relação às principais atividades realizadas pelas três orientadoras: os atendimentos, as dinâmicas e a participação em projetos e conselhos de classe, é possível afirmar que há certa organização, consenso e uniformidade com relação à estrutura e tempo dedicado a elas. Além dessas, percebemos ainda que há algumas ações que se diferenciam entre as orientadoras e que são realizadas de modo autônomo, como o transporte de alunos a hospitais ou as suas casas. Há ainda algumas outras ações como negociação com especialistas fora da escola para atendimentos especializados e doação de alimentos, mantimentos e roupas, realizadas por duas das orientadoras.

4.4 O processo educativo: as concepções de educação e do serviço que realizam

As concepções acerca do processo educativo, cujo papel da escola foi enfaticamente colocado nesse processo, e as concepções de orientação educacional, que integraram as atividades executadas pelas orientadoras, bem como se essas concepções podem ser vistas a partir do paradigma da complexidade nesse contexto foram investigados a partir de entrevista semiestruturada e completamento de frases, que nos revelaram aspectos coincidentes e outros discordantes entre as três orientadoras.

Um dos aspectos que nos chama a atenção é o papel de relevância dado à instituição escolar pelas três orientadoras na educação, como meio mais importante para o processo educativo dos jovens. Sendo a escola, instituição que possui intencionalidade e responsabilidade de educar as crianças e os jovens e ainda preparar seus alunos para terem sucesso futuramente em suas profissões, ela surge nas concepções de educação das orientadoras, de forma transparente. A esse respeito, Ana Paula considera que:

O papel da escola é muito importante na educação das crianças, que por sinal é o processo que permite o bom desenvolvimento e sucesso na vida, mas hoje ela enfrenta muitos problemas para atingir isso: pobreza dos alunos, violência, mas principalmente a falta de apoio dos pais. Por isso, a educação enfrenta hoje problemas muito sérios (Ana Paula – entrevista semiestruturada).

Esclarecendo ainda o que para Ana Paula é o bom desenvolvimento e sucesso na vida, constituindo para ela, os dois principais elementos presentes na educação, ela os define:

O bom desenvolvimento é o aluno crescer com segurança, saúde, autoestima e aprender tudo que precisa. Sucesso é ele ser o que ele quiser, o que ele escolher pra vida dele. Dessa forma, ele terá boa educação (Ana Paula – entrevista semiestruturada).

Os primeiros indicadores das concepções de Ana Paula acerca da educação sugerem foco no bem estar do indivíduo, preservando sua singularidade, suas próprias escolhas. Dessa forma, podemos ir tecendo um diálogo entre seu pensamento e o de Morin (2011) quando afirma que considerar cada indivíduo é considerar as diferenças entre eles, portanto, sua singularidade. O valor dessa consideração está no fato de sua diferenciação com relação à visão tradicional da ciência, da educação também, que não considerava tais diferenças, num propósito de homogeneizar os indivíduos, negando a complexidade presente na heterogeneidade constituinte do grupo, da escola.

Ana Paula nos diz que o processo educativo assumido pela escola enfrenta sérios problemas. A esse respeito, ela considera o papel do orientador educacional importante no auxílio à solução destes, nos revelando sua concepção de orientação educacional.

O papel dos professores é o de dar aulas, o da direção, de se ocupar com a parte burocrática, então quem se ocupa e preocupa com as questões referentes à educação dos alunos é mesmo a orientadora. A educação propriamente dita, que envolve tudo que eu já falei. A autoestima, a saúde, saber o que ele quer. E hoje os problemas são muitos, sabe? Hoje tem muita violência em casa. Aqui a gente enfrenta de tudo. Então é muito só para a orientação educacional dar conta (Ana Paula – entrevista semiestruturada).

Caroline também menciona a escola, quando nos fala sobre a Educação, que assim é definida por ela:

Falar sobre o que eu penso que seja a Educação é muito difícil, sabe? Porque Educação é tudo. É tudo o que envolve o que a gente aprende e o que a gente não aprende. Por isso que a escola tem que oferecer o melhor que puder. A Educação tem que ser bem feita e bem desenvolvida. Porque tem que oferecer o máximo que puder, para que os alunos aprendam (Caroline – entrevista semiestruturada).

E acrescentando o seu papel nesse processo, ela nos revela sua concepção de orientação educacional:

O meu trabalho consiste basicamente em atendimento ao aluno para conscientizar o aluno da importância dos estudos e da escola para a vida dele. Acho que isso é orientação educacional. Ele precisa entender que é a escola que vai levá-lo para onde ele quiser ir, mas para isso, eles tem que aprender muito e bem. É ruim com a escola, é pior sem ela, porque temos que ter esperanças (Caroline – entrevista semiestruturada).

Quando Caroline nos diz que seu trabalho é o de conscientizar o aluno da importância da escola e que é necessário ter esperanças na escola, ela a reconhece como um espaço e momento ruins, mas necessários e obrigatórios na vida dos alunos. Não há inicialmente em sua fala a intencionalidade de mudança, de ação conjunta entre orientadora, professores e alunos para a transformação desse espaço, mas esperança de que algo aconteça. Quando questionada sobre possíveis ações que transformem esse espaço ruim em um espaço prazeroso, sobretudo para os alunos, ela nos diz que:

Para isso, seria bom que os professores ajudassem, mas estou encontrando problemas com eles. Eles são muito resistentes a trabalhar junto porque acham que tem que dar sua aula, ensinar sua matéria e pronto Também seria bom se os pais ajudassem, mas acho que por serem pais de adolescentes, eles acreditam não precisarem mais nem ir à escola. Acreditam que seus filhos já podem e devem caminhar

sozinhos. Então se eu quiser alguma mudança, vou ter que querer e fazer sozinha (Caroline – entrevista semiestruturada).

Caroline percebe a necessidade de mudanças, mas não se vê como agente de transformação, reconhecendo a importância dos professores e famílias dos alunos para isso. Morin (2001) concorda que para haver transformação nas instituições é necessário um grupo de educadores, ainda que em minoria, como uma missão. Acredita que é preciso saber começar e que este início é possível com a reforma do pensamento que atenderá à escola e à sociedade, em uma relação de holograma e de recorrência. Uma produz a outra. Então qualquer intervenção em uma, atingirá também a outra.

Rafaela concebe a Educação como:

Um processo que engloba muitas coisas, mas acho que principalmente, principalmente auxiliar as pessoas a serem felizes, fazerem escolhas que se orgulhem futuramente. É isso, principalmente isso (Rafaela – entrevista semiestruturada).

Assim como Ana Paula, Rafaela concebe a educação como um processo cujo foco é o indivíduo, sua singularidade e suas possibilidades de felicidade. É possível afirmar o valor atribuído aos aspectos emocionais, além dos cognitivos nesse processo. Nesse sentido, Morin (2001) também contribui, dizendo que o princípio da redução, reduzindo o complexo ao simples, também presente na escola tende a excluir aquilo que não é quantificável. Esse pode ser o grande responsável pela exclusão no processo educativo do elemento humano no aluno. Suas paixões, alegrias e dores.

Com relação à orientação educacional na escola, Rafaela nos diz que:

São formas de auxiliar os professores com relação aos problemas dos alunos que aparecem em sala de aula, impedindo todos de atingirem os seus objetivos (Rafaela – entrevista semiestruturada).

Rafaela assume posição solidária ao professor, assumindo que os problemas estão centrados nos alunos. Confirma-se aqui a posição criticada por Morin (2011) da percepção em apenas um ponto do todo, sem uma reflexão acerca de que este ponto, ou seja, o aluno contém o problema que está presente no todo, na escola, bem como a escola contém os problemas contidos nos alunos.

