PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES

Felipe Silva Moysés

**Desafios enfrentados pela orientação educacional em tempos de pandemia da Covid-19 e
práticas remanescentes: um estudo exploratório**

SÃO PAULO

2024

Felipe Silva Moysés

Desafios enfrentados pela orientação educacional em tempos de pandemia da Covid-19 e práticas remanescentes: um estudo exploratório

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, sob a orientação da **Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida**.

SÃO PAULO

2024

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Dedico esta pesquisa ao pequeno Vicente, que afetou o educador que habita em mim e preencheu de afeto o nosso lar, meu e de minha esposa Julia.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, minha orientadora, por todo o cuidado, por toda a paciência com as minhas adversidades, pelas valiosas contribuições ao desenvolvimento desta pesquisa e pelo seu afeto.

À Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos, pelas grandes contribuições realizadas, desde o início do meu ingresso no Formep, no papel de professora e na banca de qualificação.

À Profa. Dra. Patricia Silva Sampaio, pelas excepcionais contribuições na banca de qualificação.

À equipe docente do Formep: Profa. Dra. Clarilza Souza, Profa. Dra. Emília Cipriano, Profa. Dra. Fernanda Liberali, Profa. Dra. Lílian Passarelli, Prof. Dr. Nelson Gimenes e Profa. Dra. Vera Placco, por colaborarem com a minha trajetória profissional e acadêmica.

À equipe de tutoria do Formep, pelas diversas orientações desde o ponto de partida dessa trajetória.

A todos os colegas e amigos que fiz no Formep, que dividiram comigo, nas alegrias ou nas dificuldades, um pouco do seu conhecimentos. Em especial, a Iara, o Luciano e o Samuel.

Ao Humberto Silva, Assistente de Coordenação do Formep, com sua presença incansável em todos o percurso do mestrado, nas dúvidas, no acolhimento, e no afeto. Uma pessoa ímpar, o Formep não seria o mesmo sem ele.

Ao Prof. MSc. Roger Augusto Ikemori Yamaguishi, pela gentileza e disponibilidade em colaborar e ajudar na escrita deste trabalho.

Às tias e ao tio do Vicente e ao Joaquim. Marina, Chel e Fabrício, muito obrigado por serem a aldeia que cuidou dele por diversas vezes, enquanto eu precisei me ausentar e me dedicar aos estudos do Formep.

Ao vovô Nilson, que contribuiu de uma maneira indispensável no cuidado com o nosso pequeno, permitindo que, na ausência, o coração ainda permanecesse em paz.

Aos colegas orientadores educacionais que, durante anos letivos desafiadores, de diversas maneiras contribuíram para as reflexões presentes neste trabalho.

Aos meus pais, pelas palavras de incentivo e encorajamento

E, por fim, à minha esposa, Julia Biancalana Costa, minha parceira, pelos sacrifícios também realizados por ela nesta desafiadora trilha entre o mestrado e, posteriormente, a parentalidade. E por não me deixar desistir, permanecendo ao meu lado, meu grande amor.

RESUMO

MOYSES, Felipe Silva. **Desafios enfrentados pela orientação educacional a partir da pandemia da Covid-19 e práticas remanescentes:** um estudo exploratório. 2024. 92 p. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

A atuação da orientação educacional dentro de uma estrutura escolar é repleta de desafios e com uma vasta diversidade de atribuições, considerando-se a articulação entre família, escola e comunidade. A superação desses desafios exige trabalho colaborativo, com olhar afetivo e atento ao processo de aprendizagem de educandos. Assim, é um cargo escolar que requer uma formação constante para as mais variadas condições e contextos de trabalho. Para esta pesquisa, trazemos para o centro da discussão o contexto da pandemia do Covid-19, que trouxe impactos devastadores para a saúde mental na sociedade como um todo. Dentro dos muros da escola, esse tecido social tem encontrado muitos desafios de convivência, desde que as aulas presenciais retornaram. Neste cenário, o presente estudo teve por objetivo geral identificar os desafios vivenciados pela orientação educacional no contexto da pandemia da Covid-19, com a finalidade de propor diretrizes para um processo formativo para Orientadores Educacionais. Os objetivos específicos foram: identificar atribuições anteriores adquiridas e consolidadas perante o contexto da pandemia da Covid-19 para o Orientador Educacional; identificar necessidades formativas do Orientador Educacional como possibilidade de auxílio em sua prática escolar; identificar a posição ocupada pelos Orientadores Educacionais na unidade a qual pertencem; estruturar diretrizes para uma proposta de formação considerando o contexto de atuação dos participantes da pesquisa. Para o levantamento de dados, os participantes da pesquisa responderam a um questionário de caracterização e participaram de uma entrevista semiestruturada. O processo de análise e discussão dos saberes produzidos foi orientado pela análise de prosa, conceituado por André (1983). A teoria psicogenética de Henri Wallon (1986) é a base teórica principal, sendo complementada por autoras como Mahoney e Almeida (2005), Gatti (2014), Galvão (1995), Lüdke e André (1986), Santos (2006) e Werebe (1970). A análise dos resultados evidenciou o potencial da afetividade como direcionadora da atuação da orientação educacional, ocupando um espaço fundamental em seu processo formativo.

Palavras-chave: Orientação Educacional. Desafios. Afetividade. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

MOYSES, Felipe Silva. **Challenges faced by the educational counseling following the Covid-19 pandemic and remaining practices:** an exploratory study. 2024. 92 p. Final Assignment. (Professional Master's in Education: Training of Trainers) - Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2024.

Educational counseling within schools is filled with challenges and attributions regarding the articulation among families, school and community. Overcoming such challenges requires collective work, with affective and attentive view to students' learning processes. Therefore, it is a job that demands constant training for various conditions and contexts. For this research, the core discussion takes the context of the Covid-19 pandemic, which caused devastating impact to society's mental health. Within the school walls, many have been the coexistence challenges upon the return of in-person classes. Thus, this study aimed to identify the challenges experienced by the educational counseling within the Covid-19 pandemic context, in order to propose directives for a training process aimed at Educational Counselors. Specific objectives were: to identify Educational Counselors' attributions acquired and consolidated within the Covid-19 pandemic context; to identify Educational Counselors' training needs as a possibility to support their practices; to identify the position the Educational Counselors occupy in their schools; to build directives for a training proposal that considers the participants' work conditions. For data collection, each participant answered a profile questionnaire and participated of a semi-structured interview. Analysis and discussion of data produced was performed through prose analysis, by André (1983). Henri Wallon's psychogenetic theory (1986) is the main theoretical basis, which is complement by Mahoney & Almeida (2005), Gatti (2014), Galvão (1995), Lüdke & André (1986), Santos (2006) and Werebe (1970). Results showed the potential of affectivity as a way to guide the work of Educational Counselors, being essential for their training processes.

Keywords: Educational Counseling. Challenges. Affectivity. Teaching-Learning.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Descritores aplicados.....	23
QUADRO 2 – Seleção de trabalhos	24
QUADRO 3 – Tópicos e temas delineados	54

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertaes
Cades	Campanha de Aperfeioamento e Difuso do Ensino Secundrio
CP	Coordenador Pedaggico
EJA	Educao de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Mdio
Fenoe	Federao Nacional dos Orientadores Educacionais
Formep	Programa de Ps-graduao em Educao: Formao de Formadores
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
OE	Orientador(es/as) Educacional(is)
OMS	Organizao Mundial da Sade
Opas	Organizao Pan-Americana de Sade
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciao  Docncia
PUC-SP	Pontficia Universidade Catlica de So Paulo
SOE	Servio de Orientao Educacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USP	Universidade de So Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 Trilhas percorridas	22
2.2 Orientação educacional: um breve resgate histórico	27
2.3 Desenvolvimento, aprendizagem e a orientação educacional.....	31
2.4 Integração funcional e a orientação educacional	34
2.5 Integração funcional e os efeitos da pandemia do Covid-19	37
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	43
3.1 Características da pesquisa	43
3.2 A pesquisa e o lugar.....	44
3.3 Os sujeitos.....	45
3.4 A proposta piloto	45
3.5 Etapas da produção de dados	48
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO	50
4.1 Procedimento de análise	50
4.2 Dados de caracterização dos participantes.....	52
4.3 Dados das entrevistas.....	54
4.3.1 Tópico 1 – Reorientação	55
4.3.2 Tópico 2 – Moderação e cuidado.....	61
4.3.3 Tópico 3 – Coragem e Aprendizagem	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICES	79

1 INTRODUÇÃO

Cheguei onde estou por caminhos que não planejei.

É um lugar feliz com o qual nunca sonhei.

(Rubem Alves)

Refletir sobre cada passo dado até aqui é um exercício autoavaliativo. Caminhar por entre memórias e escolhas, para além de delimitar, aprofunda o conhecimento próprio. E é com este exercício que pretendo, acessando este passado, alcançar este percurso que se me apresenta.

Neste exercício de memória, a mais anterior, em termos escolares, seria a de aluno. E em minha mais viva lembrança está o olhar. Lembro-me de sentir que era olhado durante o Ensino Fundamental. De as professoras me conhecerem. Tinha acabado de ser transferido de escola e estava certamente com algumas dificuldades. Naquele momento, eu sentia apoio e acolhimento para superar essas diversidades. Recordo-me de receber atenção especial em algumas disciplinas e também de ter acesso livre ao banheiro, talvez por toda a ansiedade presente.

Essas ações observadoras, lá na frente, permitiram que eu concluísse o Ensino Básico naquele mesmo lugar. Porém, antes de concluir essa etapa, alguns personagens se destacaram pelo caminho. Em primeiro lugar, a relação com os professores de Geografia, que, por algum motivo, me marcaram, talvez pela afinidade com o conteúdo, que acabou se tornando minha graduação no Ensino Superior, mas também pelo jeito de cada um, por serem mais despojados em um Colégio confessional católico. Em suas ações, ressaltavam o carinho, a leveza e a curiosidade.

Existia um contraste singular entre o meu professor do 5º ano e o professor da 3ª série, na disciplina de Geografia. O primeiro, um desenhista de mão cheia com ares de erudição, construía o mapa-múndi no quadro em questão de segundos; o segundo, entrava em sala cheirando a cigarro e com um quadro bem mais simples e objetivo. Ambos, porém, demonstravam grande domínio de conteúdo e satisfação na atuação profissional.

Para além desses, um professor se destacou. Na 2ª série do Ensino Médio, ele entrava brincando com todos os alunos na sala de aula. Sabia todas as capitais do mundo, era mais novo e não demonstrava tanto domínio do que estava falando, mas certamente marcou toda a turma.

Seguindo as recordações, uma outra disciplina me afetou. Existia, no Colégio, uma disciplina reflexiva e orientativa, chamada Serviço de Orientação Educacional (SOE). Na época, eu não me sentia atraído pelas aulas desse componente curricular e assumi atitudes

resistentes com as professoras. Anos depois, eu me encontro atuando como Orientador Educacional (OE), com atribuições semelhantes ao que percebi das professoras daquela época.

Ao final do Ensino Médio e sem qualquer definição do curso a seguir, aventurei-me em um curso para Comissários de Bordo. Novamente, a Geografia veio à tona, com disciplinas sobre cartografia e navegação aérea, e, assim, resolvi entrar de vez nessa graduação. Durante a graduação em Geografia, deparei-me com a possibilidade de participar da iniciação científica, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Foi a primeira vez que entrei em contato com atribuições tão direcionadas ao espaço escolar. No edital, as funções com que o licenciado se comprometia eram:

- Desenvolver projetos de ensino, materiais e recursos na escola, sob orientação do coordenador de área do programa e do professor supervisor na escola.
- Atuar em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola, suas necessidades e em colaboração com os professores de sua área de atuação.
- Reconhecer progressos e identificar dificuldades de aprendizagem dos estudantes: atuar no sentido de minimizá-las.
- Divulgar materiais, recursos, metodologias e programas desenvolvidos no âmbito da escola por meio de página do Programa na internet.
- Realizar estudos que fundamentem e inspirem práticas inovadoras em seu campo disciplinar.
- Divulgar textos e realizar estudos com a equipe do Programa (bolsistas, professores, supervisores e outros professores da escola conveniada).
- Manter registro sistemático das experiências no âmbito da escola por meio de caderno de campo.
- Documentar, em portfólio, as ações realizadas pelo Programa na escola (incluindo produção de estudantes).
- Realizar relatórios semestrais, analíticos e reflexivos sobre a experiência do Programa.
- Participar de pesquisas relacionadas ao Programa e divulgar seus resultados em congressos, seminários e publicações da área.

Visualizar esse edital me ajudou a refletir sobre encarar atribuições tão desconhecidas como graduando. Acredito que, na época, foi mais um passo em busca do aprendizado do que um agir consciente sobre aquelas metas a serem cumpridas. Lembro-me das discussões com os

colegas veteranos, de ficar seduzido pelas exposições a cada encontro e de sentir-me pequeno diante daquelas pessoas. Uma recordação marcante foi entrar novamente em sala de aula, pela primeira vez por outra perspectiva, de aprendiz, mas não como estudante. Essa foi uma experiência muito rica, porém, breve.

Em seguida, necessitando de uma remuneração maior para manter meus custos, surgiu uma outra oportunidade. Fui convidado para atuar como elaborador de itens. Assim como ocorreu com o Pibid, não detinha qualquer domínio sobre as atribuições esperadas como elaborador de itens. Com uma pequena exceção, participei de uma formação com a equipe gestora que foi essencial. Além da formação, recebi o Guia de Elaboração e Revisão de Questões e Itens de Múltipla Escolha produzido pela Secretaria de Estado de Educação do Governo do Estado de Minas Gerais, documento que orientava a construção de instrumentos para a avaliação de aprendizagens sobre as quais a escola possui responsabilidade.

A elaboração de itens e questões não se restringe, entretanto, à avaliação da aprendizagem escolar, mas aplica-se às diversas modalidades e tipos de avaliação, como os processos seletivos (vestibulares e concursos públicos), os exames de certificação escolar (exames supletivos), certificação profissional e ocupacional (Exames da OAB, Exames de Suficiência), as avaliações de sistema ou avaliações em larga escala (PROEB, SAEB, ENEM). Todas essas avaliações utilizam itens e questões como seu principal instrumento para avaliar os conhecimentos e saberes necessários ao perfil avaliado (Minas Gerais, 2006, p. 4).

Essa última vivência foi fundamental para aprofundar os estudos em Habilidades e Competências, necessárias à construção de itens, ao mesmo tempo em que ouvia sobre Metodologias Ativas. Ler sobre e trabalhar debruçado sobre esses aspectos permitiram que eu vislumbrasse a minha atuação em sala de aula antes mesmo de nela entrar. Naquele momento, surgiu a oportunidade de lecionar para algumas turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais. Esse é o momento em que tudo se mistura: lembranças de estudante, experiências na graduação e vivências profissionais.

Na atuação como professor, aquele primeiro contato foi com um espaço singular: a sala dos professores. A mesa daquela sala ouvia muitos desabafos, risos, sentia o gosto do café que por vezes caía dos copos plásticos. Alguns chegavam cansados, outros animados, mas o ponto de encontro era certo. Sentia como se aquele grupo de professores fosse complemento da imagem que comecei a construir com aqueles que foram os meus professores.

Encerrado o ano letivo, em 2017, um novo desafio pela frente: procurar emprego na cidade de São Paulo. Nessa etapa, uma professora foi muito importante e ajudou a mapear os Colégios para a entrega dos currículos. Ela mesma entregou muitos currículos, talvez o apoio

mais objetivo que recebi durante todo esse percurso profissional. Agendei a entrevista de emprego, objetivando uma vaga para professor de Geografia do Ensino Fundamental. Durante a entrevista, algumas surpresas surgiram. O entrevistador era o Coordenador Pedagógico (CP) do Ensino Médio, inclusive formado em Geografia, mas as perguntas se direcionaram por outro caminho, o dos vestibulares. Ao final da conversa, a proposta: ofereceu-me uma vaga para a orientação educacional.

Assim como ocorreu com o Pibid e com a produção de itens, não sabia exatamente do que se tratava, mesmo com o CP explicando. Como precisava do emprego, aceitei a proposta e fui aprovado na seleção. Naquele momento, não me recordei daquelas que foram as minhas OE; as atribuições eram muito diferentes. Enquanto era aluno, as minhas OE entravam em sala de aula semanalmente. Já nesse Colégio, não existia essa atribuição. Diferente delas, eu precisava acompanhar o rendimento pedagógico dos alunos individualmente, com reuniões regulares com as famílias.

Iniciei o ano de 2018 como OE da 2ª série do Ensino Médio, um grupo formado por alunos que realizaram um protesto dentro da escola durante o seu 9º ano do Ensino Fundamental e, desde então, marcaram os profissionais daquela escola. Na semana pedagógica daquele ano, todo o trabalho formativo foi realizado pelo CP, que montou uma equipe nova de OE naquele ano. Todas as atribuições foram passadas exclusivamente por ele. Foi através dos olhares do CP que a equipe de orientação ouviu sobre escola, professores, famílias e alunos.

Além do CP, uma outra profissional acompanhava o trabalho do OE, a vice-diretora. Como se tratava de um Colégio confessional católico, essa profissional “guardava” os valores religiosos e pedagógicos da instituição. Da visão cristã, uma frase era constantemente utilizada para justificar as tomadas de decisão, principalmente quando consideradas rigorosas. A frase de Santo Agostinho “é melhor amar duramente do que enganar com mansidão” serviu de bússola para qualquer que fosse a escolha, seja para o acolhimento daquele que tinha a dura tarefa de decidir ou para orientar aquele que desobedecia a alguma regra e precisava de algum encaminhamento. Essa frase é difícil de esquecer e possui tantas camadas. Ganhou e perdeu sentido a cada ano que avancei como OE. É fácil concordar que é preferível amar do que enganar alguém, inclusive do ponto de vista moral. Mas não é fácil concordar que “amar duramente” seria oposição ao complemento “enganar com mansidão”.

Inicia assim o meu primeiro questionamento como OE naquela instituição, que, tipicamente conhecida por ser rígida com as regras, baseava todo o cotidiano escolar em amar duramente. Eu, recém-OE, não me sentia legitimado em educar de forma dura, uma vez que as relações que estava construindo com estudantes e professores não partiam da rigidez, mas da

aceitação.