Além dessas considerações é possível pensarmos em um trabalho exercido de maneira isolada pelas três orientadoras, direcionado aos alunos, de acordo com o formato estabelecido de aconselhamento. Concordam quanto à questão de auxiliarem o aluno a se adaptar à escola e sociedade, estando então no aluno o foco dos problemas.

Grinspun (2010) ressalta que a preocupação do orientador educacional sempre foi e sempre será o aluno, investindo sempre em uma relação de ajuda à apreensão dos conhecimentos e saberes necessários ao seu pleno desenvolvimento, mas que as formas se modificam, buscando conhecê-lo, buscando compreender como vêm se formando, como aprende, quem ele é. Será a partir dessa compreensão, desse conjunto de elementos refletido, analisado e repensado, que novos caminhos surgem apontando os problemas presentes nos alunos, na escola e também na sociedade.

Por outro lado, ainda que haja grande preocupação com o aluno problema, há intencionalidade na realização de um trabalho coletivo, alternando o foco da análise do aluno problema para a análise do coletivo, quando realizado em sala de aula, por meio do que ela chama de dinâmicas, juntamente com toda a turma e o professor. Para Ana Paula, esses encontros, caracterizados por brincadeiras, jogos e contação de histórias, são ricas possibilidades como:

[...] momentos em que observamos como os alunos se comportam no grupo e como se comportam na sala. Como os professores se comportam na sala, ou seja, como tudo funciona. Sem isso, sem essas dinâmicas, não é possível conversar individualmente com o aluno. Mas isso acontece uma vez no mês, quando acontece (Ana Paula – entrevista semiestruturada).

Embora Ana Paula considere o trabalho com os alunos e professores em sala de aula muito importante para o conhecimento do funcionamento do todo, ela lamenta a raridade desses momentos, sendo mais direcionado a ela os atendimentos individuais, que a limitam na tarefa de contribuir efetivamente para o bom desenvolvimento do grupo.

Caroline também chama de dinâmicas as atividades realizadas em sala de aula com os alunos e professores, como encontros para conversar sobre temas importantes, como indisciplina e higiene. Sobre essas atividades, ela diz que:

As dinâmicas e as conversas em sala de aula também fazem parte do meu trabalho, mas eu faço pouco. Prefiro conversar com os alunos na minha sala. Na sala do aluno eu vejo como ele é com os colegas e com a professora, mas a efetivação do meu trabalho é feito na minha sala, com o aluno individualmente (Caroline – entrevista semiestruturada).

A partir dessa ação, a orientadora melhor se informa acerca dos elementos comportamentais e sociais dos alunos, instrumentalizando-se para os atendimentos. Por outro lado, esses encontros não parecem constituir-se de prática constante na escola, o que pode refletir em uma ação posterior incompleta e equivocada, já que segmentada.

Rafaela, por outro lado, considera esse momento das dinâmicas, descrito como conversas com os alunos, e realizadas nas salas de aula como bastante importante para seu trabalho.

Converso muito com os alunos na própria sala de aula. Às vezes eles, os alunos, escolhem um tema para debate, que geralmente são as profissões, outras vezes são os professores que pedem pra gente conversar, fazer um debate. As conversas são boas, muito boas, mas nem sempre os alunos estão estimulados e eu nunca sei quando vai acontecer. Depende do professor faltar ou pedir minha ajuda (Rafaela – entrevista semiestruturada).

A partir da fala de Rafaela é possível concluir que ela fica a mercê de circunstâncias que favoreçam seu encontro com o grupo de alunos, momento que ela considera rico para debates e participação efetiva dos alunos, já que é oportunizado a eles um momento de escolha do tema a ser tratado. A falta de planejamento também parece interferir na eficácia dessa prática, prevalecendo o improvisado.

Além dos atendimentos aos alunos, ocorridos individualmente em suas salas e das dinâmicas, realizadas na sala de aula com toda a turma, as orientadoras se referem ao conselho de classe, como outro momento em que são oportunizados algum debate e conversa com todos os professores.

Para Ana Paula:

O conselho de classe é uma tentativa de ajudar as famílias e os alunos, de dizer para os professores sobre as famílias. Eu tento ajudar as crianças e as famílias no conselho de classe porque é um momento em que posso falar com todos os professores sobre tudo que sei dos alunos. Mas eles dizem que a gente passa a mão na cabeça dos alunos, que protegemos muito (Ana Paula – entrevista semiestruturada).

Acerca do posicionamento de Ana Paula, ela percebe o conselho de classe como oportunidade para compartilhar com os professores as informações que estes não possuem e que perpassam o processo de aprendizagem do aluno e influenciam seu comportamento em sala de aula. Assim também é a ação de Caroline no conselho de classe, compartilhando informações acerca dos alunos, quando diz que:

No Conselho de Classe eu falo o que penso sobre os alunos para os professores para eles entenderem o que acontece com os alunos fora da sala de aula (Caroline – entrevista semiestruturada).

Para Rafaela, o conselho de classe é um momento de escutar o professor:

O Conselho de Classe é o momento para o professor encaminhar os alunos para o Serviço de Orientação Educacional. É a hora do professor desabafar. É a hora de ele dizer tudo que quer sobre o aluno, até xinga. Desabafa e eu escuto tudo, fico até assustada. Parece que é a oportunidade do professor se vingar do aluno (Rafaela – entrevista semiestruturada).

Além das dinâmicas em sala de aula, as três orientadoras nos relataram então que o outro momento que se constitui como trabalho coletivo, sem a presença dos alunos, mas com todos os professores, discutindo e refletindo sobre questões referentes aos alunos é então o conselho de classe, ora como oportunidade para compartilhar informações, ora como momento de alívio para o professor.

Giacáglia e Penteado (2010) consideram que o momento do conselho de classe constitui-se de momento rico para a participação do orientador educacional, já que ele possui informações importantes acerca dos alunos, atendidos individualmente em suas salas. Dessa forma, o orientador é quem vai promover o auxílio a uma análise cuidadosa, daqueles que devem ser promovidos ou retidos na série. Para atingirem esse objetivo, consideram ainda que é necessária a busca pelo envolvimento dos professores no entendimento e ponderações acerca da singularidade dos alunos, daquilo que participa das suas vidas e que influencia em sua aprendizagem, para juntos refletirem questões referentes ao trabalho de todos.

No entanto, as três orientadoras concordam que os encontros com os professores não são habituais e que o conselho de classe, como momento em que isso ocorre, não é utilizado unicamente para as discussões e ponderações. Podemos então concluir, que embora exista esse momento, rico em possibilidades, ele ainda não é utilizado de forma integrada com objetivos claros para todos que dele participam.

Confirmamos assim, a separação das intencionalidades dos professores e dos orientadores em muitos momentos, com as funções diferenciadas dificultadas em dialogar.

Para Caroline:

A escola deve ser o lugar para a educação acontecer, mas eu acho que não está acontecendo, mas se não está acontecendo, não tem problema, o aluno pode ir atrás, pode se interessar, pode questionar, pode exigir, pode até fazer um ofício. Ele pode fazer alguma coisa para melhorar essa situação. A escola é uma prova de fogo e se o aluno passar bem por aqui ele vai passar bem em qualquer lugar. Eu falo isso pra ele (Caroline – entrevista semiestruturada).

Ainda que não confiante na ação da escola na educação dos jovens, ela está confiante na possibilidade de uma ação autônoma do aluno para essa conquista. Relacionando as duas questões, dá-se relevância ao papel ativo do aluno. A esse respeito, Morin (2001) considera que seria prioritário para o processo educativo escolar a autoformação da pessoa, auxiliando-a em sua formação cidadã, implicando-a nos processos educativos, escolares, motivando sua participação ativa nos processos nos quais estão envolvidos e para quem eles são direcionados. A orientadora parece perceber essa necessidade, mas não há indicação dela de que isso acontece de fato. Assim sendo, sua ação está muito pouco direcionada para essa efetivação, o que nos leva a concluir que pouca proximidade está da perspectiva da complexidade que aqui nos serve de apoio de análise.

Por isso, a autonomia do aluno pode estar comprometida por depender de outros fatores, além de sua vontade de mudança. A esse respeito, Morin (2011) acredita que a autonomia não é de fato uma liberdade absoluta, mas uma liberdade exercida coletivamente e dependente do meio inserido, nesse caso a escola.

Ainda com relação ao papel da escola no processo educativo, Rafaela faz a seguinte consideração:

Acontece que o papel do professor é ensinar e nem isso tem acontecido mais. Alguns falam, eu tenho 23 anos de Fundação. Mas por que não fazem como antigamente? Hoje eles entram no confronto com o aluno. A relação faliu, está falida mesmo. Não são como antigamente, que eram exemplos a serem seguidos, ou seja, ele quer que o aluno obedeça, mas ele não é exemplo. Daí a indisciplina é geral e a gente que resolve o problema, porque o aluno não quer mais obedecer [...] O que predomina é o conflito (Rafaela – entrevista semiestruturada).

O distanciamento entre professor e aluno é percebido e criticado pela orientadora, em uma relação conflituosa, sobrepondo-se ao processo ensino-aprendizagem, indicando uma relação que vem se complicando, não havendo solidariedade ou compreensão mútua, mas o predomínio do autoritarismo. Ainda acredita estar destinado a ela o papel de mediadora, de solucionadora e ao aluno a possibilidade de se posicionar, não apenas se submetendo ao professor. Isso nos permite identificar sua intencionalidade na direção de uma perspectiva complexa de atuação, já que reconhece a importância do investimento nas relações, elemento esse implicado num pensamento complexo na pedagogia e na orientação educacional. Entretanto, seu distanciamento do professor não permite uma ação nessa perspectiva.

Ana Paula concorda com as duas orientadoras quanto ao papel da escola na educação. Por outro lado, pensa serem possíveis mudanças, contribuindo para isso a sua ação em conjunto com alguns alunos, professores e familiares dos alunos. Esse indicador foi construído a partir dos trechos seguintes referentes ao completamento de frases:

O trabalho docente é fundamental, não só para a aprendizagem, mas para toda a formação do aluno. Deveria ser mais individualizado pro professor entender o aluno.

A violência na escola tem aumentado porque a escola está perdendo seu valor, mas ela ainda é importante ou deveria ser, inclusive para a diminuição da violência.

É possível ajudar os familiares, os alunos e os professores a melhorarem a escola. Todo mundo junto.

O resultado do meu trabalho está sendo percebido porque é fundamental (Ana Paula – completamento de frase).

É possível perceber que a orientadora tenta voltar-se para a compreensão tanto da singularidade, quanto da coletividade, do aluno, do professor e das famílias. Morin (2001) alerta para um pensamento que transite entre o todo e as partes, num movimento de ida e vinda para compreensão da complexidade que constitui o sistema, nesse caso o escolar e que seja promissor para a resolução de problemas. Ana Paula se aproxima dessa perspectiva quando se posiciona:

Quando o aluno é encaminhado pelo professor, seja qual for o motivo, o espaço da orientação deve ser o de ir além da escuta do professor. Eu, por exemplo, além de receber essa escuta, eu procuro escutar também o aluno. Eu olho pro aluno. Alguém precisa escutar o aluno. Ele está em um ambiente em que pode falar das questões da aprendizagem, do seu comportamento e da sua vida. Eu escuto, depois dou a orientação, porque na sala de aula, o professor não tem tempo de olhar pra ele, tem que dar o conteúdo e escutar também fica complicado (Ana Paula – entrevista semiestruturada).

Percebe-se que Ana Paula, cujo trabalho principal é o de atendimento aos alunos, atende a uma demanda, a um encaminhamento do aluno feito pelo professor. A partir daí são oportunizados ao aluno espaço e momento de escuta para que ele possa se expressar, ser ouvido. E, por meio dessa escuta, ela se apropria de elementos que lhe dão alguma segurança para suas orientações ao aluno. Ana Paula, por meio do seu trabalho de atendimento, reproduz ação do orientador pautada no aconselhamento.

Aqui, antecipa-se que o aluno no espaço da orientação tem permissão para se revelar, de modo mais autêntico, indicando sua impossibilidade em sala de aula. Ainda que compreenda as questões referentes ao aluno, a orientadora parece destacar suas orientações posteriores, destinadas ao aluno, cabendo a ele a reflexão e, ou a mudança

de comportamento. Acerca do processo necessário de compreensão, Morin (2001) faz a seguinte consideração:

A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos conhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós [...]. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão (MORIN, 2001, p. 51).

Nesse sentido, Ana Paula ancora e efetiva sua prática em um processo de compreensão, considerado por Morin (2001) como primordial à educação.

Sobre a efetivação do seu trabalho, Caroline revela:

A efetivação do meu trabalho tá nos atendimentos ao aluno que acontecem quando o professor manda ou quando ele mesmo procura. Trabalhar com os pais e com os professores também, mas isso é perda de tempo. Como o trabalho do orientador deveria ser preventivo, ele precisaria de apoio, na verdade da família, mas também dos professores, mas isso raramente tem acontecido na escola. Para dar certo, ele precisaria desse apoio, para ter a possibilidade de dar certo (Caroline - entrevista semiestruturada)

Considerando o trabalho solidário, com a colaboração dos professores e das famílias imprescindível, embora inexistente, Caroline, assim como Ana Paula assume o trabalho solitário, a partir de uma queixa do professor e apresenta crítica contundente à escola e aos professores nos trechos seguintes do completamento de frases:

O trabalho docente é fraco, sem estímulo nenhum e na mesmice. Não tem planejamento, é feito sem carinho e na maioria das vezes, sem noção.

O currículo escolar é defasado, ultrapassado, arcaico.

Os professores estão tratando os alunos como se fossem qualquer coisa, um objeto, eles acham que todos são iguais, todos os alunos, xingam os alunos, não se dão ao respeito, nem são exemplo para os alunos (Caroline – completamento de frases).

A crítica ao trabalho do professor e ao currículo encontra similaridade em Petrágliá (*apud* Morin, 2011) quando afirma que o trabalho de muitos professores é feito de maneira mecânica, nostálgica, tratando de uma missão que pode estar perdida. Confirmando que muitos dos professores estão inflexíveis em suas disciplinas, resistindo a uma reforma necessária, reforçando, portanto, uma educação rígida e burocratizada. Acredita que o problema está instalado de forma mais ampla, na relação entre a escola e a sociedade. Tal relação não sendo de reflexo, mas de recorrência: a sociedade produz a escola e a escola produz a sociedade. Dessa forma, uma intervenção em uma provocará mudanças também na outra. Se começarmos pela escola, isso de dará pela iniciativa de

um pequeno grupo por meio de uma ruptura flexível cujo objetivo é um ensino voltado para a missão de pensar a complexidade, tanto da escola como da sociedade (MORIN, 2001). A orientadora educacional, em parceria com o aluno já formam um grupo para novas propostas e ações, mas parece que muito ainda precisaria ser construído para que possa tornar realidade as mudanças que indica como necessárias.

Rafaela também apresenta algumas críticas à escola e aos professores, focando suas considerações nas relações e interações na escola:

O trabalho docente tem que ser realizado de forma interativa, como a gente que é orientador faz, porque o aluno não recebe só o conhecimento, mas deve ir atrás do conhecimento. Isso tem que ser muito bem planejado, replanejado com o aluno e toda a sociedade.

A violência na escola eu não vivenciei na minha época e acho que hoje tá muito relacionada com a educação que vem de casa. Por isso é importante conversar muito com os alunos e com as famílias.