Desde então, a maior parte das vezes em que entrei em rota de colisão com o CP e com a vice-diretora partiam desse princípio. E não seria a única rota de colisão. Da parte de legislação, a vice-diretora se pautava especialmente por um documento, a Deliberação n.º CEE 155/2017, documento que aborda a avaliação de alunos da Educação Básica. O objetivo da exposição daquele documento seria o alinhamento da equipe, a fim de evitar que o Colégio perdesse algum recurso na Diretoria de Ensino.

Art. 22 O aluno, ou seu representante legal, que discordar do resultado final das avaliações, poderá apresentar pedido de reconsideração junto à direção da escola, nos termos desta Deliberação.

Art. 23 Da decisão da escola, caberá recurso à Diretoria de Ensino à qual a escola está vinculada, ou quando for o caso, ao órgão equivalente de supervisão delegada, adotando os mesmos procedimentos, com as devidas fundamentações (São Paulo, 2017, Cap. II).

Após a exposição do documento, a percepção comum entre a equipe era a de que o OE seria responsável por manter atualizada toda a documentação referente ao aluno. Caso contrário, teria o emprego em risco se o Colégio perdesse algum recurso. Essa formação foi ilustrada com diversas pastas, recheadas de documentos, utilizadas no ano letivo anterior. Com todos esses elementos, surgiram algumas dúvidas: seria a finalidade da escola evitar a perda de recursos? Onde realmente está o interesse: no aluno ou em toda essa documentação? Estamos mais preocupados e com o medo do que atuando por convicção?

Com estas perguntas, somadas às atribuições recebidas pelo CP, iniciei meu primeiro ano como OE. No primeiro trimestre, sofremos a perda fatal de um aluno, um choque para o qual ninguém estava preparado. Como OE, busquei acolher, e, pelo contrário, a verdade é que recebi muito acolhimento por parte dos alunos. Apoiados uns aos outros, seguimos trabalhando e cuidando uns dos outros, educandos e educadores.

Naquele primeiro ano, aprendi a conduzir Conselhos de Classe, a escrever atas de reunião, a encontrar soluções para os alunos junto a professores e famílias, aprendi a ouvir sobre angústia e futuro. Aprendi, principalmente, a aceitar minhas limitações. Ao final do ano, sem receber pedidos de reconsideração ou recurso, o trabalho com a turma da 2ª série do Ensino Médio foi encerrado e considerado satisfatório, e, assim, segui com essa turma para a 3ª série do Ensino Médio.

Atuando com a 3ª série do Ensino Médio, novos desafios surgiram. Aprendi a falar melhor sobre carreiras, sobre as bancas dos vestibulares, sobre os prazos de inscrição e, principalmente, sobre a angústia que envolve todo esse contexto dos alunos. A partir daquele

momento, com um maior domínio sobre as minhas atribuições, ficou mais fácil focar nas perspectivas de futuro dos alunos e menos na preparação de documentos para a Deliberação n.º 155/2017.

Durante esses dois primeiros anos, a relação com a equipe de professores foi essencial. Foi muito rico perceber a condução de cada um, seja com as práticas docentes ou com suas relações com os estudantes, inclusive nas situações de conflito. Mesmo quando foi preciso uma recondução sobre a atuação docente, as trocas foram necessárias e enriquecedoras. Nesse momento, voltamos à frase: “é melhor amar duramente do que enganar com mansidão”. Em alguns momentos, o amor com mansidão foi insuficiente na relação com os professores, e o amor duro foi necessário para construir novos caminhos e soluções para os problemas cotidianos.

Essas situações desencadearam incômodos que me provocaram dúvidas sobre a possibilidade de pensar novas estratégias voltadas ao desenvolvimento profissional do OE. Percebi uma maior necessidade da intencionalidade em minhas atuações cotidianas, para, assim, lidar com os conflitos do dia a dia escolar. Com as vivências percorridas até ali, compreendi o OE como um importante agente escolar, com possibilidades de agir como viabilizador e fomentador de boas práticas educacionais e de assumir responsabilidades com a equipe e com os alunos, considerando que o OE também possui o dever de agir com assertividade na resolução de conflitos e na preservação do processo educativo para o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos. Segundo Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008, p. 110):

Para poder exercer a contento a sua função, o orientador precisa compreender o desenvolvimento cognitivo do aluno, sua afetividade, emoções, sentimentos, valores, atitudes. Além disso, cabe a ele promover, entre os alunos, atividades de discussão e informação sobre o mundo do trabalho, assessorando-os no que se refere a assuntos que dizem respeito a escolhas.

O OE tem como função, então, a mediação das relações escolares, articulando possibilidades de futuro e acolhimento para angústias presentes. É um profissional que permite a concepção de ambientes dialógicos entre aqueles que pertencem à comunidade escolar. Por todo o exposto, foi complexo compreender a atuação desse profissional.

Foram essas questões que me trouxeram ao Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a partir do segundo ano de atuação como OE, em busca de referências práticas e teóricas para compreender as dúvidas até então anunciadas.

Iniciei o curso em meio à pandemia da Covid-19, momento de insegurança e de

inúmeras adversidades que exigiu a reelaboração e reestruturação de diversos setores da sociedade. Com o colapso do setor da saúde, acostumamo-nos a conviver com rigorosos protocolos de segurança e com a constante higienização das mãos com álcool gel. Um dos principais itens de segurança surgiu no cotidiano de todos: a máscara descartável. A principal estratégia para conter os avanços da pandemia: o isolamento social.

Foi com a vacinação, com o uso de álcool gel e com a obrigatoriedade da utilização da máscara descartável que finalmente conseguimos retornar à convivência social. Porém, antes desse importante passo, a memória de diversos docentes e educandos aprendendo a utilizar inúmeras plataformas virtuais, muitas até então desconhecidas para alguns, deve ser reconhecida: plataformas de transmissão para as aulas e de conteúdos, para comunicação com a comunidade escolar, plataformas de avaliação e muitas outras.

Todo este processo de suspensão das atividades presenciais nas escolas e a subsequente estruturação de aulas remotas permitiu muitas reflexões. Como equipe, surgiram questionamentos quanto à duração das aulas, quanto à dinâmica das aulas. Alguns professores se preocupavam com a questão da imagem, de docentes e educandos. Deveríamos ficar com as câmeras fechadas ou abertas? A aula que começou gravada passou a ser transmitida simultaneamente e um termo surgiu no cotidiano: aulas síncronas. Calendários e horários foram revistos.

Por fim, algumas dúvidas causaram polêmica entre a equipe docente, por exemplo, sobre a prova: alguns educadores, preocupados com a cópia e divulgação das respostas entre os alunos; outros professores, sem qualquer preocupação com essa possibilidade. Por fim, o CP determinou a aplicação das provas com as câmeras dos alunos abertas. Os professores foram orientados a conversar com os alunos sobre essa situação, comunicados sobre o tema foram enviados para as famílias. Em seguida, surgiu uma questão muito mais significativa, a saúde dos alunos.

Foi significativo perceber a equipe de professores compartilhando estratégias de motivação e acolhimento aos alunos. A pandemia, que parecia que duraria poucas semanas, tomou meses, junto com quebras constantes de expectativas. O risco frequente e o contato com números de mortes abalou a todos. O cumprimento do cronograma de aulas, com complexas estruturas tecnológicas, abriu lugar para o olhar, para o acolher. Em função de todo esse contexto, grandes transformações surgiram na prática de muitos membros da comunidade escolar.

Conjuntamente a esse contexto, iniciei o Formep compartilhando todas essas inseguranças e objetos de pesquisa, dúvidas e problemas relacionados. Assim, recebi uma

primeira provocação: revisitar a minha caminhada na educação, do início ao momento atual. Essa atividade visava a reconstrução do meu percurso, fosse no papel de aluno ou de profissional, com a finalidade de jogar luz aos respectivos problemas de pesquisa. Essa foi uma tarefa fundamental para abalar algumas convicções e consolidar outras.

Este texto biográfico foi construído com o apoio das tutoras e compartilhado com colegas de curso, demonstrando o caráter colaborativo do programa. Foi uma experiência significativa de compartilhamento de dores e alegrias, uma experiência de aproximação e pertencimento. A leitura do texto do outro me fez refletir não só sobre a minha própria caminhada, mas também sobre a minha atuação profissional.

Durante o curso, mudei para outro Colégio. Nova cultura, novas atribuições, novos choques e novos alívios. A frase de Santo Agostinho “é melhor amar duramente do que enganar com mansidão” ganhou um novo significado. No Formep, entrei em contato com uma teoria nova, do francês Henri Wallon, um clássico da psicologia do desenvolvimento, que, somada às atribuições deste novo Colégio, mostrou-me um novo significado para a palavra afeto.

Partindo dos pressupostos da teoria walloniana, Mahoney e Almeida (2005, p. 19) apresentam sua conceituação de afetividade que assumo neste trabalho, a qual se refere “à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”, e apresentam a importância da integração dos conjuntos funcionais – afetividade, conhecimento ou cognição e ato motor – como constitutivos da pessoa. Afetividade é, pois, constitutiva da pessoa e abrange emoções, sentimentos e paixão.

Na teoria walloniana, segundo Galvão (1995, p. 61):

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações.

Foi no amadurecimento desse conceito de afetividade que ocorreu a desconstrução do amar com severidade ou com mansidão, na minha atuação como OE, já que: “não se pode explicar uma conduta isolando-a do meio em que ela se desenvolve” (Wallon, 1986, p. 369). Ao conseguir observar os educandos, não só em seu desempenho escolar, mas por suas emoções e sentimentos, foi possível humanizar a minha prática profissional e vincular um acolhimento partindo do contexto do aluno. Lançando mão deste princípio, o ato de dialogar sobre as regras escolares com os alunos ganhou novas abordagens: o que antes estava focado na demonstração

de justificativas institucionais para as regras, voltou-se para demonstrar os interesses pessoais e coletivos de convivência.

Juntamente a esse novo conceito, o recebimento de outras atribuições enriqueceram minha atuação. Passei a entrar semanalmente em sala de aula, com um componente curricular vinculado ao cargo de OE. Nessa nova instituição, a prática do orientador não está submetida ao CP, mas ocorre em parceria, com uma democrática discussão sobre os casos.

Outra motivação que me fez refletir sobre os percursos desta pesquisa foi a percepção, nessa nova instituição, de uma atuação mais personalizada e individualizada do OE. Enquanto, na última escola, a preocupação estava na organização da documentação escolar, nessa nova instituição havia uma preocupação nova atribuída ao OE: a aprendizagem do aluno.

Como consequência dessa diferença, uma divergência gritante, o número de alunos retidos ao final do ano era muito menor, mesmo com um nível de exigência acadêmico maior, pois partia de um pressuposto da teoria walloniana expresso por Mahoney, integrando o aluno no seu contexto da sala de aula, em sua necessidade de pertencimento à escola: “(...) Essa atração é movida por uma das necessidades mais profundas do ser humano: estar com o outro para se humanizar. Aprender é transformar-se na relação com o outro” (Mahoney, 2004, p. 19).

A ocasião de prosseguir em meu desenvolvimento profissional naquele momento ocorreu com a atuação em parceria com outros OE, dedicados a contribuir com a melhoria do processo aprendizagem de seus educandos, além da participação em um programa voltado à formação de formadores, como o Formep. Segundo Wallon (1975, p. 366), “a formação do professor não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar”.

Este não foi e não tem sido um processo linear, assim como para o desenvolvimento da pessoa, que comporta “fluxos e refluxos”. Há um movimento constante de aceitação das próprias limitações para posterior aprendizado, com a aplicação das novas experiências e conhecimentos. Assim como no estágio do personalismo, comparando de uma forma grosseira, existe a oposição, a graça e a imitação. Assim foi feita a minha constituição como OE.

Se, para Wallon, a integração organismo-meio é fundamental ao processo de desenvolvimento, da mesma maneira o é para mim como OE. Olhando para trás, é possível diagnosticar cada influência recebida, cada estímulo, em contraste com meu momento profissional, desde iniciante até ganhar certa experiência. Alguns conhecimentos só foram bem assimilados depois algum amadurecimento. Talvez o principal deles tenha sido o significado de afetividade na minha prática escolar.

O ritmo descontínuo que Wallon assinala ao processo de desenvolvimento infantil assemelha-se ao movimento de um pêndulo que, oscilando entre polos opostos, imprime características próprias a cada etapa do desenvolvimento. Aliás, se pensamos na vida adulta, vemos que esse movimento pendular continua presente. Faz-se visível no permanente pulsar a que está sujeito cada um de nós: ora mais voltados para a realidade exterior, ora voltados para si próprio; alternando fases de acúmulo de energia, a fases mais propícias ao dispêndio (Galvão, 1995, p. 45).

Ao longo desse processo, pesquisei a regulamentação da função de OE, embora soubesse da variedade de atribuições correspondentes aos mais diversos Colégios. A regulamentação dessa profissão se deu pelo Decreto n.º 72.846, de 26 de setembro de 1973¹, a partir da Lei n.º 5.564, de 21 de dezembro de 1968. As atribuições do OE descritas neste Decreto são:

Art. 8º. São atribuições privativas do Orientador Educacional:

a) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional em nível de:

1 - Escola;

2 - Comunidade.

b) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional dos órgãos do Serviço Público Federal, Municipal e Autárquico; das Sociedades de Economia Mista Empresas Estatais, Paraestatais e Privadas.

c) Coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-o ao processo educativo global.

d) Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando.

e) Coordenar o processo de informação educacional e profissional com vista à orientação vocacional.

f) Sistematizar o processo de intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global do educando.

g) Sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial.

h) Coordenar o acompanhamento pós-escolar.

i) Ministras disciplinas de Teoria e Prática da Orientação Educacional, satisfeitas as exigências da legislação específicas do ensino.

j) Supervisionar estágios na área da Orientação Educacional.

l) Emitir pareceres sobre matéria concernente à Orientação Educacional.

Art. 9º. Compete, ainda, ao Orientador Educacional as seguintes atribuições:

a) Participar no processo de identificação das características básicas da comunidade;

b) Participar no processo de caracterização da clientela escolar;

c) Participar no processo de elaboração do currículo pleno da escola;

d) Participar na composição caracterização e acompanhamento de turmas e grupos;

e) Participar do processo de avaliação e recuperação dos alunos;

f) Participar do processo de encaminhamento dos alunos estagiários;

g) Participar no processo de integração escola-família-comunidade;

h) Realizar estudos e pesquisas na área da orientação Educacional (Brasil, 1973, Art.8-9).

¹ Foi de um enorme contentamento saber que a Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, orientadora deste trabalho, colaborou com as discussões que orientaram a formulação do Decreto n.º 72.846, de 26 de setembro de 1973, por meio de comissões constituídas na Associação Estadual e na Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (Fenoe).

Com o conhecimento das atribuições estabelecidas pelo Decreto, além do contato com meus pares orientadores, cada um com habilidades e competências específicas e diversas, senti o desejo de conhecer aspectos da atuação profissional que nem sempre dominava, implicando na leitura, no estudo de materiais e na busca por formações. Diante das responsabilidades atribuídas e após a minha prática profissional dos últimos anos, essa é, como muitas funções escolares, uma prática desafiadora, que leva o profissional de orientação educacional a constantes questionamentos sobre a sua prática.

Por consequência desse movimento, algumas preocupações permaneciam: como se constitui o trabalho formativo dos OE em diferentes espaços escolares? Considerando a diversidade de tarefas atribuídas aos OE, como essas formações apoiavam a sua atuação? Existia, para todos os OE, demandas comuns relacionadas aos efeitos da pandemia? Quais os obstáculos enfrentados na atuação do OE no cumprimento de suas atribuições para a integração escola-família-comunidade?

Algumas suposições surgiram a partir desses questionamentos e baseadas no processo reflexivo de minha atuação profissional:

- O trabalho formativo do OE está relacionado à faixa etária dos educandos acompanhados por este profissional. Os OE que atuam com alunos de idades mais avançadas buscam se aprofundar no conhecimento da orientação profissional. Aqueles que atuam com estudantes mais novos buscam aprofundar o conhecimento em habilidades mais básicas e estruturantes do processo de aprendizagem e da convivência escolar. Assume-se que estas demandas não são excludentes, pelo contrário, se somam.
- As práticas do OE recebem impactos positivos a partir de formações que estejam relacionadas ao contexto escolar vivenciado pelo profissional, mesmo que as informações trabalhadas estejam em desacordo com a unidade escolar vinculada ao profissional.
- Com os efeitos da pandemia, a tentativa de integrar escola-família-comunidade esbarra no limite entre a esfera pública e a esfera privada. O conflito das regras de funcionamento desses espaços gera desgaste na relação para ambos e tende a aumentar demandas de saúde mental para todos os envolvidos.

Este estudo foi desenvolvido não com o objetivo de, diante das conjecturas expostas, encontrar certezas acabadas, mas possibilidades de reflexões sobre as dificuldades enfrentadas

pela orientação educacional a partir dos efeitos da pandemia da Covid-19 para as escolas:

Assim, esta pesquisa tem como **objetivo geral**:

- Identificar os desafios vivenciados pela orientação educacional no contexto da pandemia da Covid-19, com a finalidade de propor diretrizes para um processo formativo para OE.

E, como **objetivos específicos**:

- Identificar atribuições anteriores adquiridas e consolidadas perante o contexto da pandemia da Covid-19 para o OE.
- Identificar necessidades formativas do OE como possibilidade de auxílio em sua prática escolar.
- Identificar a posição ocupada pelos OE na unidade a qual pertencem.
- Estruturar diretrizes para uma proposta de formação considerando o contexto de atuação dos participantes da pesquisa.

A organização deste trabalho está estruturada em quatro capítulos. Ao longo deste capítulo de Introdução, percorri minha história e trajetória até a orientação educacional, apresentando as inquietações inerentes a esse processo, além das suposições que ajudaram na identificação do problema de pesquisa e os respectivos objetivos.

A fundamentação teórica está desenvolvida no segundo capítulo. O texto apresentado no terceiro capítulo traz o percurso metodológico adotado para este trabalho. Dissertamos sobre a contextualização da pesquisa, com foco em uma escola de ensino privado da cidade de São Paulo, a partir do início da pandemia da Covid-19. A perspectiva qualitativa é utilizada de maneira preponderante em todo o processo de constituição da pesquisa, na revisão de documentos e literatura e na entrevista realizada com participantes da pesquisa. O quarto capítulo discorre sobre a análise e discussão dos dados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao produzir as palavras introdutórias deste trabalho, tarefa que realizei recuperando meu percurso estudantil e profissional, ficou evidenciado o quanto a conexão com a temática desta pesquisa se constituiu pela identificação do potencial da educação como ação transformadora e constituidora da pessoa.