Meu trabalho é de muita interação com o aluno. Tento mostrar pra ele que o ensino é uma porta para o conhecimento e que o conhecimento é uma porta para o sucesso (Rafaela – complemento de frase).

Ao relacionar aluno, escola, professor, família e sociedade, a orientadora propõe uma reflexão coletiva para resgate do valor e importância do ensino e da escola. No entanto, pensa que isso se daria por meio de uma reforma planejada com todos os interessados. Com relação às ações para que isso se efetive, ela nos revela sua grande dificuldade:

O meu trabalho precisa mais da ajuda dos professores, que são resistentes a trabalharem junto. O apoio dos pais também é muito importante, mas eles só comparecem quando são chamados e olhe lá (Rafaela – entrevista semiestruturada).

Nesse sentido, Rafaela ainda se sente sem força para a efetivação de sua ação enquanto orientadora e acrescenta que são muitos os incômodos sentidos pelos professores em sala de aula que deveriam ser discutidos com ela, com a direção e também com os alunos, sendo os principais:

Problemas de comportamento e de dificuldades de aprendizagem. Esses são problemas básicos e deveriam ser discutidos semanalmente, no espaço da coordenação, por exemplo, que muitas vezes é usado para bate-papo (Rafaela – entrevista semiestruturada).

Assim como Rafaela, Ana Paula também considera os dois elementos, o comportamento do aluno e as dificuldades de aprendizagem como importantes focos em suas ações:

A ação do orientador é fundamental para esclarecer os equívocos e os comportamentos inadequados e a gente consegue aparar os rótulos que a criança tem, esses rótulos das dificuldades de aprendizagem, por exemplo. Conseguimos isso conversando com os alunos e depois com os professores (Ana Paula – entrevista semiestruturada).

Ana Paula parece pautar sua relação com o aluno para conhecê-lo, esclarecendo assim percepções e julgamentos precoces dos professores e em sua relação com os professores, parece esforçar-se por compartilhar do que chama de equívocos. Acredita assim ser relevante seu papel de conselheira do aluno quanto ao seu comportamento, bem como relevante o diálogo que propõe com o professor.

Com relação ao comportamento inadequado do aluno em sala e sua possível contribuição a solucionar esse problema, é Rafaela que diz:

Muitas vezes os professores não entendem que o aluno está agitado porque está passando por um problema grave, ou se entende não sabe como ajudar a resolver. São muitos alunos, muitos problemas, e o professor acaba contando com a gente para ajudar. No espaço da orientação, o aluno poderá entender por que se comporta daquele jeito para poder mudar (Rafaela – entrevista semiestruturada).

Por meio de sua fala, Rafaela sugere que o comportamento inadequado do aluno é assim avaliado por fugir a um padrão que a escola julga normal, adequado. Estabelece então, relação com o aluno pautada no diálogo, focando sua orientação no direcionamento e sugestão de que o comportamento do aluno mude. No entanto, toda essa consideração fica também dependente da ação do professor o que cria alguns conflitos.

Suas considerações também tendem a se aproximar de Morin (2011) com relação ao problema da heterogeneidade/homogeneidade, quando este afirma que o conhecimento tem o sonho louco de homogeneizar o universo.

Ainda acerca das relações sociais na escola, é Ana Paula que exemplifica um caso relevante para análise, de um atendimento à mãe de aluno:

Veio uma mãe conversar comigo e disse: Vou dar meu filho, vou mandar ele pra minha irmã lá no Nordeste porque não aguento mais. Só me dá trabalho, na escola e em casa. Daí eu disse: Peraí, mãe, o filho é seu, quem tem que ajudar ele a resolver o problema dele é a senhora e eu estou aqui para ajudar. Estou aqui para a gente ver o que podemos fazer juntas. Mas dar o filho não é a solução, não, de jeito nenhum. Eu não tenho um manual, mas vamos refletir juntas (Ana Paula – entrevista semiestruturada).

Além da relação com o aluno, pautada no diálogo, Ana Paula considera importante a participação das famílias dos alunos nesse processo. No entanto, quando se refere à participação dos professores nas reflexões e busca de soluções, também confirma o distanciamento na relação, dizendo que os professores não se demonstram dispostos.

A orientação à família é então fornecida de acordo com os valores prévios, de sua visão de mundo e de família e a crença de que os pais devem ser participativos na vida dos filhos. Ao aconselhar a mãe a não mandar seu filho para o Nordeste, Ana Paula assume sua preocupação com relação à participação da família para a educação dos filhos, referenciando seu trabalho em nessas crenças. Suas orientações são então seguidas de argumentos que visam à reflexão da mãe sobre a consequência dos seus atos. O leque de possibilidades que a mãe tem é então dialogado no espaço oferecido pela orientadora.

A concepção de Ana Paula acerca de família e da importância do seu elo com a escola fica revelada em suas afirmações:

A família do aluno muitas vezes não faz o que deveria fazer.

A violência na escola vem muitas vezes da reprodução dos ambientes familiares. Por isso, não podemos deixar a família de lado.

Minha orientação é fundamentada no elo família-escola (Ana Paula – complemento de frases).

De acordo com Giacágli e Penteado (2010), um dos papéis destinados ao orientador educacional está no elo da família com a escola. Por outro lado, diante de uma realidade distante da desejada ou idealizada, como demonstra o relato da mãe de um aluno, a orientadora tenta harmonizar o sistema familiar com sua fala de conforto e apoio por acreditar que esse aspecto é fundamental para o sucesso do filho. Convém tratarmos aqui sobre o papel assumido pela orientadora e o papel que destina à família. É necessário questionar sobre as possibilidades de mediação nas relações no espaço escolar a despeito da situação familiar, já que sua intervenção junto às famílias está limitada nesse espaço.

Voltamos a enfatizar sobre um momento oportuno à ação de intervenção em todo o sistema pela orientadora, que é o conselho de classe, por reunir toda a equipe de professores, direção, coordenação e orientação. Acerca dessa possibilidade, Rafaela tece a seguinte consideração:

O conselho de classe é um momento em que eu me sinto sufocada porque enquanto a gente tenta ajudar a família e os alunos, os professores estão preocupados com a própria autoestima, falando de questões próprias. Mas não tem jeito, a gente tem que ouvir os professores (Rafaela – entrevista semiestruturada).

O momento de realização do conselho de classe, no qual os professores e a orientadora estão reunidos, é oportuno para discussão sobre as questões referentes aos alunos e todos os elementos julgados necessários para uma reflexão conjunta, mas os professores, por também terem a necessidade de serem ouvidos acabam se utilizando desse momento para desabafarem, para serem ouvidos. A possibilidade de aproximação, o coleguismo e confiança estabelecidos entre a orientadora e o professor na escola favorecem esse contato mais amistoso e propício à troca de informações e aconselhamento acerca da integralidade presente na escola. O relato trazido pela orientadora nos leva a acreditar que, apesar de o papel da orientadora não estar claramente entendido e estabelecido pelo professor, nem por ela própria, nesse momento os dois se aproximam. Esse aspecto decorre de uma demanda ao orientador de uma de suas funções historicamente definidas, que se trata da escuta sensível e do acolhimento. Como o professor faz parte do cotidiano do aluno, ele também é foco de interesse do orientador e suas demandas devem ser discutidas e integradas à sua ação.

Ainda revelando mais elementos acerca de seu incômodo na escola:

Durante o conselho de classe as pessoas procuram culpados. Pode ser um momento de sensibilização.

Fui impedida de ajudar alguns alunos.

Tenho aprendido a relaxar e perceber que infelizmente não resolverei algumas questões.

Lamento não poder fazer mais nada (Ana Paula – complemento de frases).

Os trechos do complemento de frases indicam angústia da orientadora com relação às suas possibilidades de atuação na escola, tal como gostaria. Apesar disso, parece não desistir diante os conflitos:

Bato de frente com alguns professores. Já passei por várias escolas e em todas elas, eles acham que uma boa orientadora é a que apaga o incêndio, uma boa disciplinadora. Mas esse definitivamente não é o meu papel (Ana Paula – entrevista semiestruturada).

Ainda com relação ao seu papel, expõe a insegurança e desconhecimento dos demais colegas quanto ao que é ou deveria ser a orientação educacional na escola:

Me arrependi de pegar a orientação. Os professores não me veem como professora e a direção não me vê como direção. Já teve diretora que achava que as questões pessoais dela eram minhas, tipo uma secretária. Procurei um curso na EAPE e descobri que havia vários orientadores com as mesmas questões que eu (Ana Paula – entrevista semiestruturada).

As orientadoras nos trazem aspectos importantes de reflexão quando confirmam a confusão histórica acerca de sua função na escola por parte dos professores, que acabam por obstaculizar uma ação efetiva e eficaz.

Nesse percurso em que buscamos a construção de informações acerca das concepções das orientadoras acerca de Educação, de Orientação Educacional e se esta última está atrelada a uma perspectiva complexa de atuação

* A concepção de Educação das orientadoras está atrelada ao papel da escola nesse processo, como espaço que deve promover os meios para a aprendizagem dos alunos, mas também promover os meios para sua felicidade, considerando a singularidade do aluno.

* O contexto escolar, reconhecido pelas orientadoras como ineficiente em seu propósito, gera também angústia por isolá-las em suas funções, impedindo que suas ações possam ser vistas a partir do paradigma da complexidade, que aqui nos serve de apoio

* O protagonismo e eficiência do trabalho na área de orientação educacional foram considerados como dependentes da participação das famílias dos alunos e principalmente dos professores, cuja função permanece específica ao processo de ensinar. Quanto as famílias, consideram que elas estejam distantes da escola, dificultando também essa parceria.

* O caminho em direção ao aluno, ator principal do processo escolar pode estar em “pensar a educação como uma atividade humana cercada de incertezas e indeterminações, mas também comprometida com os destinos dos homens, mulheres e crianças que habitam nossa terra pátria”. (MORIN apud GRINSPUN, 2000, p. 13)

4.5 O futuro da Orientação Educacional: limites e possibilidades

As expectativas que as orientadoras possuem com relação ao seu futuro na escola e os elementos que possibilitam e que dificultam o futuro da orientação educacional de acordo com elas foram trazidos em um texto livre onde cada orientadora pôde trazer, por meio de sua história, construções profissionais e relações vivenciadas, indicadores do futuro da profissão do orientador educacional.

Para Rafaela, um dos elementos que obstaculizam o bom andamento do trabalho do orientador é a relação entre professor e orientador educacional na escola. De acordo com ela:

O professor não percebe que dentro da escola não somos uma ameaça ao trabalho dele. Estou ali para ser parceira, para ajudar. No primeiro momento, você entra na escola e ele acha que você está ali para vigiar a aula dele e pensa que você quer procurar um defeito e culpá-lo. Mas não é nada disso que a gente quer, a gente quer ajudar, quer conhecer melhor os alunos para poder ajudar, quer saber como o aluno interage, como aprende, como não aprende. É importante para o professor saber que pode contar com a gente. Mas parece que ele não acha que isso é importante. Acha que a gente quer julgar (Rafaela – redação).

Rafaela considera seu papel importante e necessário já que intenciona ser aliada do professor com informações úteis dos alunos em um trabalho conjunto. Por outro lado, acredita que há o distanciamento entre orientador e professor em uma relação que está pautada em desconfiança pelo professor.

É possível considerar que a dificuldade encontrada para relacionarem-se está na separação histórica em funções e especializações, sem um elo que permita comunicação e solidariedade entre elas, fato que gera um problema instalado na escola, enfraquecendo o senso de responsabilidade, pois o professor tem informações importantes acerca dos alunos, o que constitui elemento importante ao trabalho do orientador que, por sua vez, também possui informações importantes acerca do aluno, o que também é um elemento importante para o trabalho do professor.

De acordo com Grinspun (1998), a pedagogia conjunta que agrupe o professor, o orientador e os demais envolvidos no processo educativo escolar responde a um desafio que se apresenta como urgente de enfrentamento dos graves problemas enfrentados pela escola como evasão, baixo desempenho e violência.

Ana Paula nos relata, por meio de uma experiência pessoal as suas preocupações com o futuro da orientação educacional e as relaciona com o distanciamento entre o professor e o orientador educacional na escola.

Passei a não dar conta sozinha de todas as situações que acontecem na escola. Estou sozinha, me sinto sozinha. Houve um momento em que procurei ajuda. Busquei ajuda de um psiquiatra. Mas antes de tirar a licença, o médico da Secretaria me disse que se eu não estava feliz, era melhor eu prestar outro concurso público. Ou seja, eu não encontro ajuda para trabalhar dentro da escola, porque aqui os professores não são parceiros, nem fora dela, em nenhum outro espaço da Secretaria. Eu gosto do meu trabalho, preciso trabalhar. Os alunos precisam do trabalho do orientador educacional e as famílias também, mas não é fácil. Só eles sabem da importância desse trabalho. Hoje trabalho com terapia, como muitas outras orientadoras. Nossos parceiros são os psicólogos fora da escola. Os problemas são muito sérios, tem pais usuários de drogas, tem mãe com cinco filhos na escola. Dependendo da situação, me sinto impotente, me sinto covarde em muitos momentos. Eu me sinto só na escola. Essa é a grande verdade. Esse é o futuro da Orientação Educacional, isso é o que a Secretaria está fazendo com a gente (Ana Paula – redação).

O relato de Ana Paula nos chama atenção para várias questões: Sentindo-se isolada em seu trabalho, que lhe exige muito, e não encontrando parceria na escola, ela adoeceu, precisando buscar ajuda médica. Parece estar direcionada a ela a resolução dos vários problemas que a escola destina ao aluno, o que nos remete à fuga da escola ao enfrentamento da complexidade que envolve suas atividades, delegando em suas funções diversas, a separação e conseqüente isolamento dos atores escolares. Para Morin (2001, p. 100), “Como as mentes, em sua maioria, são formadas segundo o modelo de especialização fechada, a possibilidade de um conhecimento para além de uma especialização parece-lhes insensata”. Dessa forma, o autor acredita que os professores estão fechados em suas ações e entende que embora seja importante a distinção das funções, sua separação não é benéfica para o contexto da escola.

Nesse sentido, Morin (2001) propõe uma reforma, mesmo que animada por um número pequeno de educadores a fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar. Tal reforma se iniciando no ensino, também seria vivenciada por todos os especialistas da escola.

Esse distanciamento na relação professor-orientador educacional também é mencionado e questionado por Caroline. Considerando também que a SEE/DF não prioriza esse aspecto, este pode ser um elemento que impossibilite o futuro da profissão na escola:

A Secretaria de Educação não tem nenhum respeito pelo orientador educacional, porque o trabalho do orientador não é igual ao trabalho do professor. Você chega na sala, pega um conteúdo e vai dar. O trabalho é bem mais difícil. Você tem que conquistar a confiança do menino, para ele te contar as coisas. E da família também. Não é de uma vez que a criança vai sentar na minha frente e abrir a vida dela toda. Ela precisa ter empatia, ter segurança, ter confiança para saber que eu vou ajudar ou que eu não vou ajudar. E o professor, que está com o aluno todos os dias poderia ajudar, mas os professores não ajudam, eles querem ajuda mas não querem ajudar e a Secretaria não está nem aí para unir os professores e os orientadores (Caroline – redação).