Enquanto profissionais da orientação educacional, conforme delimitado por Decreto (Brasil, 1973), é nosso papel olhar para o processo de avaliação e recuperação dos alunos, para a integração escola-família-comunidade e para estudos e pesquisas na área da orientação educacional. Olhar é estar atento e descobrir por que caminhos é possível concretizar tais metas.

Como OE com pouca experiência profissional, ficou impraticável distanciar-me da necessidade de expandir meus conhecimentos sobre a orientação educacional, e a procura por reflexões possíveis de serem utilizadas com assertividade nas práticas escolares direcionou-me para a temática deste trabalho.

2.1 Trilhas percorridas

Pretendendo, então, verificar a produção realizada sobre o tema da “orientação educacional” e tendo como foco as necessidades formativas do OE, realizou-se o confronto de dados preexistentes sobre o assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele, conduta que foi de extrema importância na construção e desconstrução de práticas e conceitos.

Para este levantamento, iniciamos com uma busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o descritor “orientação educacional”² no título, de forma a garantir que os resultados da pesquisa estariam rigorosamente conectados ao tema. Foram encontrados 27 trabalhos, compostos de 25 dissertações e 2 teses. Das teses encontradas, uma possui como foco a discussão sobre a orientação educacional do paciente hipertenso, de modo que a excluimos do levantamento, restando um total de 26 trabalhos.

Ressaltamos que, mesmo com um descritor abrangente, houve dificuldades em encontrar produções com abordagem temática aproximada. Considerando o distanciamento entre os objetivos e as abordagens de análise dos dados, no decorrer da separação dos trabalhos,

² Em respeito à pluralidade de pessoas, optamos pela utilização do descritor "orientação educacional" no título, lançando mão da concepção de linguagem neutra de gênero. Quando inserimos o descritor relacionado ao gênero masculino “orientador educacional” no título, foram apresentados 17 resultados, que não serão discutidos nesse capítulo. Destes resultados, nenhuma pesquisa abordou a questão da pandemia da Covid-19 e sua relação com a atuação da orientação educacional.

priorizamos as pesquisas realizadas nas últimas duas décadas.

Dos trabalhos encontrados nesta busca, quatro produções foram realizadas entre os anos 1976 e 1980. Foram encontradas doze produções entre 1981 e 1990. Entre os anos 1991 e 2000 foi produzida uma única dissertação de mestrado, e, após o ano de 2001, encontramos nove trabalhos entre dissertações e teses, excluindo-se a tese de doutorado sobre a orientação educacional do paciente hipertenso já mencionada.

No Quadro 1, a seguir, estruturamos as palavras-chave que foram utilizadas na busca, além da quantidade de pesquisas encontradas e quais títulos foram escolhidos. No Quadro 2, na sequência, é feita a exposição de tais pesquisas, com organização em ordem decrescente, considerando o ano de publicação.

QUADRO 1 – Descritores aplicados

Palavra chave	Resultados da pesquisa	Seleção de títulos
“orientação educacional” + “necessidades formativas”	0	
“orientação educacional” + formação	9	Os títulos encontrados nesta busca reaparecem no último descritor
“orientação educacional” + desafios	2	Os títulos encontrados nesta busca reaparecem no último descritor
“orientação educacional” + dificuldades	2	Os títulos encontrados nesta busca reaparecem no último descritor
“orientação educacional” + pandemia	0	
“orientação educacional”	27	Foram selecionados os 9 títulos mais recentes das últimas duas décadas

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2023).

QUADRO 2 – Seleção de trabalhos

Autoria	Título	Ano	Local	Instituição
MANNINI, Bartira	A orientação educacional nos ginásios vocacionais (1961 - 1970): um percurso histórico de renovação educacional	2023	São Paulo/SP	PUC-SP
SILVA, Alicia Mariani Lucio Landes da,	Entre a "panaceia", a "ponte" e a formação : a orientação educacional na campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário (CADES) nas décadas de 1950 e 1960	2022	Curitiba/PR	UFPR
MARTINS, Ana Carolina Hyer de Faria da Silva	Nem sempre o adulto resolve... : o serviço de orientação educacional e as práticas de bullying no primeiro segmento do ensino fundamental	2016	Rio de Janeiro/RJ	UERJ
AZEVEDO, Michele Miranda de	A orientação educacional nas redes de ensino estaduais públicas do Brasil : concursos e funções	2016	Brasília/DF	UNB
PÖTTKER, Érico Sartori	A orientação educacional e os territórios narrativos de gênero e sexualidade na escola	2013	Curitiba/PR	UFPR
FERREIRA, Thaiane	Orientação educacional na atualidade : possibilidades de atuação	2013	Brasília/DF	UNB
SILVA, Anita Maria Lins da	A práxis do serviço de orientação educacional revisitada sob a perspectiva da teoria sistêmica e do desenvolvimento moral	2012	São Leopoldo/RS	Faculdades EST
SILVA, Alicia Mariani Lucio Landes da	Tempo de indicar caminhos : o serviço de orientação educacional no Colégio Estadual do Paraná (1968-1975)	2008	Curitiba/PR	UFPR
ALVES, Maria de Fátima Santos	Comunicação escola-família: gestão de informação e o serviço de orientação educacional	2003	Florianópolis/SC	UFSC

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2023).

Os nove trabalhos entre 2000 e 2023 foram compostos majoritariamente por

dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Na primeira dissertação encontrada, Alves (2003) discute a gestão da informação e a orientação educacional na comunicação entre a família e a escola. A autora chama a atenção para a importância da estruturação, dentro da instituição escolar, de um sistema *online*, capaz de facilitar e dinamizar a relação escola-família. Para a autora, essa ação visa a ampliação de tomadas de decisão e planejamento de forma mais democrática, além de automatizar o uso de informações relacionadas ao processo ensino-aprendizagem.

Embora seja de grande importância a comunicação entre instituição de ensino e as famílias pertencentes à comunidade escolar, muitas das demandas tecnológicas identificadas na pesquisa já estão em funcionamento no ambiente escolar explorado por este trabalho.

Na segunda dissertação, elaborada por Silva (2008), a autora realiza um recorte histórico do período da Ditadura Militar, considerando as influências regulamentadoras da atuação profissional para os OE do Colégio Estadual do Paraná, entre anos 1968 e 1975. A intenção da pesquisadora foi compreender de que maneira a prática da orientação educacional dialogava com a legislação vigente, dividindo suas funções em dois momentos (1968 a 1970 e 1971 a 1975) de mudança na regulamentação da atuação profissional da orientação educacional.

A contribuição da autora, de relevância histórica, acabou por tangenciar o tema aqui exposto, já que lançamos mão de atribuições mais recentes contextualizadas com a pandemia da Covid-19.

Na terceira dissertação, produzida por Silva (2012), a autora discute a práxis do serviço de orientação educacional, revisitada sob a perspectiva da teoria sistêmica e do desenvolvimento moral. A autora ressalta a contribuição para a manutenção do sistema e para a preservação do comportamento, considerando a prática de orientação educacional que observa a ótica do sistema e, assim, está atenta às relações internas e externas, além de perceber o papel que os familiares exercem. Em termos do desenvolvimento moral, a autora resgata os conceitos de desenvolvimento moral de Piaget.

Esta terceira dissertação contribuiu de forma mais significativa para as reflexões deste trabalho, enquanto confirmação do contexto vivenciado na orientação educacional. A autora resgata dois conceitos para analisar de forma crítica a atuação do OE. O estudo da Sistêmica somado ao estudo de Piaget sobre a moral, como estratégias de observação do educando e seu contexto, consolidam a importância de considerarmos aspectos que rompem os muros da escola e que implicam na afetividade do aluno, auxiliando na tomada de decisão e na prática profissional.

Na quarta dissertação, Ferreira (2013), que tem como contexto as escolas públicas

localizadas no Distrito Federal, discute possibilidades de atuação do OE, ressaltando a importância de pautar-se pela relação com a comunidade escolar, docentes e famílias. Apesar de lançar mão de um contexto diferente por se tratar de escolas públicas, o trabalho está em linha com alguns dos aspectos de conjuntos significativos para a afetividade existente no contexto escolar e, portanto, de acordo com os critérios abordados.

Pela leitura da quinta dissertação, Pöttker (2013) buscou analisar narrativas de OE em sua atuação quanto a temática de gênero e sexualidade. A pesquisa buscou compreender de que maneira a sexualidade e o gênero se acomodam às atribuições da orientação educacional. A estratégia do autor em utilizar a narrativa das próprias OE para trazer à consciência a experiência de docentes com relação a sua atuação contribuiu para as nossas considerações no levantamento e na análise de dados de pesquisa, mesmo com a temática de gênero e sexualidade fora do contexto da nossa pesquisa.

Na sexta dissertação, Azevedo (2016), que também está no contexto de escolas públicas como Ferreira (2013), discute as necessidades do ensino público em contraste com a respectiva legislação, tendo como referência o serviço de orientação educacional. A autora aborda as atribuições relativas à orientação educacional como vinculadas à formação profissional de um pedagogo, ressaltando que, para a legislação, a orientação educacional não possui vínculo específico com alguma profissão. Considerando a diferença de contexto, que é o ensino público, além de a autora considerar a questão do concurso público somada a funções do OE na escola pública, esse trabalho acabou se tornando um material muito rico para domínio e conhecimento do contexto brasileiro para a orientação educacional.

Na sétima dissertação, Martins (2016) discute sobre a existência da prática de *bullying* já no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Para a autora, as percepções sobre o *bullying* mudam à medida que a caracterização do participante da pesquisa se altera. Foram pesquisados famílias, alunos e profissionais da instituição. A autora ressalta a importância da orientação educacional nesse contexto, pela possibilidade de planejar e executar estratégias embasadas na educação intercultural e de tolerância, com foco na prevenção e enfrentamento ao *bullying*.

O material trabalhado pela autora é de relevância significativa ao considerarmos o papel da orientação educacional no enfrentamento dos desafios cotidianos dentro do espaço escolar. Porém, o recorte etário dos anos iniciais do Ensino Fundamental traz perspectivas determinantemente diferentes para a atuação da orientação educacional, considerando o nível de autonomia esperado de estudantes, o que provoca uma alteração substancial na parceria escola e família.

O oitavo trabalho pesquisado é a tese de doutorado de Silva (2022), que teve como foco

a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) nas décadas de 1950 e 1960, utilizando como fonte as divulgações e coleções do período recortado. Além do resgate historiográfico da legislação e de divulgações em periódicos da época, a autora lança mão do percurso trilhado nos contextos francês e americano com a orientação educacional, além de lançar luz sobre temas como religião, psicologia e relações com famílias para a orientação educacional.

Na última pesquisa analisada, Mannini (2023) buscou compreender de que maneira o trabalho da orientação educacional pode ser considerado um trabalho de renovação em educação, considerando o período dos ginásios vocacionais nos anos 1961-1970. Levantou-se uma hipótese inicial de uma orientação educacional voltada mais a uma função de orientação para o trabalho do que uma formação direcionada para a tomada de consciência de si e do mundo, portanto renovadora, mesmo considerando relatos de atuações conservadoras para temáticas da educação sexual e moral no catolicismo.

As especificidades tratadas pelas duas últimas pesquisas apresentadas, seja pelo recorte histórico e geográfico ou considerados o contexto político e social particularizados, fazem deles trabalhos únicos e que carregam, dessa maneira, um desafio enorme ao serem reproduzidos ou aproveitados para outros contextos, como o que trabalhamos nesta pesquisa.

Com a análise das pesquisas levantadas, percebemos que são, em geral, trabalhos que investigaram a atividade cotidiana da orientação educacional, seja em momentos históricos e geográficos específicos ou em alinhamento com a legislação própria da função. Assim, faz-se necessário o presente estudo, que visa contribuir com a formação e atuação desses profissionais em contexto tão específico como foi o da pandemia da Covid-19, sem desconsiderarmos também o pequeno volume de estudos sobre a “orientação educacional”.

2.2 Orientação educacional: um breve resgate histórico

Nesse tópico, tentaremos resgatar o percurso histórico do serviço de orientação educacional. Para isso, retomamos Rubem Alves (2012, p. 42) “cheguei onde estou por caminhos que não planejei. É um lugar feliz com o qual nunca sonhei”. Esta é também a história da orientação educacional, que se transformou ao longo do tempo, sem se planejar e sem pretender, apenas respondendo ao meio e às necessidades. Hoje, quando olhamos para trás, este é sim um lugar feliz, um lugar em que o educando a ser orientado é visualizado de forma integral, em suas origens espaciais e históricas, lançando mão de todo o conhecimento disponível a essa atuação (Santos, 1980).

Para realizar esse resgate, retomaremos os “caminhos não sonhados”, mas percorridos pela orientação educacional. Este resgate se pauta, então, pelas demandas e atribuições existentes em cada período em relação ao setor de orientação educacional. Segundo Almeida (2019, p. 112), a orientação educacional teve origem “a partir de uma preocupação inicial com a escolha profissional”. Segundo a autora, Roberto Mange criou o serviço de seleção e orientação profissional para seus alunos do curso de mecânica, com o auxílio de Henri Pièron, em 1924. Lourenço Filho criou, em São Paulo, o serviço de orientação educacional e profissional em 1931. Esse movimento ressalta a influência da França e dos Estados Unidos sobre o modelo de orientação educacional do Brasil.

Considerando a legislação brasileira, a orientação educacional foi introduzida por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto Lei n.º 4.073, de 30/01/42), aparecendo depois na Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto Lei n.º 4.244, de 09/04/42), a seguir na Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto Lei n.º 6.141, de 28/12/43) e, posteriormente, na Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto Lei n.º 9.613, de 20/08/46). É reafirmada pela Lei n.º 4.024, de 20/12/61 e pela Lei n.º 5.692, de 11/08/71 (Almeida, 2019).

Durante as décadas de 1930-1940, a atuação da orientação educacional esteve voltada para a ajuda na escolha de carreira, além da colaboração com a estruturação da sociedade brasileira.

- Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073, de 30/01/42)

Art. 50 – Instituir-se-á em cada escola industrial ou escola técnica a Orientação Educacional, mediante a aplicação de processos adequados pelos quais se obtenham a conveniente adaptação profissional e social e se habilitem os alunos para a solução dos próprios problemas (Brasil, 1942a, Cap. XIII).

- Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244, de 09/04/42)

Art. 81 – É função da Orientação Educacional mediante as necessárias observações cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha de sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos sempre em entendimento com a família (Brasil, 1942b, Cap. VI).

- Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141, de 28/12/43)

Art. 40 – É função da Orientação Educacional e Profissional, mediante as necessárias observações, velar no sentido de que cada aluno execute satisfatoriamente os trabalhos escolares e em tudo o mais, tanto no que interesse à sua saúde, quanto no que respeita

aos seus assuntos e problemas intelectuais e morais na vida escolar e fora dela, se conduza de maneira segura e conveniente e bem assim encaminhe com acerto na escolha ou nas preferências de sua profissão (Brasil, 1943, Cap. VI).

- Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613, de 20/08/46)

Art. 46 – É função da Orientação Educacional e Profissional, mediante as necessárias observações, velar no sentido de que cada aluno execute satisfatoriamente os trabalhos escolares e em tudo o mais, tanto no que interesse a sua saúde, quanto no que respeita aos seus assuntos e problemas intelectuais e morais na vida escolar e fora dela, se conduza de maneira segura e conveniente e bem assim se encaminhe com acerto na escolha ou nas preferências de sua profissão (Brasil, 1946, Cap. VI).

Durante todo esse período, apesar de ser considerada uma instituição escolar obrigatória, não existiam formações específicas para o cargo de orientação educacional e não foram definidas as exigências quanto à formação e seleção dos candidatos (Werebe, 1970). “A Orientação Educacional teve, assim, entre nós, um péssimo começo, com profissionais mal preparados ou sem preparo algum” (Werebe, 1970, p. 2).

Em 1957, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo solicitou à Secretaria Estadual de Educação uma escola da rede estadual de ensino para a realização de estudos e estágios aos licenciandos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Atendida a solicitação, foi criado o Colégio de Aplicação e, nele, instalado o serviço de Orientação Educacional, coordenado, então, por Maria José Garcia Werebe. Já estava funcionando na Faculdade de Educação um curso de especialização em Orientação Educacional, também coordenado por Maria José Garcia Werebe, que, em 1958, já se tornara referência para outras escolas. No Colégio de Aplicação foram instaladas classes integradas, as quais contavam com serviços de Orientação Educacional e Orientação Pedagógica (Almeida, 2019, p. 114).

Os alunos eram atendidos em orientação de estudos, orientação vocacional, orientação psicológica e orientação sexual, temáticas trabalhadas com os estudantes e também por meio de seminários com as famílias. Os estagiários do curso de Orientação Educacional participavam destas atividades.

Vale ressaltar a existência dos Ginásios Vocacionais, que funcionaram entre 1962 e 1970 em algumas cidades do interior paulista além do município de São Paulo, capital, e contavam com serviços de orientação educacional e de orientação pedagógica.

Citamos, ainda, o Experimental da Lapa, que passou por uma transição entre serviços de orientação educacional e serviços de orientação pedagógica, para orientação pedagógica educacional. O Experimental da Lapa contava com um regimento que permitia seleção, capacitação e avaliação dos educadores (Almeida, 2019, p. 114).

É importante destacar que essas instituições – Colégio de Aplicação da USP, os Ginásios Vocacionais e o Experimental da Lapa – foram experiências pioneiras em trabalhos de atendimento e preparo de formadores. Muitos participantes que nelas estagiaram e conseguiram seu certificado em Orientação Educacional passaram a atuar no Ensino Superior, quando a Reforma Universitária de 1969 instituiu as habilitações no curso de Pedagogia, uma das quais a Orientação Educacional.

Em 1962, ocorre a aprovação da Lei n.º 6.805, dispondo sobre a criação de cargos de orientação educacional na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Esta legislação foi desrespeitada sistematicamente, via Decretos, o que impossibilitou sua implantação. Por insistência da professora Werebe, então com o apoio do professor Oswaldo de Barros Santos, que já contava com a experiência na chefia de orientação educacional na escola industrial em 1947, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo decidiu realizar o primeiro – e único – concurso público³ externo, realizado em 1969 e com a aprovação de 88 candidatos de 315 inscritos.