Mais uma vez, o relato da orientadora confirma o isolamento do trabalho do orientador educacional e a necessidade de um trabalho em conjunto.

Morin (2011) esclarece que não se trata da perda da competência de cada um, mas que cada um desenvolva sua competência de modo a articulá-la com outras competências existentes na escola, o que parece estar desarticulado na escola.

Não consegui trabalhar com os outros orientadores educacionais da cidade.

Lamento que as escolas públicas não tenham mais profissionais que querem fazer a diferença

É possível fazer outro concurso e cair fora.

Eu me propus a ser obediente e submissa às ordens do chefe. (Caroline – completamento de frase).

Para Ana Paula:

Sendo o trabalho do orientador o atendimento aos alunos, muitas vezes o professor encaminha o aluno para o SOE achando que ele tem TDA/H, por exemplo. Bom, antes de dizer que o menino tem TDA/H, ou qualquer outro problema, como dislexia e essas “ias”, deveríamos discutir esses assuntos juntos. Então, muitas vezes conseguiríamos frear e parar os muitos encaminhamentos ao médico. A ajuda que eu tenho do professor é que ele responda a um questionário internacional que recebi de um psicólogo, que eu fui numa palestra. Eu pergunto pro professor uma série de perguntas sobre o menino e avalio a pontuação nas respostas. Essa é uma pré-avaliação de TDA/H, é um filtro e a partir disso a gente encaminha para um especialista fora da escola ou não. Esse é um método meu de avaliação porque tenho autonomia para avaliar, sempre tive (Ana Paula – redação).

A investigação acerca da possível dificuldade de aprendizagem ou outra especificidade da aprendizagem parece seguir um caminho autônomo e isolado do restante da equipe da escola, já que assume, ela mesma ter buscado um instrumento e ela mesma utilizá-lo, sem o compartilhamento do método ou do processo com a equipe de professores, coordenação ou direção. Ainda assim, considera tal ação importante para o encaminhamento do aluno e possíveis esclarecimentos com relação aos rótulos. Suas informações mostram intencionalidade relevante em um contexto de desconhecimentos e preconceitos referentes às dificuldade de aprendizagem, acreditando assim, ser imprescindível o seu papel. Por outro lado, nesse processo de avaliação e encaminhamentos, mais uma vez seu trabalho está isolado, carecendo da parcerias e referências, encontradas somente em parceria, principalmente a do professor.

Com relação ao futuro de suas atividades, da Orientação Educacional na escola, as orientadoras destacaram dois importantes elementos crítico-reflexivos:

O primeiro ponto é o isolamento enfrentado dentro da escola, por meio da separação das funções do orientador e do professor e o não diálogo entre elas. Além disso, ainda há o isolamento com relação ao apoio imprescindível da Secretaria de Educação para que haja esse diálogo.

É possível, por meio dessas considerações, pensarmos em uma ação exercida pelo orientador educacional fragmentada, distanciando-se de uma ação que se apoie na perspectiva da complexidade, embora a intencione. Nessa perspectiva, a integração das

ideias, reflexões e ações é fundamental para a atuação de todos os atores escolares, dialogando entre si, enfrentando as incertezas, considerando o uno e o múltiplo, nos seus muitos aspectos. O caminho em direção à ação que considere tanto as singularidades, como as características universais é, segundo Morin (2001) a possibilidade para a otimização e eficácia do processo ensino aprendizagem, incluindo assim, a prática do orientador educacional na escola, bem como dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do orientador em sua história nos revela alguns pontos com os quais podemos dialogar a partir das informações construídas com as orientadoras das três escolas. O primeiro deles refere-se à proposta educacional de distribuição dos homens na sociedade e nos postos de trabalho segundo os dons inatos ou aptidões, não dependendo, portanto de questões econômicas ou sociais. Fundamentada na doutrina liberal, tal proposta apresenta a escola como um espaço neutro, que oferecerá a mesma oportunidade de educação para todos e cada um ocupará seu lugar social de acordo com suas aptidões, verificadas, medidas e classificadas com a ajuda do orientador (GRINSPUN, 2010). A partir das considerações tecidas com as orientadoras das escolas, é possível afirmar que apesar de uma intencionalidade de reflexão acerca das transformações e histórias sociais de todos de integram o contexto da escola, a ação do orientador ainda limita-se, em grande parte de seu tempo a atender o aluno individualmente para que juntos pensem na solução dos problemas que surgem a cada momento.

Tais fundamentos foram considerados ingênuos para alguns autores, como Garcia (1985), pois não consideram as experiências, vivência e história dos alunos, bem como as condições sociais impostas pelo capitalismo, aspectos determinantes na ocupação social dos indivíduos.

Após as referências do que é devido ao orientador educacional e a proposta a ele oferecida com um documento redigido para essa finalidade é relevante o fato de o seu papel nunca estar claramente definido, diluindo-se em uma abrangência enorme de atuação e um movimento de idas e vindas em suas práticas. Confirmando essa posição, Giacágli e Penteado (2010) consideram que os orientadores se ressentem da falta de clareza das diretrizes para sua prática, mesmo os que se formam em cursos específicos e são aprovados em concursos. Acrescentam ainda que eles se sentem perdidos na escola bem como seus colegas, professores, diretores e alunos acerca do seu papel. Tal aspecto confirmou-se em nossa pesquisa, trazendo ainda a falta de clareza quanto ao seu papel, restrito na escola, quando por exemplo, captamos a separação das funções falhando no diálogo entre elas, criticada por Ana Paula, direcionando ao orientador dar conta dos obstáculos que o aluno enfrenta na escola.

Sua história é marcada pela diversidade de atividades e uma abrangência que leva a profissão a uma indefinição sempre com a necessidade de revisões, recriações e

questionamentos. Para Garcia (1984) havia ainda alguns caminhos, dentre eles: Seu fortalecimento por meio de atividades específicas e claramente definidas ou seu desaparecimento, como profissão, dando lugar ao educador pedagogo generalista. De acordo com esse ponto de vista, o pedagogo generalista tende a prevalecer, pois como dito e sentido pelas orientadoras, seu papel sendo exercido isoladamente não produz resultados efetivos e eficazes.

De acordo com Grinspun (2010), durante a década de 80 houve uma discussão importante sobre a escola como reprodutora do sistema social. Assim, ela começa a ser questionada e o orientador busca redefinir e recriar as formas de atuação a partir dessas preocupações sociais. Temas como a exclusão social ganham espaço nas discussões, em detrimento das questões do ajustamento. Por outro lado, é necessário que essa mobilização seja encorajada, tornando-se um exercício constante.

As orientadoras identificam a presença de fatores socioeconômicos bem como questões familiares como um importante aspecto de sua prática. Questionam-se a serviço de quem a prática do orientador está. Algumas reflexões levam ao comprometimento com a vida do aluno e o reconhecimento de que a escola é necessária como um dos instrumentos de luta para transformações. No entanto, a solidão verificada em suas falas, as impedem de avançarem.

Ao longo do tempo foi necessária a busca por uma afirmação profissional que determinasse seu lugar no sistema educacional brasileiro. O confronto leva os orientadores a explicitarem e reorientarem o seu trabalho. Ao fazer esse movimento, a categoria de orientadores explicita as possibilidades de superação de sua própria história profissional. Uma nova direção é apontada e novas abordagens desvelam o aluno no lugar que ele ocupa na sociedade, fazendo com a orientação adentrasse também neste contexto. (SANTOS, 1987). É necessário que todos adentrem nessas questões, em uma reforma de pensamento, já proposta por Morin (2001) afirmando que “É fundamental criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social” (MORIN, 2001, p. 13).

Nesse sentido, é possível afirmarmos, por meio da pesquisa realizada, que apesar da intencionalidade das orientadoras da reforma vislumbrada por Morin (2001), elas se consideram impedidas a uma ação nessa direção, pois estão direcionadas a elas demandas historicamente delineadas, como o atendimento aos alunos problema de forma individual em suas salas e o seu isolamento na escola.

Há possibilidade de uma ação futura eficaz e ainda presente na escola diante de alguma ruptura, transformando ideias e ações, com aspectos relevantes que, entretanto e infelizmente não garantem seu protagonismo na escola, mas levanta algumas reflexões e críticas pertinentes.

Giacáglia e Penteado (2010) discorrem sobre tal ponto dizendo sobre a continuidade de alguns sérios problemas como a falta de garantia da presença do orientador educacional nas escolas, a constante busca pelo seu papel e identidade profissional, aspectos confirmados em nossa pesquisa quando as orientadoras dizem não receberem atenção ou apoio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) repensando e redefinindo papéis e formas de trabalho conjunto.

As autoras consideram ainda que quando presente em escolas públicas, ele não raramente adquire uma característica marcante de ser um funcionário “curinga”, prestando serviços e favores à escola. Dado o caráter assistencial de sua profissão, ele pode ser solicitado a prestar alguns tipos de atendimento que são próprios de outros profissionais, como a realização de atendimentos típicos dos psicólogos. Referente ao primeiro aspecto, podemos notar um avanço, já que as orientadoras não citaram como ações as ditas “curinga”. No entanto, ainda não estão livres dos atendimentos propícios aos psicólogos, constituindo sua prática principal.

É certo que não se direciona, ou não se deve mais direcionar ao orientador, o que já se preconizou para ele: Ser o profissional preparado para resolver satisfatoriamente todos os problemas encontrados pelos alunos, guiando-o e ajudando-o. Hoje se espera dele uma postura não ingênua, nem romântica, devendo dar continuidade à reflexão sobre problemas, mas não somente centrado no aluno. Como identificá-los e ajudar em sua solução atravessa nossas reflexões que, antes limitados ao individual. A consideração das causas sociais bem como sua história parecem importantes para a ruptura de velhas práticas e hoje parecem constituir as preocupações centrais das orientadoras, que apesar desse importante avanço, ainda não se livraram de se serem os profissionais na escola a resolverem os problemas que estão vistos como centrados nos alunos. Esse aspecto pôde ser concluído quando Rafaela se propõe a ser parceira do professor para juntos refletirem sobre os problemas que afligem os alunos e toda a escola. Ana Paula também propõe que o trabalho seja interativo, não somente com os alunos, mas também com os professores, pensando juntos sobre elementos que obstaculizam o processo escolar, como a violência.

O aluno continua sendo o sujeito a quem o orientador direciona seus esforços, mas agora o tom deve ser a investigação de sua história, de sua vida, seus anseios e

desejos são relevantes nas ações das orientadoras. A investigação do aluno concreto e seu mundo devem ser validados. Este é o ponto de partida e uma proposta de mudança que se apresenta ousada. Passar a julgá-lo potencialmente capaz, por meio das suas possibilidades de aprendizagem. A integração desses aspectos com todos os outros pertinentes aos demais atores escolares, parece o passo seguinte para uma visão e uma ação com o singular e com o conjunto da escola.

A clareza dos valores compartilhados norteia o posicionamento não neutro, já que a neutralidade suposta nunca foi possível. As práticas estão sempre carregadas de valores, inspirando o modelo de aluno que se deseja formar e da sociedade nela inseridos.

Grinspun (2010) justifica que o papel e a pertinência da orientação educacional estão relacionados aos modelos utilizados e também em sua fundamentação teórica. A intencionalidade da escola como instituição promotora do processo ensino-aprendizagem é pensada a partir de algumas hipóteses, como de privilegiar a instrução, o sucesso dos alunos nas provas, as notas, o individualismo. Assim, o orientador como o cuidador dos que não obtém tal sucesso, reproduzindo as atuações de um século atrás, não se torna um importante protagonista escolar. Foi possível constatar a pertinência do orientador educacional na escola, evidenciada pelas orientadoras colaboradoras de nossa pesquisa, quando há a afirmativa que na escola quem se preocupa com as questões referentes aos alunos é mesmo a orientadora. Por outro lado, estando o papel ainda bastante atrelado aos modelos utilizados em sua origem, tratando desses problemas de forma isolada e individual, este é questionado e criticado por elas, não permitindo que protagonizem as significativas mudanças reconhecidas como necessárias e desejadas por elas.

A preocupação de Grinspun se tornou também das orientadoras, por acreditarem em novas reflexões e ações, como propõe a teoria da complexidade de Morin (2000, 2001, 2011a e 2011b), permitindo importante compreensão e análise das suas prática, bem como das intenções escolares.

O aluno sempre foi o objetivo precípua do orientador educacional. Assim, sua constituição histórica, cultural e social importante elemento dos atendimentos individuais aos alunos, que parecem ainda como prática prioritária e dominante na ação do orientador. No entanto, nos é possível concluir que não se configuram como elementos compartilhados com outros sujeitos escolares, estando disponíveis apenas para as conversas entre as orientadoras e os alunos o que gera grande angústia nas orientadoras. Todos esses elementos tornam-se importantes na construção do currículo e

projeto pedagógico da escola e, por este motivo não devem ficar resguardados. As três orientadoras vislumbram a ruptura e recriação da orientação educacional, a partir de uma análise das práticas pedagógicas existentes e perpetuadas unidas à análise dos problemas gerais a serem enfrentados, oportunizando a possibilidade da continuidade desse profissional como importante ator escolar.

O ajustamento do aluno às várias instituições, família, escola e sociedade foi e ainda pode ser o cerne nas concepções tradicionais, caracterizadas como liberais. O percurso do orientar se organizava por meio de técnicas objetivando escolhas adequadas pelos alunos (GRINSPUN, 2010). A pesquisa demonstrou que há ainda forte demanda por uma ação do orientador pautada nas técnicas, cujo objetivo é o ajustamento ao que dele se deseja, sem uma reflexão conjunta sobre a singularidade dos alunos.

A categoria de orientadores sempre demonstrou um movimento de afirmação e negação dos pressupostos básicos. Tendendo mais para afirmação que para negação. A necessidade de afirmar-se teoricamente a fim de que sua prática seja legítima favorece um intenso movimento corporativista e uma consequente cristalização de suas conquistas. Por esse motivo, abrir mão de teorias que sustentaram a orientação educacional e mesmo reavaliá-las num dado contexto educacional e social era e é tarefa extremamente difícil para a categoria. (SANTOS, 1987). A teoria do pensamento complexo, de Morin (2000, 2001, 2011a, 2011b) oferece importantes conceitos e subsídios para uma ação renovadora dos profissionais da orientação educacional, o que fica claramente demonstrado quando nossas colaboradoras da pesquisa afirmam serem necessárias novas reflexões e diálogo conjunto com todos que compõem a escola, bem como com as famílias dos alunos.

Santos (1987) aponta basicamente dois grandes momentos vivenciados pelos orientadores: o da alienação e o da entrada no processo. Eles se separam, se excluem e se anulam, predominando um sobre o outro. Adentram o processo de forma alienada através do legal e ao mesmo tempo aliena-se no interior desse processo, tentando rechaçar suas pressões.

A alienação mencionada, aliada ao seu isolamento na escola podem ser os responsáveis pela não obrigatoriedade desse profissional nas escolas, possibilitando até mesmo o desaparecimento da função em todas elas, o que demonstrou as orientadoras por meio de queixa do isolamento na escola e falta de união das profissionais.

As orientadoras nos confirmaram acreditarem ser sua função a mediação entre o aluno e a sociedade, validando sua cultura O aluno sendo visto como ser real, histórico e

concreto, e o conhecimento, assim como as relações, dialetizados por todos os atores escolares.