[...] prof. Carlos Pasquale designou, em novembro de 1966, uma Comissão para preparar o texto de um novo decreto, da qual faziam parte Maria José Garcia Werebe e Oswaldo de Barros Santos. Tal decreto, nº 48.143 de 26/06/1967, preparado pela Comissão e aprovado pelo Secretário, estabelecia como exigência para inscrição no concurso diploma de curso universitário, aceitando-se como tal a licenciatura em Pedagogia, Psicologia, Ciências Sociais e Filosofia, expedido por Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, oficial ou reconhecida, bem como o de Educação Física, por exigência do artigo 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Almeida, 2019, p. 115).

Segundo Balestro (2005), a orientação educacional começa a se envolver mais em questões relacionadas aos alunos e ao seu processo de aprendizagem, com maior contato em questões relacionadas a estratégias, avaliações, procedimentos e currículo, a partir da década de 1980. Os desafios escolares enfrentados pelos OE são ressignificados enquanto parte de um contexto, alterando princípios e atuações da orientação educacional (Milet, 1987).

Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/96, reforça que inexistente a questão da obrigatoriedade de formação uma vez que determinou que o processo formativo de educadores da área de orientação educacional poderia ser feito em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino.

Grinspun (1994) propõe uma organização da orientação educacional em períodos de

³ Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, orientadora desta pesquisa, possui registrado em seu percurso profissional e acadêmico sua participação e aprovação neste concurso.

desenvolvimento: o Período Implementador, de 1920 a 1941; o Período Institucional, de 1942 a 1960; o Período Transformador, de 1961 a 1970; o Período Disciplinador, de 1971 a 1980; o Período Questionador, de 1980 a 1990; e o Período Orientador a partir de 1990.

Cada um dos períodos citados considera, além das mudanças de atribuições do OE, os períodos de mudanças sociais, já que ambas as transformações estão vinculadas. O primeiro período teria como foco o trabalho de seleção e escolha profissional. O segundo período é aquele em que surge a legislação sobre a orientação educacional. O terceiro período é aquele com caráter preventivo, pois, na década de 1960, existe uma transformação em termos de conhecimento, estratégia e vivências. O período disciplinador, caracterizado pela obrigatoriedade da lei, é dotado de características reflexivas, com maior participação da orientação educacional no currículo escolar. O quinto período está relacionado a um momento de questionamento geral sobre o papel da orientação educacional, em que são refletidas a atuação, bem como a formação do OE. Por fim, no Período Orientador, o aluno passa definitivamente a ser o centro de atuação da orientação educacional, considerando seus diversos contextos.

2.3 Desenvolvimento, aprendizagem e a orientação educacional

Retomar a exposição das pesquisas sobre a orientação educacional, a constituição histórica da atuação desse serviço, e a minha própria atuação, é perceber o quanto a afetividade está entremeada em todo esse processo. De forma empírica minha afetividade foi se alterando, enquanto orientador, na mesma medida em que a compreensão sobre esse conceito foi se amadurecendo. Segundo Rubem Alves (2002, §5):

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "affettare", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.

A dita compreensão de que o afeto não se traduz em carinhos demandou tempo. Afinal, por toda a formação recebida até a chegada ao cargo de OE, a ideia de escola como um lugar a ser apropriado pelo aluno estava viva como uma missão. Iniciei justamente no Colégio que obrigava os alunos a voltarem para as suas casas após as aulas, já que, para a gestão daquela instituição, o Colégio não é depósito de alunos. A oposição entre estas duas ideias, a que inclui e a que segrega o aluno, levou-me a exacerbar a primeira.

Por todo o exposto, neste tópico, lançamos mão, de forma breve, de conceitos fundamentais da teoria do desenvolvimento de Henri Wallon, para a compreensão da dimensão afetiva e de sua relevância no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Mahoney (2004, p.15), “a dimensão temporal do desenvolvimento, que vai do nascimento até a morte, está distribuída em estágios, cuja sequência é característica da espécie, embora o conteúdo de cada um deles varie histórica e culturalmente”.

Os estágios a que a autora se refere, contemplados na dimensão temporal do desenvolvimento dentro da teoria walloniana, evidenciam, pela perspectiva afetiva, momentos característicos da vida, que revelam, como consequência, a presença de todos os componentes que constituem a pessoa. São estes os estágios: 1º estágio – impulsivo-emocional (0 a 1 ano); 2º estágio – sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos); 3º estágio – personalismo (3 a 6 anos); 4º estágio – categorial (6 a 11 anos); e 5º estágio – puberdade e adolescência (a partir dos 11 anos).

Em cada estágio, existe uma pessoa completa, resultante da integração de quatro conjuntos funcionais e do organismo com o meio. São eles: afetividade, ato motor, cognitivo e pessoa. Dessa maneira, é importante destacar que, para a teoria walloniana, o que determina as características de um estágio é a maturação orgânica e as condições que se apresentam para o desenvolvimento, ou seja, o meio físico e social em que a criança vive. A relação entre professor e aluno é, portanto, de grande importância no processo de desenvolvimento. Segundo Mahoney (2004, p. 16)

Os conjuntos funcionais são, então, constructos ou conceitos de que a teoria se vale para descrever e explicar a vida psíquica; são recursos abstratos de análise para identificar, para separar didaticamente o que na realidade concreta é inseparável: o indivíduo.

No decorrer dos estágios, existem “fluxos e refluxos” (Mahoney, 2004), o que evidencia um desenvolvimento não linear em que cada estágio gera o seguinte. As características de cada etapa são construídas na interação entre o organismo e o meio, pois os modos de ser e de viver de cada criança são estabelecidos a partir da relação indissociável entre orgânico e o social. Segundo Mahoney e Almeida (2000, p. 15):

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional, diferenciada, está tão integrado que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa.

No estágio impulsivo-emocional, “em que predomina a aprendizagem sobre o próprio corpo e em que se inicia a consciência de ‘o que sou?’” (Mahoney, 2004, p. 22), a ação é direcionada para a diferenciação entre eu e o outro. Nessa fase, existe o sentimento de prolongamento da mãe, como um ser indiferenciado. A emoção é a via de comunicação com o meio externo e com o outro.

No estágio sensório-motor e projetivo, “predomina o contato direto e a manipulação dos objetos. É a aprendizagem sensório-motora e a consciência de que “eu sou diferente dos objetos” (Mahoney, 2004, p. 22). Neste caso, o interesse está na exploração do mundo exterior, o ambiente que a cerca. Essa oportunidade exploratória é ampliada a partir das conquistas da marcha e da linguagem.

O personalismo é um estágio em que “a criança aprende principalmente pela oposição ao outro, pela descoberta do que a distingue dos outros: ‘eu sou diferente dos outros’” (Mahoney, 2004, p. 22). O foco da criança, nesse estágio, está direcionado para a diferenciação entre o eu e o outro. É um momento de instabilidade em que a ação circunda a construção da personalidade e da individualização. Esse processo possui três fases: oposição, graça e imitação.

No estágio categorial, “a aprendizagem se faz predominantemente pela descoberta de diferenças e semelhanças entre objetos, imagens, idéias, representações: ‘o que é o mundo?’” (Mahoney, 2004, p. 23). É um estágio marcado pela superação do pensamento sincrético. Há um aumento do poder de abstração da mente e o desenvolvimento da abstração, com a diferenciação de desenhos.

No estágio da puberdade e adolescência, “o recurso principal de aprendizagem volta a ser a oposição, que vai aprofundando as diferenças entre idéias, sentimentos, valores, próprios e do outro: ‘quem sou eu? quais são meus valores? Quem serei no futuro?’” (Mahoney, 2004, p. 23). Neste estágio, a compreensão está direcionada ao que acontece consigo, ou seja, para questões de interesse próprio. Existe um desequilíbrio intenso na relação com o meio e, por consequência, ocorre de forma diferenciada em cada indivíduo.

Ao refletirmos sobre a atuação da orientação educacional e a constituição do ambiente escolar, é importante destacar que para Mahoney e Almeida (2005, p. 15):

A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon é um instrumento que pode ampliar a compreensão do professor sobre as possibilidades do aluno no processo ensino-aprendizagem e fornecer elementos para uma reflexão de como o ensino pode criar intencionalmente condições para favorecer esse processo, proporcionando a aprendizagem de novos comportamentos, novas idéias, novos valores. Na medida em que a teoria de desenvolvimento descreve características de cada estágio, está também oferecendo elementos para uma reflexão para tornar o processo ensino-aprendizagem mais produtivo, propiciando ao professor pontos de referência para orientar e testar

atividades adequadas aos alunos concretos que tem em sua sala de aula. A identificação das características de cada estágio pelo professor permitirá planejar atividades que promovam um entrosamento mais produtivo entre essas características, conforme se apresentem em seus alunos concretos, e as atividades de ensino.

Essas possibilidades de atuação e de abordagem também estão relacionadas à forma como o adulto se apresenta na teoria walloniana, uma vez que “o compromisso com os próprios valores anuncia o final da adolescência, e o adulto, então, estará livre para voltar-se para fora de si e em condições de acolher o outro solidariamente e continuar a se desenvolver com ele.” (Mahoney, 2004, p. 23).

A teoria walloniana, assim, ressalta a importância da afetividade no desenvolvimento humano e também para a educação. A dimensão afetiva, que tanto impacta o processo ensino-aprendizagem, desempenha um papel importante na formação da personalidade, na motivação dos alunos e na construção de relações saudáveis. Compreender e aplicar os princípios fundamentais dessa teoria enriquece a prática do OE e contribui para um desenvolvimento mais eficaz e equilibrado do educando. O que esse profissional deverá manter em vista, para a própria atuação, segundo Mahoney e Almeida (2005):

- Que confiar na capacidade do aluno é fundamental para que ele aprenda.
- Que, ao ensinar, está promovendo o desenvolvimento do aluno e o seu próprio.
- Que, ao desempenhar todas as suas tarefas no cotidiano escolar, revela diferentes saberes (conhecimento específico de sua área e de como comunicá-la aos alunos, habilidades de relacionamento interpessoal, conteúdos da cultura), que são, segundo Tardif (2002), temporais, plurais e heterogêneos; esses saberes são construídos no tempo, na socialização familiar, escolar, profissional, numa integração cognitiva–afetiva (conhecimentos, concepções, crenças, valores).
- Que as emoções e os sentimentos podem variar de intensidade em função dos contextos, mas estão presentes em todos os momentos da vida, interferindo de alguma maneira em nossas atividades.

2.4 Integração funcional e a orientação educacional

Neste tópico, continuamos a lançar mão da teoria walloniana, discutindo a importância do conceito da integração organismo-meio para a atuação da orientação educacional. Segundo Wallon (1998, p. 214),

Estas revoluções de idade para idade não são improvisadas por cada indivíduo. São a própria razão da infância, que tende para a edificação do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, no momento oportuno, no desenvolvimento que conduz a esse objetivo. As incitações do meio são sem dúvida indispensáveis para que elas se manifestem e quanto mais se eleva o nível da função mais ela sofre as determinações dele: quantas e quantas atividades técnicas ou intelectuais são a imagem da linguagem, que para cada um é a do seu meio! Mas a variabilidade do conteúdo, conforme o ambiente, atesta ainda melhor a identidade da função, que não existiria sem um conjunto de condições de que o organismo é o suporte. É ele que a deve fazer amadurecer para que o meio a desperte. Assim, o momento das grandes mutações psíquicas é assinalado, na criança, pelo desenvolvimento das etapas biológicas.

Embora Wallon se refira mais especificamente a um momento de desenvolvimento humano, é possível verificar uma oportunidade de contribuição para a atuação do OE por meio de um paralelo, levando-se em conta a relação entre a integração organismo-meio de Wallon e a integração escola-família-comunidade, atribuída aos OE pelo Decreto n.º 72.846.

A orientação, hoje, está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajudar os 'alunos com problemas'. Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de Orientação, voltada para a 'construção' de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente. Desloca-se, significativamente, o 'onde chegar', neste momento da Orientação Educacional, em termos do trabalho com os alunos. Pretende-se trabalhar com o aluno no desenvolvimento do seu processo de cidadania, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através do diálogo nas relações estabelecidas (Grinspun, 1994, p. 13).

A este profissional, atribuído de integrar diferentes elementos da comunidade escolar, existem inúmeros desafios à sua atuação. Se, por premissa, a escola tem a sua coletividade, a existência de conflitos se dá quase que como um imperativo. Imbernón (2016) ressalta a necessidade de abandonarmos a individualidade que faz parte da cultura educacional, para atentarmos para a coletividade

[...] criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e nos territórios, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc. [...] Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor ou professora e da equipe coletivamente (Imbernón, 2016, p. 148).

A atuação da orientação educacional ocorre, então, em parceria com o corpo docente e com a comunidade escolar por meio de um agrupamento de atribuições, que passa pela orientação do corpo discente em seu processo ensino-aprendizagem, considerando as demandas sociais, afetivas e profissionais (Sanches, 1999). É, dessa forma, um serviço que extrapola o currículo escolar e que atua constantemente com a aprendizagem do educando no suporte

pedagógico, bem como em atividades coletivas (Spricigo, 2012).

Para ilustrar a questão do potencial de desenvolvimento do organismo e sua realização na e pela pessoa a partir da relação organismo-meio, a imagem da semente parece adequada. Uma semente traz em si possibilidade de desenvolvimento de uma planta típica de sua espécie, mas seu desenvolvimento dependerá do meio. Uma semente de carvalho não é um carvalho, mas pode vir a ser, traz em si o plano de desenvolvimento que irá transformá-la em carvalho (possibilidade) e só em carvalho (limite). Nascido numa encosta íngreme, fincou suas raízes de forma a se equilibrar e orientar o seu crescimento para o alto, como o nascido no plano. Seu desenvolvimento, assim como a forma final que irá assumir, dependerá das condições do solo, da temperatura, da água, enfim, do conjunto de condições do ambiente que o cerca (Prandini, 2004, p.28).

Diante da exposição realizada por Prandini e considerando-se a integração escola-família-comunidade, a orientação educacional possui grande potencial para se atentar às “condições do solo, da temperatura, da água, enfim, do conjunto de condições do ambiente” que cerca o aluno (Prandini, 2004, p. 28). Tal potencial chama a atenção também para a possibilidade de destruição do ambiente e a consequente destruição da semente. Por esse motivo, a grande necessidade da afetividade enquanto capacidade “do ser humano ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (Mahoney; Almeida, 2005, p.19).

Por todo o exposto, é crucial a formação continuada da orientação educacional, considerando as características do conhecimento e sua capacidade constante de transformação, especialmente no que se refere aos seus efeitos na aprendizagem. Segundo Christov (2003, p.9),

[...] a realidade muda, o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado, sempre dessa forma um programa de educação continuada se faz necessário para atualizar nossos conhecimentos, principalmente para a mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direção esperada a essa mudança.

Em se tratando de orientação educacional, é um cargo que atua acompanhando o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos educandos, que, por vezes, extrapola o campo educacional já que as experiências vividas dentro da escola possuem similaridades com as situações ocorridas fora da escola. Estamos falando aqui de uma formação integral de estudantes.

O plano segundo o qual cada ser se desenvolve depende portanto de disposições que ele tem desde o momento da sua primeira formação. A realização desse plano é necessariamente sucessiva, mas pode não ser total e, enfim, as circunstâncias modificam-na mais ou menos. Assim, distinguiu-se do genótipo o fenótipo, que consiste nos aspectos em que o indivíduo se manifestou ao longo da vida. A história de um ser é dominada pelo seu genótipo é constituída pelo seu fenótipo (Wallon, 1998, p. 50).

No atendimento às demandas necessárias a uma atuação eficaz da orientação educacional, é fundamental que os elementos estruturantes da formação se baseiem nos desafios vividos pelo OE, estimulando, assim, uma atuação reflexiva com capacidade de transformação. A prática pedagógica é elemento constitutivo da formação, com a valorização da vivência escolar deste profissional. Dessa forma, Tardif (2002, p. 237) evidencia que “[...] relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cuja prática são portadoras de saberes”.

Para uma estruturação de ambiente adequada ao educando, que permita a exploração de seu potencial, a orientação educacional precisa da disponibilidade em dialogar. A integração escola-família-comunidade é o ambiente que interferirá no desenvolvimento do aluno. Para além de ser o ambiente, a integração é um processo contínuo que pressupõe escuta ativa, observação e disponibilidade do OE em discutir soluções junto aos diversos componentes desta integração.

2.5 Integração funcional e os efeitos da pandemia do Covid-19

Cordel da pandemia

<i>Hoje acordei e era ontem</i>	<i>Lavo as mãos e as bochechas</i>
<i>E o ontem era hoje</i>	<i>Nessa tal de pandemia</i>
<i>Já nem sei que dia era</i>	<i>Lavo até favo de mel</i>
<i>Nessa tarde de agonia</i>	<i>Sigo as ordens do doutor</i>
<i>Como cão vigia entrada</i>	<i>Que é melhor de confiar</i>
<i>Eu vigio todo o dia</i>	<i>Na ciência que alerta</i>
<i>Tá difícil de viver</i>	<i>Ao presidente que a destrata</i>
<i>Dentro de casa sem saber</i>	<i>Doença é coisa séria</i>
<i>Se amanhã tem outro dia</i>	<i>É a pandemia da miséria</i>
<i>Nessa tal de pandemia</i>	<i>Meus irmãos desempregados</i>
<i>O amanhã pode crer</i>	<i>Meus amigos sem trabalho</i>
<i>Pode nunca acontecer</i>	<i>Minha mulher dentro de casa</i>
<i>O doutor diz uma coisa</i>	<i>A gritar seu preguiçoso</i>
<i>O presidente fala outra</i>	<i>Mas o que posso fazer</i>
<i>Diz que é uma gripezinha</i>	<i>Se estou é ocioso</i>

<i>Que só mata mulherzinha</i>	<i>Busco vaga em jornal</i>
<i>Atleta e homem forte</i>	<i>Em anúncio de internet</i>
<i>Sobrevive sem morrer</i>	<i>Acredito em qualquer coisa</i>
<i>Nessa tal de pandemia</i>	<i>Só para ter a esperança</i>
<i>Eu só digo deus me acuda</i>	<i>De sair dessa miséria</i>
<i>Eu não sou filho de judas</i>	<i>Depois da tal de pandemia</i>
<i>Nem amigo do tinhoso</i>	<i>Agora dá licença o doutor</i>
<i>Esse cabra da mulesta</i>	<i>Que eu vou me retirar</i>
<i>Que se dá ao que não presta</i>	<i>Tenho mais o que fazer</i>
<i>Ai de mim senhor jesus</i>	<i>Nessa tal de pandemia</i>
<i>Sou seu filho comportado</i>	<i>Ficar parado é morrer</i>
<i>Uso máscara e álcool em gel</i>	<i>De tédio e agonia</i>

(Arnaud Soares Mattoso)

A chegada da pandemia do Covid-19, assim como exposto por Arnaud, em “Cordel da pandemia”, trouxe enorme angústia. Angústia pela vida, angústia pela fome, angústia pela morte. Angústia por movimentar, angústia por ficar imóvel. Recordamos, neste tópico, todo esse processo e, em consulta realizada no site da Organização Pan-Americana de Saúde⁴ (Opas), percorremos os fatos e eventos.

No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recebeu alertas sobre casos de pneumonia em Wuhan, na República Popular da China. Consistia em uma nova cepa de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Em 7 de janeiro de 2020, foi confirmada pelas autoridades chinesas a identificação de um novo tipo de coronavírus. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.

De acordo com o painel interativo de casos de doença pela Covid-19 no Brasil, alimentado pelo Ministério da Saúde⁵, até o fim de 2023, o país apresentou, no acumulado, mais de 35 milhões de casos confirmados para a doença, com mais de 700.000 óbitos confirmados. Durante a pandemia, uma estratégia muito necessária ao combate e enfrentamento da doença

⁴ Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 10 set. 2023

⁵ Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2023.

foi o isolamento social. Segundo a Fiocruz⁶, existem diferenças de aplicação para o isolamento, podendo ser adotado o isolamento vertical, o isolamento horizontal e o *lockdown*.

No Brasil, dependendo da região e do estágio da doença, tivemos a aplicação dos três tipos. No isolamento vertical, apenas as pessoas do grupo de risco ficam em casa. No isolamento horizontal, todos devem permanecer em casa. A medida limita, ao máximo, o contato entre as pessoas, evitando que a doença se espalhe. Já durante o *lockdown*, somente os trabalhadores de áreas essenciais, como Saúde, Segurança, farmácias e supermercados podem continuar circulando. Para uma contextualização maior de todo esse processo, é extremamente necessário falarmos sobre o cenário brasileiro.

A gestão da pandemia no Brasil será lembrada pela desastrosa política negacionista encabeçada pelo governo federal, estratégia que contribuiu para a triste marca de 687.5741 óbitos na data da publicação deste dossiê. Estudos indicam que pelo menos 120 mil óbitos (17,6% do total) poderiam ter sido evitados, apenas no primeiro ano da pandemia, se as medidas sanitárias efetivas de quarentena e prevenção individual tivessem sido implementadas (Werneck et al, 2021). Estes resultados situam o Brasil em segundo lugar no ranking mundial com maior número absoluto de óbitos, atrás apenas dos Estados Unidos, outro caso reconhecido pelas ações controversas na contenção do contágio, especialmente no primeiro ano da pandemia (Pingel; Pinhel, 2022, p. 6).

Pela análise sociológica realizada por Pingel e Pinhel (2022, p. 8), foi possível identificar, ainda, outras fronteiras de emergência sanitária que aprofundaram os efeitos da pandemia, em nosso país. Os autores ressaltam aspectos como “desigualdades regionais” e critérios como raça, classe e gênero dos indivíduos como aspectos diferenciadores para a compreensão do processo de disseminação e mitigação do vírus, além de fatores capazes de “implicar em uma incidência aumentada de comorbidades reconhecidas como agravantes para um prognóstico desfavorável na infecção por Covid-19”, como alimentação inadequada e exposição a contaminantes. Para evidenciar esses aspectos, Pingel e Pinhel (2022, p.7-8) ressaltam que “em 2019, 20,3% da população negra – somando pretos e pardos – tinha acesso aos planos de saúde privados, ao passo que 38,8% da população identificada pela pesquisa como branca se encontrava na mesma categoria”.

Ainda, em toda essa questão sanitária emergencial, de acordo com a Biblioteca Virtual em Saúde, existem quatro ondas originadas em consequência ao Covid-19. A primeira se refere à sobrecarga imediata sobre os sistemas de saúde em todos os países que tiveram que se preparar às pressas para o cuidado dos pacientes graves infectados pela Covid-19. A segunda está

⁶ Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/qual-diferenca-entre-isolamento-vertical-horizontal-e-lockdown>. Acesso em: 10 set. 2023.

associada à diminuição de recursos na área de saúde para o cuidado de outras condições clínicas agudas, devido à realocação de verba para o enfrentamento da pandemia. A terceira tem relação com o impacto da interrupção nos cuidados de saúde de várias doenças crônicas. A quarta inclui o aumento de transtornos mentais e do trauma psicológico provocados diretamente pela infecção ou por seus desdobramentos secundários.

É esta quarta onda que estamos isolando e iluminando pela perspectiva da Educação. Diante desse quadro, resgataremos aqui a teoria psicogenética de Wallon, que se refere ao processo de desenvolvimento pela integração em dois sentidos: organismo-meio; e cognitivo-afetivo-motor. Quando observamos estes dois tipos de integração e imaginamos esse processo em período de isolamento social, um sentimento de desestruturação é gerado. Mesmo considerando todo o esforço direcionado à superação desse grande desafio que foi a pandemia, reside um grande obstáculo ao processo ensino-aprendizagem – estamos, aqui, desconsiderando as diversas dificuldades já existentes anteriormente ao período da pandemia, que já eram suficientes para desafiar muitas comunidades escolares.

Recuperando a integração organismo-meio, também existem reações diferentes para esses momentos de desequilíbrio. Fatores como o percurso histórico do sujeito, de sua comunidade e de sua formação podem fazer com que determinado grupo tenha uma resposta mais crítica e mais intensa. É nesse contexto que, no segundo semestre do ano de 2020, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo divulgou o plano de retomada opcional de aulas. Muitos foram os aspectos considerados e debatidos naquele momento: evasão escolar, estudantes em vulnerabilidade, profissionais do grupo de risco; inúmeras cartilhas detalharam medidas de proteção e segurança para toda a comunidade escolar. Novamente, a integração organismo-meio é ressignificada: “O papel do orientador fica bem definido no decreto: é um agente coordenador das fontes de influências sobre o aluno, competindo a ele integrá-la e harmonizá-las, para atingir os objetivos propostos pela escola” (Almeida, 2019, p. 117).

Lembramos que o isolamento social impactou a convivência dentro das casas, ampliando a ameaça de desarranjos e estresses. Para além dessas questões, as perdas de pessoas próximas, sem a possibilidade de se despedir, frustrando a vivência do luto, somada a reduções de salário, provocada pelo desemprego, resultaram na precarização das relações familiares. Segundo o Ministério da Saúde⁷, diante de todo esse quadro, algumas reações comuns foram:

⁷ Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2023.

- Medo de ficar doente e morrer.
- Falta de procurar um serviço de saúde por outros motivos, por receio da contaminação.
- Preocupação com a obtenção de alimentos, remédios ou suprimentos pessoais.
- Medo de perder a fonte de renda, por não poder trabalhar, ou ser demitido.
- Alterações do sono, da concentração nas tarefas diárias, ou aparecimento de pensamentos intrusivos.
- Sentimentos de desesperança, tédio, solidão e depressão devido ao isolamento.
- Raiva, frustração ou irritabilidade pela perda de autonomia e liberdade pessoal.
- Medo de ser socialmente excluído ou estigmatizado por ter ficado doente.
- Sentir-se impotente em proteger as pessoas próximas, ou medo de ser separado de familiares por motivo de quarentena/isolamento.
- Preocupação com a possibilidade de o indivíduo ou de membros de sua família contraírem a Covid-19 ou a transmitirem a outros.
- Receio de as crianças em casa não receberem cuidados adequados em caso de necessidade de isolamento.
- Risco de deterioração de doenças clínicas e de transtornos mentais prévios ou, ainda, do desencadeamento de transtornos mentais.
- Risco de adoecimento de profissionais de saúde sem ter substituição adequada.
- Medo, ansiedade ou outras reações de estresse ligadas a notícias falsas, alarmistas ou sensacionalistas, e mesmo ao grande volume de informações circulando.

E essa foi a comunidade escolar que retornou para as salas de aula, sem salvaguardar qualquer pessoa, todos expostos a toda essa gama implicações. Coube à orientação educacional, como determina a legislação, a integração escola-família-comunidade, só que, agora, em um panorama bem diferente para a integração cognitivo-afetivo-motora.

Resgatando o início deste tópico, é imperativo considerar a desigualdade social e regional, inclusive entre escolas. E como não pensar nisso, se existem escolas que sequer possuem OE? Como não pensar nisso se toda a relevância dada para esta profissão neste trabalho é mais comum às escolas particulares do que às escolas públicas em nosso país? Neri e Osorio (2022) respondem a estas e mais perguntas com dados alarmantes. Segundo eles,

os alunos mais pobres, os da rede pública, aqueles em lugares mais remotos e em particular os mais novos foram os que mais perderam tempo de estudo na pandemia. Por exemplo, as crianças do Bolsa Família entre 2006 e 2020 caiu 2 horas (de 4 horas e 1 minuto para 2 horas e 1 minuto) (Neri; Osorio, 2022, p. 39).

Destacamos que a dificuldade aqui evidenciada está mais relacionada com a gestão escolar do que com as responsabilidades e deveres do aluno e família. Ao longo do texto, Neri e Osorio (2022, p. 24) ressaltam que “quanto mais pobre é o indivíduo, menos ele frequenta a escola, menor foi a quantidade de exercícios que ele recebeu da escola e, pra piorar, menos ele se dedicou a esses exercícios recebidos”.

Desigualdades devidamente expostas, fato é que comunidades escolares em geral retornaram com um enorme desafio nas mãos, sejam elas vinculadas ao ensino público ou não. E nesse novo lugar, estranho e familiar, o ensino presencial foi reassumindo posição em relação ao ensino remoto. Mesmos pátios, mesmos corredores, mesmas salas, carteiras e lousas. Mas alunos, famílias e professores, ainda que familiares, foram acrescentados de algo novo, de algo estranho.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Durante a década de 1980, houve uma expansão significativa da pesquisa qualitativa em educação. O método etnográfico ganhou destaque, com pesquisadores explorando questões relacionadas à diversidade cultural, desigualdade social e práticas pedagógicas. Até então, a pesquisa educacional estava fortemente centrada em métodos quantitativos.

Na década de 1990, houve uma diversificação ainda maior de abordagens metodológicas, incluindo estudos de caso, análise de discurso, narrativas de professores e alunos, entre outras. Ocorre, então, uma desconstrução de paradigmas tradicionais e uma maior abertura para novos métodos. Os estudos de abordagem qualitativa permitiram aos pesquisadores um olhar mais atento ao contexto escolar, pois “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2004, p. 22).

A pesquisa qualitativa pretende aprofundar-se na subjetividades contextualizadas, observando as vivências e considerando a diversidade de significados na multiplicidade de camadas. Não consideramos, portanto, a pesquisa qualitativa como verificadora de hipóteses, mas para a compreensão complexa de fatos.

3.1 Características da pesquisa

Considerando-se o contexto dos mestrados profissionais, é importante levarmos em conta que a pesquisa objetiva desenvolver conhecimentos para atuar com desafios que se referem diretamente ao próprio contexto profissional de quem realiza a pesquisa, percorrendo um trajeto em busca de hipóteses que sejam interessantes para si mesmo e para os demais participantes envolvidos nesse contexto. Por todo o exposto, optamos pela pesquisa engajada, que possui foco na realidade empírica do pesquisador e apresenta os fatos que surgem da sua vivência específica por meio da compreensão de acontecimentos próprios e com a intenção de buscar diagnósticos e propor alternativas (Gatti, 2014).

Essa abordagem de pesquisa está alinhada com uma visão mais participativa e democrática da produção de conhecimento, reconhecendo que as pessoas diretamente envolvidas na prática educativa têm contribuições valiosas a oferecer e devem ser parceiras ativas na pesquisa. Além disto, ao permitir que participantes assumam o papel crítico de sua própria atuação profissional, estimula-se a construção de novas hipóteses. e a teoria científica elaborada por pesquisadores se aproxima à prática escolar.

3.2 A pesquisa e o lugar

Tudo começa com o conhecimento do mundo e se amplia com o conhecimento do lugar, tarefa conjunta que é hoje tanto mais possível porque cada lugar é o mundo. É daí que advém uma possibilidade de ação. Conhecendo os mecanismos do mundo, percebemos porque as intencionalidades estranhas vêm instalar-se em um dado lugar, e nos armamos para sugerir o que fazer no interesse social.

(Santos, 1994, p. 17).

Quebro, aqui, o protocolo para lançar mão de um grande geógrafo brasileiro, Milton Santos. Em sua definição de lugar, Milton Santos afirma que o lugar, ao mesmo tempo, se opõe e se confunde com o mundo. Segundo o geógrafo, o lugar é o espaço que acolhe o novo, mas que resiste às mudanças (Santos, 1997). É significativa a apropriação deste conceito, para a caracterização do lugar de pesquisa que faremos a seguir.

O Colégio particular definido para esta pesquisa, conforme elucidado anteriormente, é o mesmo de atuação do pesquisador, localizado na região sul do município São Paulo. Conforme relato dos próprios professores que participaram da fundação desta instituição, foi uma escola pensada para os próprios filhos dos professores, profissionais que resolveram abandonar suas escolas anteriores sonhando com esse projeto tão próprio. A escola acompanhou, então, a idade escolar dos filhos dos professores.

Em 1976, nasce a pré-escola, com um método próprio de alfabetização. Em 1981, iniciaram as primeiras turmas do Fundamental 1, dando continuidade à formação e proposta pedagógica da Educação Infantil. Seu projeto pedagógico se expande, fundando o Ensino Fundamental 2 – naquela época, Ginásio – em 1985. Para oferecer o ciclo completo da formação escolar, surgia o Colégio, dando início ao Ensino Médio. Todos os segmentos passaram, então, a compor um grupo de educação, no ano de 1988. No ano seguinte, o Colégio se destaca pelos resultados nos vestibulares, quando 9 de 13 alunos do 3º colegial – atual Ensino Médio – conseguem ingressar na Universidade de São Paulo (USP). Uma década depois, o Colégio conquistou o 1º lugar no ranking do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, desde então, aparece nas primeiras colocações.

Como afirma Milton Santos (1994), tudo começa com o conhecimento do mundo e

amplia-se com o conhecimento do lugar. Em 2005, ocorreu a primeira divulgação do Enem por Escola. A intenção da divulgação das médias calculadas era a de auxiliar professores, diretores e demais gestores educacionais na identificação de deficiências e boas práticas. O Enem por Escola foi divulgado de 2005 a 2015, sendo descontinuado em função da inadequação do uso dos resultados como indicador de qualidade do Ensino Médio, feito pela mídia e por alguns gestores educacionais que buscavam ranquear as escolas (Brasil, 2018)

Desde então, muitas famílias procuram a instituição em busca de bons resultados nos vestibulares, desconsiderando que os valores da escola se pautam por uma educação de qualidade que se distancia do utilitarismo voltado à aprovação no Ensino Superior, o que, por vezes, gera um choque de valores e intenções. Mas, conforme Milton Santos (1994, p. 117), “conhecendo os mecanismos do mundo, percebemos por que as intencionalidades estranhas vêm instalar-se em um dado lugar, e nos armamos para sugerir o que fazer no interesse social”. Dessa maneira, nos últimos anos, para a manutenção dos valores dentro do Colégio, o lugar é o espaço que acolhe o novo, mas que resiste às mudanças (Santos, 1997).

3.3 Os sujeitos

A escolha inicial de participantes desta pesquisa era composta pelos OE vinculados às escolas de ex-alunos do Formep, que iniciaram seu curso de Mestrado Profissional no ano que se originou a pandemia da Covid-19 no Brasil, ou seja, o ano de 2019. Para selecionar estes estudantes, contamos com o apoio do assistente de coordenação do Programa, cuja contribuição foi inestimável.

De posse desses dados, foi possível selecionar as escolas, com direcionamento ao segmento do Ensino Fundamental 2, último estágio apresentado na teoria do desenvolvimento walloniana. Durante a etapa de qualificação desta pesquisa, foi acordado, junto à banca de examinadoras, que utilizaríamos os OE da minha própria instituição, considerando o curto prazo de finalização deste trabalho. Partindo desta mudança, foram escolhidos dois profissionais com tempos de experiência opostos no cargo de OE, um profissional muito experiente e um profissional pouco experiente.

3.4 A proposta piloto

Antes da aplicação da entrevista aos OE, realizamos uma entrevista piloto, tendo em vista que,

Para que o pré-teste seja eficaz é necessário que os elementos selecionados sejam típicos em relação ao universo e que aceitem dedicar para responder ao questionário maior tempo que os respondentes definitivos. Isto porque, depois de responderem ao questionário, os respondentes deverão ser entrevistados a fim de se obterem informações acerca das dificuldades encontradas (Gil, 2008, p. 134).

Em seguida ao preenchimento das perguntas de caracterização do participante, iniciamos a entrevista sem a antecipação do tema principal, com a finalidade de evitar o direcionamento do olhar do participante. Utilizamos quatro perguntas abertas, de característica reflexiva, que levaram a uma resposta de duração média de 10 minutos, de modo que a entrevista durou 40 minutos, foi gravada por aparelho telefônico e, posteriormente, transcrita.

Superado o momento inicial, realizamos um novo procedimento para compreender as dificuldades do participante ao responder as perguntas elaboradas, conforme Gil (2008). Com a intenção de assegurar a validade e a precisão da entrevista inicial, nesta segunda entrevista, a indagação ao participante pautou-se pela clareza e precisão dos termos, forma das questões, o desmembramento das questões, a ordem das questões e a introdução da entrevista.

Como resposta a este segundo momento e com base nas informações recebidas, o pesquisador comunicou que a clareza e a precisão dos termos estavam adequada, com uma pequena observação: durante a resposta, o participante flutuou entre pontos de vistas, partindo da própria experiência, para uma percepção mais global e finalizou a resposta considerando a sua atuação direta com os alunos. A flexibilidade na construção das respostas permitiu diversos olhares, com possibilidade de direcionamento pelo entrevistador ao longo da entrevista.

Quanto à forma das questões, para o participante, as perguntas permitiram um investimento maior para falas significativas durante a entrevista. Este fator possibilitou que o participante construísse a sua reflexão e que fossem pinçadas respostas específicas para um maior aprofundamento, sem perder o roteiro estipulado.

Considerando a sequência das questões, a percepção do entrevistado foi de que a ordem permitiu a fluidez do raciocínio. Porém, para ele, ao serem realizadas mais entrevistas, poderiam surgir novas ideias e apontamentos do participante que deveriam ser levadas em consideração.