As informações trazidas e construídas a partir dos aspectos relativos à prática dos orientadores educacionais na atualidade e suas possibilidades futuras na escola nos permite afirmar hoje que o seu trabalho está ancorado em concepções de educação atreladas ao papel exercido pela escola e de orientação atrelada ao grupo como necessário nesse processo. Para Morin (2011), a desunião na escola, aspecto sentido e vivenciado pelas orientadoras colaboradoras da nossa pesquisa, é justificada pelo nosso próprio processo educativo vivenciado, que nos ensinou a separar ao invés de unir. Assim, essa desunião permite que o conjunto de elementos constituintes e constituidores da escola, como seus atores acabe se tornando um quebra-cabeça ininteligível. Dessa forma, as interações, retroações, contextos e complexidades se tornam invisíveis ou visíveis, mas inatingíveis, como demonstraram as orientadoras pesquisadas.

Esses são os motivos pelos quais o autor dá relevância ao enfrentamento da complexidade como um desafio. Assim, é necessário enfrentar a complexidade presente na escola, já que há nela elementos diferentes, mas inseparáveis, constitutivos do todo. Há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes e as partes entre si, e é este tecido ou a escola como um sistema, percebido pelas orientadoras e apreendido em nossa pesquisa, um sistema complexo, que continua sendo o foco do orientador educacional, mas não somente dele, como de todos os demais atores escolares, cujo trabalho integrado pode representar significativas transformações no sentido das melhorias esperadas no processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES DE SÁ, Ricardo Antunes de. Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 32, p. 57-73, Jul./Dez. 2008. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155013363006>>. Acesso em: 01 mai. 2012.

BECK, Carlton E. **Fundamentos filosóficos da Orientação Educacional**. São Paulo: EDUSP, 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

CAVA, Patrícia Pereira. Pensando em direção a uma "pedagogia da complexidade". **UNIrevista**, v. 1, n. 2, p. 1-10, Abr. 2006.

CHABASSUS, H. S. **A formação do orientador educacional**. São Paulo: Edições Loyola, 1976.

FARIAS, Itamar Mazza de. Orientação Educacional, seus pressupostos e sua evolução no sistema escolar brasileiro. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 5, n. 9, p. 79-95, Jul./Dez.1990.

GARCIA, Regina Leite; MAIA, Eny Marisa. **Uma Orientação Educacional nova para uma nova escola**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

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

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

_____. (Org.). **A prática dos orientadores educacionais**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

_____. **O espaço filosófico da Orientação Educacional na realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Trad. de Marcel Artides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LAPA; Constância Nely; GONÇALVES, Márcia Maria de Melo; MAUPEAU. Histórico da Orientação no Brasil. **Prospectiva**, n. 14. p. 32-36, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: _____.; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alínea e Átomo. 2009.

MARTINS, José do Prado. **Princípios e métodos de Orientação Educacional**. São Paulo: Atlas, 1979.

MAIA, Eny Marisa; GARCIA, Regina Leite. **Uma Orientação Educacional nova para uma nova escola**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

MIGUEL, Godeardo Baquero. **Métodos e técnicas de Orientação Educacional**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1975.

MIGUEL, Victoriano B. **Introdução à Orientação Educacional**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma Reformar o pensamento. Trad. de Eloá Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____.; MOIGNE, Jean-Luis Le. **A inteligência da complexidade**. Trad. de Nurimar Maria Falci. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. de Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011ba

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011b.

NÉRICI, Imídeo G. **Introdução à Orientação Educacional**. 2. ed. São Paulo: Atlas. 1978.

NEVES, Ilka de Guittes; SIQUEIRA, Olgair Krob. **Dinâmica de Orientação Educacional**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.

OLIVEIRA, Dione Rodrigues de; ALVES, Francisco Raimundo; RODRIGUES, Helen Vieira; *et al.* **Serviço de Orientação Educacional: Orientação Pedagógica**. 2010.

PETRAGLIA, Izabel. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. 12^a ed Editora Vozes, 2011.

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

SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos. Encontros e Congressos Brasileiros de Orientação Educacional: uma instância educativa. **Educ. Rev.** [online], n. 6, p. 20-27, 1987. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n06/n06a04.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2012.

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

SCHMIDT, Maria Junqueira; PEREIRA, Maria de Lourdes de Souza. **Orientação Educacional**. 2. ed. Agir, 1963.

APÊNDICES

APÊNDICE “A”

Questionário



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

QUESTIONÁRIO

Prezada Orientadora,

O presente questionário, como instrumento de pesquisa, objetiva algumas informações a seu respeito, a respeito do seu trabalho. Esclareço que a identidade de todas as informações contidas neste, bem como dos demais instrumentos serão mantidas em sigilo, sendo apenas de nosso conhecimento e compartilhamento.

Agradeço sua participação e coloco-me à disposição para debates dessas e tantas outras questões pertinentes ao trabalho pedagógico escolar.

Thaiane Ferreira.

Nome:

Idade:

Endereço:

Com quem mora:

Pós-Graduação (Curso e Instituição):

Graduação (Curso e Instituição):

Tempo de atuação na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE/DF):

Função(ões):

Histórico de trabalho anterior à SEE/DF:

APÊNDICE “B”

Roteiro para Entrevista Semiestruturada



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

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezada orientadora, em continuidade ao nosso diálogo referente às questões pertinentes às ações do orientador educacional na escola, proponho uma entrevista a partir de algumas questões chave.

1. O que a motivou a exercer a função de orientadora educacional na escola pública?
2. Quais são suas atividades na escola?
3. São quantos alunos na escola? E quantas orientadoras?
4. Há encontros coletivos entre você e outros membros da equipe pedagógica? Se ocorrem, qual a periodicidade? E quais os objetivos?
5. Qual a relação percebida por você entre as atividades do orientador e o trabalho do professor?
6. Quais são as reais contribuições do orientador educacional com o processo de aprendizagem do aluno?
7. Como você pensa a escola na educação das crianças, dos jovens?
8. Como você avalia o processo de formação do orientador educacional?
9. Você teria uma previsão para o futuro da profissão? Qual seria?

10. Com relação a novas propostas de atuação. Como você as pensaria?

APÊNDICE “C”
Completamento de Frases



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

COMPLETAMENTO DE FRASES

Prezada orientadora,

Complete as frase abaixo, relacionando-as com a sua experiência no serviço de orientação educacional na escola.

Meu posicionamento _____

As relações na escola _____

Preciso _____

Não concordo _____

No passado _____

Aborrece-me _____

A avaliação escolar _____

O trabalho docente _____

Minhas conquistas _____

A violência na escola _____

Tenho prazer _____

Eu me propus a _____

Aprendi que _____

No futuro _____

A escola _____

Sofri quando _____

O sucesso _____

Vivo _____

Fui impedida _____

A Pedagogia _____

O trabalho coletivo _____

Não consegui _____

Os momentos de conflito _____

O espaço do orientador educacional na escola _____

Minha família _____

Trabalho pedagógico do professor _____

Lamento _____

O currículo escolar _____

O espaço onde converso com o aluno _____

Tenho aprendido _____

Ser orientadora educacional _____

É possível _____

É triste _____

A aprendizagem na escola _____

Considero importante _____

Durante o conselho de classe _____

Discordo _____

A família do aluno _____

Sinto-me segura _____

Os professores _____

Adoraria _____

Compartilho com a direção _____

É preciso _____

O encontro com os alunos _____

Minha história profissional _____

APÊNDICE “D”

Redação



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

REDAÇÃO

Cara Orientadora, escreva uma redação de forma livre, nos contando o que você pensa sobre o futuro da profissão do Orientador Educacional nas escolas.