Do ponto de vista da introdução da entrevista, deixamos que a primeira pergunta se colocasse como introdução, para evitar o direcionamento do olhar do participante. Como resposta, foi ressaltado que faltou a apresentação pessoal, do trabalho e da pesquisa, apresentando o intuito da entrevista, inclusive para o acolhimento do entrevistado.

A proposta piloto foi construída com um conjunto de questões sobre o assunto e também com incentivo às falas livres que surgiriam como desdobramento sobre o tema principal. Ela foi submetida e testada antes de ser aplicada aos demais participantes da pesquisa. Realizamos

o pré-teste com o propósito de assegurar a clareza e precisão dos termos, a forma das questões, o desmembramento das questões, a ordem das questões e a introdução da entrevista (Gil, 2008).

Para isso, foi escolhido um OE que presenciou o ambiente escolar antes, durante e após o início da pandemia da Covid-19. Este participante contemplava, então, o universo de pessoas a serem entrevistadas nesta pesquisa e forneceu uma segunda fala avaliando, posteriormente, a entrevista apresentada. Embora abordando a questão do questionário, a consideração de Gil a seguir também é apropriada para a realização de entrevistas.

Depois de redigido o questionário, mas antes de aplicado definitivamente, deverá passar por uma prova preliminar. A finalidade desta prova, geralmente designada como pré-teste, é evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc. (Gil, 2008, p. 134).

A revisão bibliográfica também despontou como um processo útil ao rigor científico, necessário ao desenvolvimento deste trabalho, além de se apresentar como um recurso potente por meio do qual podem ser evidenciadas questões que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador. Segundo Santos (2006, p. 2), ela

[...] tem papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é através dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o. [...] pode ser vista como o momento em que você situa seu trabalho, pois ao citar uma série de estudos prévios que servirão como ponto de partida para sua pesquisa, você vai “afunilando” sua discussão.

Lançamos mão da análise documental, tendo em vista o fornecimento de uma maior estabilidade à pesquisa.

A “análise documental” é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc. (Triviños, 1987, p. 111).

Ainda, de acordo com Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Como observado, foram utilizadas algumas estratégias para produção de informações no sentido de sustentar os princípios da abordagem qualitativa, tais como: análise de

documentos, pesquisa bibliográfica e a entrevista.

O olhar e o sentido que a orientação educacional tem para a sua prática forneceu a oportunidade de utilização de uma abordagem qualitativa fundamentada, também, na análise do meio de atuação destes profissionais.

Esta possibilidade parte de uma priorização do olhar para o processo, de entender a perspectiva dos participantes. Segundo Lüdke e André (1986, p. 14), a pesquisa qualitativa ou naturalista, de acordo com Bogdan e Biklen, “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

3.5 Etapas da produção de dados

No processo de produção dos dados, retomamos a compreensão de que a pesquisa engajada permite aos participantes contribuírem em estudos contextualizados de maneira empírica, com a produção significativa de conhecimento, sendo a mais apropriada para este trabalho. Para além disso, ela depende da participação de sujeitos interessados em contribuir na pesquisa sobre o problema evidenciado.

Considerando os aspectos expostos, apresentamos o projeto de pesquisa para os possíveis participantes, para oportunizar um momento inicial de afinidade com o tema, proporcionando uma vinculação entre os participantes e a problematização. Devido à quantidade limitada de participantes, essa etapa foi realizada de maneira comum, no mesmo horário e local. Em seguida, comunicamos a utilização de dois instrumentos nesta pesquisa: o questionário de caracterização e a entrevista semiestruturada. Em seguida, realizamos o convite para a participação e ambos os OE aceitaram participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

Para conhecer e apresentar de maneira mais apropriada os participantes e sua trajetória profissional, utilizamos o questionário de caracterização. Antes de aplicarmos o questionário, as questões foram acordadas e alinhadas junto à professora orientadora desta pesquisa. Utilizamos a versão revisada na entrevista piloto, que obteve um bom retorno do participante quanto à capacidade de levantamento de informações essenciais para a pesquisa. Para o levantamento de dados, os questionários de caracterização foram aplicados junto à entrevista.

Em seguida, aplicamos o próximo instrumento que é a entrevista semiestruturada, ou seja, uma entrevista pautada pela oralidade e presença de entrevistador e entrevistado. Ela é significativa para este estudo, uma vez que, “como já foi demonstrado, a entrevista pode assumir

diferentes formas. Cada uma delas exige, naturalmente, do entrevistador, habilidade e cuidados diversos em sua condução.” (Gil, 2008, p. 115). A entrevista semiestruturada é dotada, então, de uma flexibilidade ao roteiro inicial, permitindo “correções, esclarecimentos e adaptações” (Lüdke; André, 1986, p. 34) para viabilizar uma melhor compreensão e análise sobre as respostas dos participantes. Ao perceber a oportunidade de realizar intervenções durante as narrativas, a ordem das perguntas pode ser modificada considerando critérios como pertinência.

Para a formalização da entrevista semiestruturada, contamos com a análise e revisão da professora orientadora, e, após observações e sugestões, o roteiro foi utilizado como teste piloto com o participante conforme já exposto. Seguindo as orientações da professora, a entrevista ficou constituída pelas perguntas a seguir:

1. Após a pandemia, quais as questões tem desafiado você em sua atuação profissional?
2. Antes da pandemia, estas questões surgiam e tinham as mesmas características?
3. Quais eram as questões que te desafiavam em sua atuação profissional antes da pandemia?
4. Hoje, de que maneira se dá a superação desses desafios em sua atuação profissional?
5. Existe algum tipo de suporte dentro ou fora da escola?

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, discutimos e analisamos os dados gerados pela pesquisa, lançando mão das referências teóricas utilizadas, além de outras que contribuem com os objetivos deste trabalho. Utilizamos da análise de prosa para exposição dos dados, por sua alta capacidade de compreensão e por considerar diversas camadas de um fenômeno. É importante destacar, então, que, neste capítulo, utilizamos a produção teórica de André (1983) como abordagem investigativa aos dados gerados.

Análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias [...] Em lugar de um sistema pré-especificado de categorias eu sugiro que tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização. É preciso também que esses tópicos e temas sejam frequentemente revistos, questionados, reformulados na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e pressupostos da investigação (André, 1983, p. 67).

Conforme apresentado pela pesquisadora, em contraposição a categorias pré-especificadas, comumente aproveitadas em campos de estudos sistematizados, a análise de prosa utiliza da criação de tópicos e temas, termos que se diferenciam pelo fato de o primeiro ser um assunto e o segundo, uma ideia, ambos gerados no decorrer da análise. Estes são capazes de considerar experiências diversas, iluminando o contexto da pesquisa. Não desconsideramos, aqui, a possibilidade de existirem informações que demandarão uma análise intuitiva e subjetiva do pesquisador, por se tratar de dados singulares e que carecem, portanto, de uma observação atenta, sem desconsiderar o referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

4.1 Procedimento de análise

Partindo para o procedimento de análise dos dados, além do aproveitamento dos estudos realizados por André (1983), contamos também com a contribuição de Sigalla e Placco (2022) na diferenciação entre “tópico” e “tema”, ao afirmarem que um tópico está relacionado a um contexto amplo que pode ser desdobrado em vários temas. Partindo deste pressuposto, Sigalla (2018) estruturou cinco passos de análise que também acompanharemos nesta pesquisa:

- **Passo 1:** “ler e reler todo o material reiteradas vezes, buscando identificar nas falas dos participantes aspectos recorrentes, inusitados, pontos relevantes para a pesquisa, convergentes ou divergentes entre si” (Sigalla, 2018, p. 106), realçando esses pontos com uma cor — amarelo, por exemplo —, sem “perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes”, como ressaltam Lüdke e André (1986, p. 48);
- **Passo 2:** de posse de um conjunto de excertos destacados (em amarelo, por exemplo), “reconhecer os tópicos manifestados pelos sujeitos, ou seja, os assuntos trazidos por eles” (Sigalla, 2018, p. 107), realçando, agora, cada tópico com uma cor diferente (azul, verde, rosa, cinza etc.);
- **Passo 3:** identificar os temas que emergem em cada tópico e realçá-los em negrito (Sigalla, 2018);
- **Passo 4:** “agregar os tópicos, juntamente com seus respectivos temas, em categorias, tendo como critério de agrupamento as relações e as afinidades” que os tópicos e os temas guardam entre si (Sigalla, 2018, p. 108);
- **Passo 5:** elaborar os quadros de categorização (tópicos e temas, por categoria) (Sigalla, 2018).

Inicialmente, as entrevistas semiestruturadas, gravadas por aparelho eletrônico, foram transcritas pelo pesquisador, utilizando um programa específico para esta tarefa, e revisadas posteriormente, com a intenção de preservarmos os dados material original. Esta medida também permitiu que as anotações pudessem ser feitas diretamente no arquivo, considerando dúvidas ou aspectos relevantes.

Retomando, então, os 5 passos estruturados por Sigalla (2018), a leitura inicial serviu à uma relação maior com as narrativas, permitindo a aproximação com o contexto exposto. Pelas releituras, foi possível ter uma atenção maior aos detalhes, o que permitiu reconhecimento estruturado e destaque de possibilidades de “tópicos” e “temas”, atingindo assim os passos 2 e 3. Seguimos, então, para os passos 4 e 5, de agregação dos “tópicos” e “temas”, além da elaboração dos quadros de categorização com trechos destacados, considerando os objetivos da pesquisa como informações fundamentais.

Percorrer todo esse processo foi desafiador, considerando a necessidade constante de reavaliação da construção do quadro de categorização, o que nos trouxe a certeza de que novas leituras poderiam permitir novas análises, caso não excedessem o tempo de conclusão deste

trabalho. Foi possível identificar, também, que a seleção de alguns trechos destacados comportavam mais de um tema. Por esse motivo, concluímos que os temas muito próximos fossem unificados e aqueles com características únicas fossem desassociados.

4.2 Dados de caracterização dos participantes

Apresentaremos, a seguir, os dados de caracterização dos sujeitos. O perfil dos participantes foi elaborado a partir a coleta de dados via questionário, respondido presencialmente em momento anterior à entrevista semiestruturada. Utilizamos, também, da documentação escolar sobre a atribuição do OE para contribuir para uma melhor análise dos participantes. Dois profissionais com diferentes idades e tempos de atuação na orientação educacional participaram desta pesquisa.

Caracterizamos, assim, o primeiro participante, aquele com o maior tempo de experiência na área. Com 73 anos de idade, o diretor de orientação educacional, o Professor A completará em 2024, 30 anos na orientação educacional da escola. É graduado em Ciências Biológicas pela USP.

Compreendendo o contexto vivenciado no início de sua atuação como OE, recordamos que, em 1996, foi promulgada a nova LDBEN (Brasil, 1996). Essa lei trouxe mudanças importantes no sistema educacional brasileiro, como a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a introdução da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Momento de transição política, o país estava se recuperando da ditadura militar, que terminou em 1985, e consolidando-se como uma democracia. Nesse período, o Professor A aproveitava de seus conhecimentos em Biologia para ministrar a disciplina "Educação para a Vida em Família", com a abordagem de temas como violência, drogas, álcool, relação com os pais, autoestima e sexualidade: ficar, namorar, a perda da virgindade e a primeira transa.

Caracterizamos, então, o segundo participante, com menor tempo de atuação como. Com 32 anos de idade, o Professor B completará, em 2024, 5 anos na orientação educacional da escola. É bacharel em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco, licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano e Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo e Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande. Possui *Master of Business Administration* (MBA) em Administração, Comunicação e Marketing pela Faculdade Juazeiro do Norte, é especialista em Gestão Escolar: Administração e Supervisão pela Universidade do Oeste Paulista e pós-graduado em Psicopedagogia pela mesma instituição. Também é pós-graduado em Psicologia Positiva, Ciência do bem-estar e

autorrealização, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Iniciou sua atuação como OE com a atribuição de lecionar a disciplina de “Educação Socioemocional” para os alunos.

Para contextualizarmos o papel da orientação educacional no Colégio em que foi realizada a pesquisa, apresentamos as atribuições alinhadas em reunião com a equipe, o que permitirá uma melhor caracterização dos participantes:

1. Sempre que há aluno na escola, precisamos nos organizar para que um OE esteja presente.
2. É importante dedicar tempo para ficar de plantão, pensando na possibilidade da procura dos alunos e professores.
3. Estar presente no pátio durante os intervalos.
4. Ser responsáveis pelas reuniões de série, junto com a Coordenação Pedagógica.
5. A partir dos nossos critérios e/ou demandas, podemos convocar reuniões com pais e terapeutas.
6. Convidar os alunos para conversas disciplinares e de Orientação de Estudos.
7. Atender os professores para sanar dúvidas e oferecer estratégias de atuação.
8. Acessar espontaneamente os professores para verificar se está tudo bem e trocar informações.
9. Conversar com a Coordenação Pedagógica para discutir a rotina escolar, se for o caso.
10. Preparar aulas de Educação Socioemocional e de Orientação Educacional.
11. Escrever as atas da reunião do conselho de professores ao final de cada bimestre.
12. Pensar em modelos de autoavaliação bimestrais para os alunos.
13. Propor pautas de reunião e pontos de aprimoramento para a equipe.
14. Realizar vivências para novos alunos que pretendem se matricular no Colégio.
15. Caso haja necessidade de obter informações específicas sobre determinado(s) aluno(s), podemos enviar e-mail aos professores requerendo tais informações.
16. Responder aos pais por e-mail ou ligação telefônica.
17. Registrar todos os atendimentos no sistema *online* do Colégio.
18. Atender os alunos com dificuldades acadêmicas.
19. Construir relato de atendimento semanal às famílias.
20. Atenção especial aos alunos novos.
21. Compor as salas de aula no início do ano por meio da enturmação.

22. A cada quinze dias, mudar os mapas de sala.
23. Acompanhar aos casos de indisciplina.

Para facilitar a compreensão do contexto escolar, é significativo expor a composição da equipe de OE do Colégio. É uma equipe composta por oito profissionais. Destes, três são responsáveis diretos pelo acompanhamento de duas séries, de modo que um OE é responsável pelas turmas de 6º e 7º anos; outro é responsável pelas turmas de 8º e 9º ano; e um último orientador é responsável pelas turmas de 1ª e 2ª série do Ensino Médio. A 3ª série do Ensino Médio possui uma orientação educacional própria, associada ao trabalho de orientação de carreira. Uma OE é responsável pela supervisão da sala de estudos do Colégio, enquanto os outros três profissionais supervisionam, acompanham e fornecem suporte na tomada de decisão e no enfrentamento diário de dificuldades. O trabalho colaborativo e em conjunto permite que a orientação educacional consiga atingir as 23 atribuições de forma eficaz, além de estar disponível para quaisquer intercorrências que possam surgir pelo caminho.

4.3 Dados das entrevistas

Partindo da análise das entrevistas semiestruturadas, seguindo os passos apresentados no tópico 4.1, foi possível estruturar os quadros de categorização com as respectivas organizações entre os tópicos e temas. Apresentamos a seguir, o quadro desenhado, abordando cada tópico com seus respectivos temas, complementados por nossas reflexões conforme a sugestão de André (1983) de gerar “tópicos” e “temas”, partindo da análise dos dados e de sua contextualização.

QUADRO 3 – Tópicos e temas delineados

Tópico 1: REORIENTAÇÃO		
Tema 1 Desafios pré-pandemia: o alto rendimento como valor	Tema 2 Questões remanescentes	
Tópico 2: MODERAÇÃO E CUIDADO		
Tema 1 Aluno	Tema 2 Famílias	Tema 3 Alinhamento da equipe docente
Tópico 3: APRENDIZAGEM E CORAGEM		
Tema 1 Criticar, formar e convencer	Tema 2 Não estamos sozinhos	Tema 3 Planejamento e execução

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2023).

4.3.1 Tópico 1 – Reorientação

O primeiro tópico, Reorientação, ficou muito marcado pelo deslocamento do papel do OE na interação com alunos e famílias. As falas dos participantes delineiam bem as expectativas existentes ao trabalho do OE nos períodos anterior e durante a pandemia e como as coisas e pessoas afetadas não voltaram ao ponto de partida no período posterior a pandemia, com práticas assimiladas durante o isolamento social.

Os registros realizados junto aos dois OEs apresentam características de semelhança quanto à prática educacional, que foi um dado interessante, considerando que o Professor B começou a atuar na orientação educacional no ano anterior à pandemia da Covid-19, o que demonstra um alinhamento interno das atribuições.

Segundo a resposta de ambos os profissionais, até o ano de 2019, o olhar da orientação educacional estava muito voltado à organização dos estudos junto às famílias e educandos, desde questões mais básicas voltadas à organização de agendas, considerando a rotina dentro e fora dos muros da escola, até para questões mais complexas, como dificuldades acadêmicas em determinados componentes curriculares ou aprovação nos vestibulares.

Em meu trajeto como professor, como coordenador, orientador ou mesmo diretor em escolas, eu tive uma felicidade muito grande de trabalhar em escolas muito preocupadas com alta performance dos alunos, aquele ensino de qualidade, então, o transformar informações em conhecimento para aplicações até mesmo, né? Olhando lá para a frente, para adentrar, através de vestibulares, ótimas faculdades. (Entrevista – Professor A)

Antes da pandemia, minha atuação era exatamente buscar entender a questão dos alunos, como uma deficiência, alguma questão específica e muito mais, ensinar os alunos a estudar, né? A ter um ritmo de estudo, a organizar, a ter um bom planejamento. Isso antes da pandemia. Eram questões que nos desafiavam, e a gente sempre estava buscando se especializar, né? (Entrevista – Professor B)

Antes da pandemia, eu acho que a gente tinha uma questão que se assemelha a falta de disciplina, de organização, de prontidão para os estudos, mas, ali, acredito que competia a uma questão de orientação familiar. (Entrevista – Professor B)

Percebemos nos relatos uma preocupação maior para o desempenho acadêmico, o que nos leva a nosso primeiro tema: “Desafios pré-pandemia: o alto rendimento como valor”. Na fala dos dois participantes compreendemos que o foco nos estudos, para qualquer fim desejado, era um valor. Chama a atenção a ausência de relatos sobre conflitos entre educandos, sobre dificuldades de comunicação com as famílias, situações que provavelmente existiram. É de se esperar que, em um ambiente repleto de interações humanas, existirá algum tipo de conflito. A falta dessa marca no discurso dos OE sugere um clima institucional majoritariamente conduzido pelo alto rendimento acadêmico.

Porém, o complemento do relato fornecido pelo Professor A nos dá pistas de que, como participante da orientação educacional, percebia demandas que extrapolavam o rendimento acadêmico, anteriormente aos anos 2000.

Agora, é lógico que durante esse processo todo, em escolas anteriores e mesmo na escola atual, algo que sempre gritou muito forte, foi: “Escuta, escola não é só isso, tem que se preocupar com aquela formação integral do aluno”, ou seja, nesse processo, a formação integral é muito importante. É muito desafiador, e o mundo foi se abrindo para esse tipo de coisa. O desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, que são muito importantes. (Entrevista – Professor A)

Para contextualizarmos as habilidades socioemocionais citadas pelo Professor A, é importante destacarmos que, no período de sua entrada na orientação educacional, o termo "inteligência emocional" foi popularizado pelo psicólogo e jornalista Daniel Goleman em seu livro de 1995, "Inteligência Emocional". O autor foi influenciado por John D. Mayer e Peter Salovey⁸, que propuseram a teoria da inteligência emocional em um artigo científico publicado em 1990. A inteligência emocional, de acordo com essa teoria, refere-se à capacidade de monitorar os próprios sentimentos e os dos outros, distinguir entre diferentes emoções e utilizar essas informações para orientar o pensamento e as ações.

Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. A própria denominação Homo Sapiens, a espécie pensante, é enganosa à luz do que hoje a ciência diz acerca do lugar que as emoções ocupam em nossas vidas. Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto a razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional – do que

⁸ Salovey, P.; Mayer, J. D.. *Emotional intelligence*. Imagination, Cognition and Personality, 9, 1990, p. 185-221.

mede o QI – na vida humana. Para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum (Goleman, 2001, p. 18).

O Professor A reuniu esse conceito a mais dois estudos para orientar a estruturação do componente curricular “Educação para a Vida em Família”, posteriormente denominado “Habilidades Socioemocionais”. Ele utilizou da teoria dos Cinco Grandes Fatores (*Big Five*) que descreve cinco dimensões principais da personalidade. Essas dimensões são consideradas traços de personalidade fundamentais: abertura para experiência, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e neuroticismo. Utilizou, também, das habilidades socioemocionais, o conceito que se refere a um conjunto de habilidades que envolvem o reconhecimento, a compreensão e a gestão das próprias emoções, bem como a habilidade de se relacionar de forma eficaz com os outros. Essas habilidades incluem, mas não se limitam a: inteligência emocional, empatia, habilidades sociais, autoconhecimento e tomada de decisão ética. A repercussão sentida nos anos posteriores a esse contexto de produções voltadas à Inteligência Emocional está muito bem apresentada por Smolka *et al.* (2015, p. 233):

Um trabalho que tem tido grande destaque, repercutindo amplamente na produção acadêmica em nosso país, é a denominada Inteligência Emocional e a proposta de alfabetização emocional de D. Goleman (2005). Sua proposta, na qual se pode observar vários pontos de coincidência com o Projeto SENNA, tematiza, por exemplo, a agressão, no tópico intitulado “domando a agressão” de garotos que são considerados como “visivelmente perturbados” e portadores de “distorções perceptivas” que surgem já na infância e determinam sua ação na vida adulta: “[...] protótipo do caminho para a violência e a criminalidade começa com crianças agressivas e difíceis de lidar na primeira e segunda séries [...]”. (GOLEMAN, 2005, p. 88) Em meio a inúmeras referências a estudos e programas, o autor ressalta a necessidade de uma “alfabetização emocional”. Nos programas que servem de modelo para o ensino da “inteligência emocional”, entre os tópicos que são ensinados, encontram-se a autoconsciência e o controle das emoções em atividades que compreendem tarefas como a leitura de emoções em expressões faciais para controle de impulsos e a identificação de sentimentos a partir de fotos de rostos exibindo uma das chamadas emoções básicas – alegria, tristeza, ira, surpresa, medo e nojo. É interessante assinalar aqui, a proximidade das atividades propostas por Goleman com as exemplificadas no relatório da proposta de desenvolvimento de competências socioemocionais.

Considerando os referenciais apresentados, é significativo e simbólico apresentar uma perspectiva de alinhamento de conceitos quando se trabalha sob a tutela de um referencial teórico como Henri Wallon. Nesse mesmo trabalho, as autoras resgatam, de uma forma expressiva, o modo de conceber a formação da personalidade:

Isso nos leva a pensar nas competências e habilidades socioemocionais e a indagar sobre os valores sociais, econômicos que as definem e as sustentam, assim como nos seus modos e condições de produção social.

Outro autor que teoriza sobre a formação da personalidade e do caráter, com amplo conhecimento dos aspectos psicofisiológicos, levando em conta os aspectos socioculturais do desenvolvimento humano, e em diálogo com Freud e Marx, é o médico e pedagogo Henry Wallon. Sublinhando a função do outro na relação indivíduo/meio social, Wallon propõe analisar a criança em seu contexto de vida e focaliza o processo de fusão e diferenciação da criança em relação àqueles que a cercam. Wallon (1979) argumenta sobre uma psicogênese da pessoa em sua complexidade e defende a impossibilidade de isolar um único aspecto no estudo da formação do homem, buscando contemplar vários campos funcionais: a afetividade, a motricidade, a inteligência.

Na obra *As origens do caráter na criança*, Wallon relata de maneira minuciosa e detalhada a função e o desenvolvimento das emoções e a elaboração do caráter, mediante a sensibilidade da criança à presença do Outro que vai marcar o processo de constituição de sua personalidade. A explicação do processo de elaboração do caráter e constituição da personalidade repousa, para o autor, num complexo indissociável que abarca não apenas disposições dos sujeitos – sejam estas neurofisiológicas, psíquicas ou biológicas – mas determinadas situações sociais (WALLON, 1934/1995). Para o autor, o caráter pode ser compreendido em torno do que compõe uma “espécie de índice individual” (WALLON, 1934/1995, p. 26) dos modos de agir e reagir do sujeito, uma marca que se torna mais estável – embora não seja estática – no campo de uma personalidade geneticamente social e constituída na integração e alternância dos diferentes campos funcionais ao longo do processo de desenvolvimento (Smolka *et al.*, 2015, p. 227-228).

Como destacado pelas autoras, na teoria walloniana, “o relacionamento com o outro é simultaneamente recurso, meio, motivo e condição do desenvolvimento e das ações do sujeito individual” (Smolka *et al.*, 2015, p. 228). Nessa relação de formação da personalidade, há uma transição entre afetividade impulsiva para afetividade que pressupõe recursos intelectuais e simbólicos. Essa passagem dos sentimentos para um plano cognitivo acarreta em conflito na constituição da personalidade (identificação/oposição), para a qual o princípio da consciência e da personalidade são as emoções que, com a somatória do repertório intelectual e dos fatores sociais, permitem interpretações importantes à compreensão do mundo e da pessoa.

Ressaltamos, ainda, que, neste primeiro tema, as necessidades sentidas pelo Professor A, que partem da separação entre habilidades socioemocionais e rendimento acadêmico, também foram destacadas pelo Professor B, demonstrando a permanência da implementação do componente curricular para enfrentar alguns desafios percebidos pelo Professor A, décadas antes da pandemia.

Hoje a gente precisa orientar as famílias, mas sobretudo cuidar dos alunos, que estão muito fragilizados. Antes da pandemia, essa questão de aproximar a proposta pedagógica, o cuidado socioemocional dos alunos eram verdades, eram presentes na nossa estrutura formativa pedagógica, portanto, se assemelham aqui. (Entrevista – Professor B)

Mesmo com um olhar mais voltado para o acadêmico no relato dos dois profissionais, existiu uma preocupação, no período anterior ao da pandemia da Covid-19, voltada para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e apreciada por ambos como um fator que, para eles, qualificaria e sustentaria uma produção de conhecimento mais benéfica. De maneira geral, é considerável reconhecer a contribuição desse entendimento ao fato de julgarem afetividade e cognição como elementos associados aos processos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa. Porém, não podemos perder de vista que,

No que concerne às relações entre habilidades cognitivas e competências socioemocionais, é intrigante que, sem maiores considerações, os proponentes do instrumento, embora reconhecendo a relevância de ambas, enfatizem a separação das mesmas, em tempos em que os esforços de reconceitualização de tais aspectos permeiam vários campos de estudo na busca de superação das dicotomias historicamente estabelecidas (razão/sensibilidade, cognição/emoção, corpo/mente) (Smolka *et al.*, 2015, p. 232).

Considerando esse olhar direcionado ao indivíduo, conduziremos o tópico para seu segundo tema, que são as “questões remanescentes” do lidar com alunos provenientes do período de quarentena, durante a pandemia da Covid-19.

Isso feito, após a pandemia, a gente tem um grande desafio socioemocional, porque a gente tem lacunas. Lembrando que as crianças ficaram dois anos distantes das salas de aula, distantes dos professores, e, agora, a nossa função é exatamente a de aproximar essa realidade, da convivência; Platão que dizia, né? Nós educamos à medida que nós nos educamos. À medida que nos humanizamos, ou seja, a educação é um instrumento de humanização. (Entrevista - Professor B)

Com a pandemia, a escola presencial foi transferida para dentro das casas, ou seja, todo o processo de transformação de informações em conhecimento passou a acontecer dentro das casas, ou seja, cada casa acabou se transformando em uma pequena escola. (Entrevista – Professor A)

Toda aquela rotina que, muitas vezes, estava acontecendo na pandemia dentro das casas, essa rotina tem que acontecer dentro do ambiente da escola, que não é exatamente a mesma coisa. (Entrevista – Professor A)

Pelas respostas dos dois participantes, conseguimos identificar três aspectos

fundamentais para o assunto. Os professores relatam como desafios remanescentes: a importância de humanização na ação pedagógica, a questão dos limites entre espaços públicos e privados e o reconhecimento de que não é possível retomar a rotina escolar sem considerar a existência do período da pandemia.

É possível trabalharmos cada um destes pilares de maneira separada, mas é ainda mais interessante a vinculação deles. Através destes três aspectos, conseguimos ver uma atuação pela afetividade, que considera o organismo-meio somado aos conjuntos funcionais. Quando o Professor B destaca a necessidade da adoção de um olhar humanizado, ele reforça a necessidade de reconhecer esse aluno para além de seu desempenho escolar, considerando suas emoções. Conforme afirmam Placco, Almeida e Souza (2011, p. 2-3)

Para a superação das atividades cotidianas da escola, se exige um trabalho coletivo, que, por sua vez, exige presença e a atuação de um articulador dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares seja para o atendimento para professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta.

Destacada a percepção do organismo-meio e evidenciando a interdependência entre o desenvolvimento humano e o ambiente, de qual ambiente falamos se, como lembrado pelo Professor A, “*cada casa acabou se transformando em uma pequena escola*”? Nesse sentido, Almeida (2006, p. 42) ressalta que, “como seres humanos, necessitamos ser cuidados e cuidar. Cuidar de outra pessoa, no sentido mais significativo, é estar atento ao seu bem-estar, ajudá-la a crescer e atualizar-se, e para isso o outro é essencial”.

Foram dois anos com um ambiente sistematizado por valores e rotina próprios das comunidades familiares ali residentes. Isso nos permite, além de considerar o organismo-meio, também um olhar voltado ao conjunto funcional. Como se deu, nesses dois anos de isolamento social, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor na formação dessa pessoa? Rearranjar a rotina escolar precisa implicar em considerar as diversas possibilidades de rotinas vivenciadas por esses alunos nesses dois anos de distanciamento.

Todos os relatos apresentados sugerem um processo de reorientação necessária das prioridades relativas à constituição das atribuições do OE. Se, anteriormente ao surgimento da pandemia, já consideravam estratégias para discutir assuntos que extrapolavam o currículo comum na escola, em direção a emoções e sentimentos dos alunos, agora, após a pandemia, em que valores se confundiram, espaços públicos e privados se confundiram, é necessária a humanização pela afetividade, pressupondo que cada aluno vivenciou estímulos diversos e

desconhecidos, e, para conhecê-los, precisamos estar atentos e disponíveis.

4.3.2 Tópico 2 – Moderação e cuidado

O segundo tópico identificado pelos relatos dos participantes está direcionado para uma sensibilização do cuidar na atuação do OE. Em termos do deslocamento do papel da orientação educacional, ele carrega bastante significado e se comunica, de certa forma, com o quadro anterior. Recordamos que no tópico anterior – Reorientação, em que o olhar que está direcionado ao rendimento acadêmico, passa para uma tentativa de fornecer maior relevância e valorização de um olhar humanizado para o processo de aprendizagem de um aluno. Talvez aqui resida um dos motivos disparadores desta percepção no participante. Há, neste tópico, um reconhecimento do enfraquecimento de alguns elos do processo de ensino-aprendizagem – o aluno e a família – o que incide na necessidade de alinhamento junto à equipe docente.

(...) após a pandemia, a gente tem um grande desafio socioemocional, porque a gente tem lacunas. Lembrando que as crianças ficaram dois anos distante das salas de aula, distante dos professores, e, agora, a nossa função é exatamente a de aproximar essa realidade, da convivência. Platão que dizia, né? Nós educamos à medida que nós nos educamos. À medida que nos humanizamos, ou seja, a educação é um instrumento de humanização.
(Entrevista – Professor B)

Se a gente orientasse os alunos, a gente sabia que iria ter eco, iria ter reverberação, porque eles tinham, estruturalmente, condições de responder. Eles iam ter substrato, sabe? Hoje, a gente percebe que estão fragilizadas, fragmentadas. Tanto as famílias em sua formação constitutiva assim como os alunos também. Então, há um receio nosso, hoje, de cobrar. Lá, a gente podia cobrar, o aluno não faz, porque às vezes é mimado, às vezes é preguiçoso, hoje não. Hoje, a gente tem que saber por que ele não está fazendo, porque está desmotivando esse aluno. (Entrevista – Professor B)

Mas a preocupação é outra depois dessa pandemia. A gente tem que ter o cuidado, porque a gente não sabe até que ponto as famílias vão surtar ou não, até que ponto elas vão sair do centro ou não. Assim como os alunos. Porque, como disse, elas parecem que estão fragmentadas, fragilizadas

emocionalmente. Então, é um olhar mais voltado para um acolhimento mais profundo. A gente acolhia os pais para entender a necessidade de indicar o caminho antes. Hoje, a gente entende a necessidade, indica o caminho e se conecta à dor deles para fazer parte da vida deles. (Entrevista – Professor B)

Quando acontece dentro da escola presencial e, a partir daí, quando nós passamos pela pandemia, é lógico que muito desse processo se perdeu. Então, as pessoas estão... os alunos... aquela parcela significativa está com uma dificuldade enorme para compreender a riqueza disso. É lógico que, quando eu falo naqueles alunos de alta performance, esse processo de transformar informações de conhecimento para aqueles que já têm as habilidades necessárias bem desenvolvidas, é lógico que o impacto é menor. Agora, aqueles que ainda não têm essas habilidades e competências altamente desenvolvidas, é lógico que, para esses, ficou muito mais difícil quando estavam naquela escola dentro das suas casas. (Entrevista – Professor A)

É partindo do sentimento de fracasso escolar que acabamos, muitas vezes, por revisitar as medidas e as réguas desenhadas e desejadas dentro do espaço escolar. Fazendo um exercício de imaginação: será que revisitaríamos nossas exigências escolares se o rendimento escolar não fosse impactado pela pandemia? Este é um questionamento muito simbólico como pesquisador, considerando que, por diversas vezes, já falei e ouvi pelos corredores da escola que despendemos um tempo de trabalho maior aos alunos com baixo rendimento. Mas isso não significa que o aluno com boas notas não precise de ajuda. Em linha com este raciocínio, Almeida (2006, p. 51) reforça que “quando o aluno sente no professor a disponibilidade, o entusiasmo, a sinceridade para com sua área do conhecimento, mostrando-lhe sua beleza e seu processo de construção, o aluno admira o professor por sua competência.”

Assim, partindo do princípio da importância do cuidar, é fundamental evidenciar que toda pessoa envolvida na comunidade escolar possui uma necessidade em alguma área, característica está intrínseca do ser humano. Nem todos os problemas serão resolvidos dentro dos muros da escola, mas a maior parte deles influenciará a qualidade de existência dos alunos e das famílias na escola. É importante considerar isso, mesmo que as notas de um aluno não sejam afetadas; mesmo que a família não esteja enfurecida, gritando na portaria da escola; mesmo que os professores estejam cumprindo com o cronograma de aulas. Almeida (2006, p.81), considerando estas relações, na atribuição do professor, afirma:

Na relação professor-aluno, é ele (professor) que acaba selecionando entre os saberes

e os materiais culturais disponíveis em dado momento, bem como tornando ou não esses saberes efetivamente transmissíveis; é ele que faz a aproximação do aluno com a cultura de sua época.

Tanto a seleção de saberes como sua transposição didática aos alunos dependem do compromisso e da competência do professor. O aluno está à mercê dele! E quando o professor transmite uma informação está construindo a inteligência e desenvolvendo a personalidade de seu aluno.

Talvez este seja o tema mais impregnado de afetividade como a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis (Mahoney; Almeida, 2005, p. 19) É por meio da afetividade que, ouvindo atentamente a emoções e sentimentos, podemos compreender o que o outro está realmente dizendo.

A emoção é contagiosa, o comportamento do aluno interfere na dinâmica da classe e no professor. O professor, como adulto mais experiente, centrado em si e no outro, de forma equilibrada, com maiores recursos para controle das emoções e sentimentos, pode colaborar para a resolução de conflitos, não esquecendo que o conflito faz parte do processo ensino-aprendizagem, pois é constitutivo das relações. A qualidade da relação é revelada pela forma como os conflitos são resolvidos (Mahoney; Almeida, 2005, p. 18).

A afetividade é parte fundamental ao trabalho do OE e ferramenta essencial para que docentes não “percam a mão” no processo de aprendizagem de um aluno, uma vez que, se supervalorizamos ou desvalorizamos a comunicação do outro, possivelmente mudaremos nossas expectativas de forma desproporcional. Se realmente prestamos atenção e construímos um caminho democrático de aprendizagem, aumentamos a capacidade de assertividade na atuação pedagógica. Segundo Almeida (2006, p. 45),

O fazer do professor começa com o planejamento de suas aulas, e o primeiro passo é propor seus objetivos – que devem ser valiosos (porque vão colaborar para o desenvolvimento do aluno) e exequíveis (porque passíveis de ser atingidos pelos alunos).

E se um desafio primordial é a comunicação de valores, regras e rotinas, nenhum instrumento tem maior potencial de assertividade do que a afetividade. Parte-se do princípio de regras claras, pensadas e construídas visando a transformação de comportamento, o desenvolvimento do indivíduo e a convivência. Dessa forma, comunicação e troca são essenciais para uma boa prática pedagógica.

4.3.3 Tópico 3 – Coragem e Aprendizagem

Neste tópico sobre aprendizagem, como equipe de orientação educacional, algumas considerações são bem significativas. Poderíamos dividir os temas em dois momentos, sendo o tema 1 mais voltado a transformações estruturais, e os temas 2 e 3 voltados a transformações cotidianas. Não significa afirmar que os temas 2 e 3 não possuem capacidade de transformação da estrutura, e sim que atuam mais diretamente a desafios diários e contínuos.

Emergiram, das falas dos participantes, a importância de teorias e formações de referência para suportar a tomada de decisão, uma boa comunicação entre a equipe e, em seguida, um momento para compartilhamento de angústias e ansiedades, além de alinhamento de estratégias. A partir de toda essa comunicação, são pensados e planejados os próximos passos, considerando, inclusive, a devolutiva sobre o desenrolar dos desafios enfrentados. Para analisar os compartilhamentos de todos esses processos, trazemos as falas do Professor A e do Professor B.

Digamos assim, 40 anos atrás, quando costumava-se ouvir da maioria dos professores em escola o seguinte: “Olha, todo mundo tem problemas, todo mundo tem desequilíbrios nas suas interações com outras pessoas”. Ou seja: vamos deixar o emocional para fora da sala de aula e vamos trabalhar, entre aspas, né, sem essa preocupação dentro da sala de aula, no que diz respeito à capacitação dos alunos. Então, veja, quando isso explodiu na minha cabeça... Espera aí: eu acho que uma coisa está intimamente ligada à outra. A pessoa, quando adentra uma sala de aula, é lógico que todo o emocional acompanha essa pessoa, acompanha esse aluno acompanha essa aluna, então, isso tem que ser trabalhado de forma intencional, sim. Então, não vamos ficar esperando que essas coisas... a reboque. Simplesmente daquela preocupação em desenvolver as habilidades cognitivas nos alunos e resolve essa outra parte, que é a parte das competências. Já nesses 40 anos, de modo muito intenso, eu tive a felicidade também de participar de todo um processo de capacitação de vários professores, de vários profissionais que começaram a trabalhar nesse sentido também. Principalmente, no convencimento para gestores de escolas e, principalmente, para famílias. Sem sombra de dúvida, é um trabalho exitoso, é um trabalho de sucesso e que, de uma certa forma, a gente já consegue visualizar isso, não só em escolas do Brasil, como em várias outras escolas do mundo todo. É lógico que eu fui apenas aquela gotinha

lançada dentro de uma coleção grande de água e tal, mas né? Muito feliz de poder ainda estar contribuindo com esse processo. (Entrevista – Professor A)

Veja, um suporte fundamental que a gente tem na nossa escola. A gente pode dizer que é um momento de supervisão, é um momento em que nós, da orientação educacional, paramos para discutir os casos que nos preocupam, os casos que requerem uma reflexão maior. Então, como equipe, a gente sente, reflete, pede ajuda um ao outro e, junto, a gente soma forças para uma atuação mais assertiva. Então, isso aqui é a chave do sucesso. E toda a escola, todo educador que deseja ter sucesso nas suas empreitadas educativas deve cultivar espaços como esse, de troca de experiência antes de atuar. Então, recebe o aluno, acolhe o aluno, escuta a família, acolhe as demandas e depois discute com a equipe, pensa um pouquinho, reflete. E, aí, traça uma atuação estratégica, visando indicar um caminho pontual de resolução da questão. Outra coisa, senhor Felipe, que tem que constar é exatamente não se prender as estruturas. Então, o nosso cafezinho faz muito bem. Então, a gente está de cabeça quente, a gente está cansado, a gente é humano, a gente cansa. Então, para um pouquinho, tomar um café, discutir um caso e lamuriar um pouquinho a vida. Então, ter bons amigos, bons profissionais, com quem a gente possa contar é fundamental. Eu acho que são esses os meus destaques. (Entrevista – Professor B)

Selecionando o primeiro tema destacado a partir da fala do Professor A, como OE, é muito significativo e necessário o olhar crítico. A orientação educacional nesse Colégio, conforme a listagem de atribuições apresentada, está constantemente em contato com docentes, estudantes e famílias, ou seja, é bombardeada de emoções e sentimentos e amplamente afetada. Para uma maior assertividade, o pensamento crítico é fundamental, assim como foi para o Professor A, que manteve um olhar crítico mesmo quando o coletivo de docentes afirmava não enxergar relevância para um olhar ao emocional dos alunos. O professor manteve suas inquietações e buscou uma formação externa, que não estava necessariamente alinhada com os valores do Colégio naquele momento.

O grande passo do professor foi confiar e acreditar naquela proposta, trabalhar no convencimento de pares e gestores de sua importância. Todo esse movimento, e também os demais temas a seguir, exigiram um certo grau de coragem do profissional, ao apontar o dedo para uma ferida e propor soluções. Em alguns momentos, a coragem será a de assumir um

desafio ou dificuldade à própria atuação, por esse motivo é muito significativo o uso da palavra “coragem” no Tópico 3.

[...] é preciso que o projeto da escola seja um espelho que reflita cada um de seus participantes, com suas marcas e características específicas, que contribuem, a seu modo, para o trabalho da escola. Mas esse espelho, a um só tempo, reflete também a escola, como coletivo, com objetivos e finalidades que visem à formação do aluno e dos professores (Placco; Souza, 2008, p. 28).

O relato do Professor B reúne os temas 2 e 3 deste tópico. Conforme registrado pelo professor, para uma aprendizagem eficaz e estímulo à coragem, é fundamental saber que não se está sozinho. O registro do professor resgata a organização de encontros semanais entre toda a equipe de OE para compartilhamento dos desafios que passaram e que virão pela frente. Para Almeida (2000, p. 59), a escola “é o lugar onde saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas[...]”. Ouvir e poder falar, além de fornecer contornos mais reais ao pensamento, traz satisfação à autoestima. E, quando há pessoas que possuem lugar de fala diferentes, como diferentes tempos de experiência profissional, isso permite que o problema possa ser observado por mais perspectivas. Em todo esse percurso, fica evidenciado a importância do processo.

Dessa forma, o tema 3 ficou como “Planejamento e execução”. Por muitas vezes, na rotina escolar, somos levados a tomar decisões imediatas, seja por demandas externas ou internas. Emprestando um trecho direcionado ao CP de Placco (2003, p. 47), as autoras ressaltam que “o cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”.

A formação continuada deve estar centrada na escola [...]. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas [...]. É no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida na escola se faz e que, quanto mais os projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso deste (Almeida: 2000, p.86).

No relato do Professor B, fica evidenciada a importância de parar e pensar, de parar e conversar, de parar e esperar. Planejar para executar. Lidar com pessoas em momentos de ansiedade, principalmente considerando o contexto da pandemia da Covid-19, envolve-nos de maneira emocional e sentimental; nesse momento, entra a importância de retomarmos o organismo-meio e os conjuntos funcionais. Quem está falando comigo? Como essa pessoa chegou aqui? O que ela realmente quer? De que ela realmente precisa? O que eu posso devolver

para ela?

Chegamos oito temas, caracterizados pela simultaneidade, organizados em três tópicos. A separação somente possui utilidade na exposição e análise dos fenômenos identificados. Agir sobre algum dos temas expostos pressupõe considerar todos os outros temas identificados. Os desafios identificados, que levam a uma reorientação de atribuições relacionadas ao trabalho do OE, estão diretamente relacionados à convivência com alunos, famílias e docentes, e todos esses elementos são essenciais ao olhar crítico e à tomada de decisão para o OE.

Iniciamos, assim, uma tentativa de recuperar e sintetizar a exposição de dados. Dentro do tópico “Reorientação”, é exposta uma transição de olhares e atuações da equipe de OE, anteriormente muito dedicada a busca de soluções para dificuldades pedagógicas, com um peso acentuado ao bom rendimento acadêmico. Como consequência, apesar de não ser a finalidade, as aprovações no Ensino Superior chancelam o esforço acadêmico de docentes e estudantes. É muito significativo que essa transição ocorra, e necessário que ela se aprofunde, já que

Ao contrário do que propõe a tradição intelectualista do ensino, uma pedagogia inspirada na psicogenética walloniana não considera o desenvolvimento intelectual como a meta máxima e exclusiva da educação. Considera-a, ao contrário, meio para a meta maior do desenvolvimento da pessoa, afinal, a inteligência tem status de parte no todo constituído pela pessoa (Galvão, 1995, p. 98).

Ainda no período pré-pandêmico, já existia um olhar por parte do participante, uma inquietação sobre o quanto as questões emocionais precisavam receber um destaque maior na prática escolar. É adotada, após divulgação e convencimento da comunidade escolar, a dicotomia cognição/emoção, simbolizada pela disciplina “Educação para Vida em Família” (posterior “Habilidades Socioemocionais”). Diante da dicotomia exposta, ressaltamos que “o mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta” (Merleau-Ponty, 1999, p. 576). Conforme reflete Wallon (2008, p. 117) sobre a origem da inteligência:

O que permite à inteligência esta transferência do plano motor para o plano especulativo não pode evidentemente ser explicado, no desenvolvimento do indivíduo, pelo simples fato de suas experiências motoras combinarem-se entre si para melhor adaptar-se exigências múltiplas e instáveis do real. O que está em jogo são as aptidões da espécie, particularmente as que fazem do homem um ser essencialmente social.

Apesar da dicotomia cognição/emoção expressa na materialização de componentes curriculares destinados a esse fim, a observação das emoções dos educandos e suas famílias permitiu que os participantes percebessem, como questões remanescentes, a importância da

humanização na ação pedagógica na retomada do ensino presencial, a questão dos limites entre espaços públicos e privados na convivência e rotina escolar e o reconhecimento de que não é possível retomar a rotina escolar sem considerar a existência do período da pandemia e de isolamento social vivido pelos alunos. O reconhecimento destes desafios remanescentes é significativo, pois caminha no sentido contrário à fragmentação e conforme a noção de pessoa apresentada por Wallon (1998, p. 198):

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade.

Wallon reconhece a criança como uma pessoa que deve ser compreendida considerando seu contexto evolutivo. Esse posicionamento significa refletir sobre a atuação da orientação educacional, que, numa tentativa de fragmentação da criança, acaba por objetificá-la, ao invés de percebê-la como um indivíduo composto por desejos e direitos.

Apropriando-se desse conceito, retomamos os temas do tópico 2, que abordaram as fragilidades do aluno e de sua família, bem como a necessidade de revisitar, junto à equipe docente, as estratégias e exigências pedagógicas. Ressaltamos que, por conta da abordagem de fragmentação, a percepção de fragilidade está intrinsecamente relacionada ao rendimento acadêmico.

Olhar para o aluno em sua completude significa compreender que ele estará evoluindo permanentemente, o que faz determinar a importância de olharmos para todos os alunos, não só para os que “dão trabalho”. Sinais de fragilidade podem existir ou não; a nota é apenas um dos muitos sinais possíveis, de um dos muitos critérios possíveis. Por esse motivo, é imperativo perceber como o conjunto funcional afetivo afeta o meio social e o cognitivo.

[...] a coesão de reações, atitudes e sentimentos, que as emoções são capazes de realizar em um grupo, explica o papel que elas devem ter desempenhado nos primeiros tempos das sociedades humanas: ainda hoje são as emoções que criam um público, que animam uma multidão, por uma espécie de consentimento geral que escapa ao controle de cada um. Elas suscitam arrebatamentos coletivos capazes de escandalizar, por vezes, a razão individual (Wallon, 1986, p. 146).

Ao abordarmos as atribuições do OE, é fundamental reconhecer que toda essa abordagem direcionada ao estudante, também se refere a famílias e professores. Enquanto responsável por integrar todas essas áreas da comunidade é escolar, o OE que tiver a convicção de que trabalhar com a educação demanda o entendimento da pessoa completa reconhecerá

como a presença dos afetos interfere na convivência, assim como ocorre com o processo de ensino-aprendizagem. Partindo dessa compreensão, abstendo-se de julgamento, de reprimir, de desconsiderar seu envolvimento, o OE poderá oferecer meios para a entrada do cognitivo, como estruturador do afeto.

Estes elementos acabam por nos direcionar aos temas de aprendizagem e coragem para a atuação da orientação educacional. O olhar crítico e embasado, orientado por compartilhamentos entre pares e exposições ao contraditório, com a calma necessária ao planejamento e à execução das funções, pode ser um elemento de apoio à superação para todos os desafios expostos até aqui, segundo o relato realizado pelos participantes da pesquisa.

Refletir sobre a educação pela ótica da teoria walloniana implica em rompimento com alguns aspectos atuais dos sistemas educativos. É preciso evidenciar o

desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo (Gadotti, 2000, p. 10).

Reforçamos isso ao considerarmos que o processo de ensino-aprendizagem não é exclusivamente intelectual e tampouco pode desconsiderar o indivíduo em cada um de suas potencialidades.

Finalizamos este capítulo sem estruturar diretrizes para uma proposta de formação considerando o contexto de atuação dos participantes da pesquisa, conforme estabelecemos nos objetivos específicos. Isso deverá ser realizado, de maneira coletiva e colaborativa com todos os membros da orientação educacional do Colégio.

Levanto, a seguir, alguns temas que consideramos necessários a uma proposta de formação para a OE: abordagem teórica sobre afetividade; habilidades relacionais; estratégias de formação; construção e gestão de grupos; questões atuais da infância e da adolescência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não basta “saber fazer” para agir, é ainda preciso querer agir, “querer fazer”. Isto nos leva ao campo da motivação, dos interesses, da energia afetiva que desencadeia e move a ação.

(La Taille, 2010, p. 8)

Encerrar toda a caminhada percorrida até aqui implica em lembrar os primeiros passos, retomar aquilo que foi refletido e considerar o desenvolvimento e escrita desta pesquisa. Destacam-se os desafios no enfrentamento da pandemia, um ponto fora da curva, algo diferente de tudo o que já tínhamos vivenciado. As surpresas desencadeadas por ela trouxeram tempos adversos, repletos de desafios e readaptações em diversas frentes. No meu caso em específico, uma gota de alegria, que mais parecia um grande lago em meio a toda essa terra seca – o nascimento do meu filho.

O fato de transferir-me de escola, durante a pandemia, para uma instituição em que a orientação educacional funciona como equipe – inclusive, todos localizados na mesma sala, permitiu-me consolidar o quadro de atribuições dos OE, além de sensibilizar-me para estratégias direcionadas à evolução desses profissionais. Todo esse movimento, que se deu em simultâneo com a grande oportunidade de aprendizagem profissional no Formep, permitiu-me conhecer e aprofundar na teoria walloniana. O que foi percebido é que o OE dedicado e comprometido com a afetividade, pelo significado atribuído nesta teoria, torna-se elemento decisivo ao cumprimento da função social da escola: o desenvolvimento integral da pessoa.

Essa nova compreensão a que fui apresentado oportunizou diversas indagações na superação dos desafios cotidianos, incitando diversas reflexões no dia a dia do convívio escolar. Esse processo foi de grande relevância para a minha evolução como orientador e formador. Em paralelo a isso, com a oportunidade de entrevistar meus pares, ficou evidenciada a relevância da afetividade na formação continuada dentro dos espaços escolares.

O objetivo geral deste estudo foi identificar os desafios vivenciados pela orientação educacional no contexto da pandemia da Covid-19, com a finalidade de propor diretrizes para um processo formativo para OE.

Como objetivos específicos, definimos:

- Identificar atribuições anteriores adquiridas e consolidadas perante o contexto da pandemia da Covid-19 para o OE.
- Identificar necessidades formativas do OE como possibilidade de auxílio em sua prática escolar.
- Identificar a posição ocupada pelos OE na unidade a qual pertencem.
- Estruturar diretrizes para uma proposta de formação considerando o contexto de atuação dos participantes da pesquisa.

Como já exposto anteriormente, esta pesquisa não buscou encontrar certezas acabadas, mas refletir sobre caminhos possíveis à atuação do OE. Ao percorrer o caminho traçado para a esta pesquisa, evidenciamos que atendemos a maior parte dos objetivos específicos.

Os dados levantados indicaram a relevância do conceito da afetividade, apresentado pela teoria walloniana, como ponto de partida e embasamento à formação continuada de OE, em seu contexto de atribuições e atuação profissional.

As entrevistas realizadas indicaram os desafios vivenciados pelos OE anteriormente ao período da pandemia e como os desafios se apresentaram após o surgimento da pandemia, no retorno das aulas presenciais. As falas dos participantes permitiram uma melhor apreciação da atuação da orientação educacional, com uma visão mais reflexiva sobre sua prática, o que permitiu um olhar mais amplo às demandas escolares para o OE, ocasionando uma visão mais crítica e propositiva dedicada à atuação desse profissional, e também a seus respectivos componentes curriculares de atuação: “Educação para a Vida em Família” e “Habilidades Socioemocionais”.

Este estudo serviu para evidenciar uma possibilidade de estruturação organizacional benéfica ao trabalho do OE. Não são incomuns relatos de profissionais reclamando de uma atuação solitária, com escassez de tempo para as diversas tomadas de decisão existentes numa rotina escolar. Encontrei aqui, com este trabalho, que a estrutura organizacional na qual atuam os participantes colabora para a superação desses desafios, que se intensificaram após o surgimento da pandemia. Os participantes trabalham fisicamente em pontos aproximados, o que faz com que exista um contato direto ao longo do dia, mesmo para dias com demandas elevadas. Nessa estrutura, a direção de orientação educacional ocupa o mesmo espaço que os demais OE, o que facilita a discussão de casos e o compartilhamento de dificuldades.

A existência de uma estrutura organizacional própria para os OE contribui para uma maior autonomia e tranquilidade de decisão. Desta pesquisa, participaram o diretor de orientação educacional e um OE, porém, entre eles, existem outros graus/níveis na estrutura,

como coordenação de orientação educacional. Todo esse trabalho realizado, apesar de possuir grande autonomia, precisa ser feito de maneira colaborativa com outros cargos da gestão escolar, como o CP.

São realizados encontros periódicos, semanais, que é um prazo adequado para as demandas desse contexto escolar. Nesses encontros, todas as pessoas podem contribuir com a pauta e trazer seu ponto de vista para a discussão. Nessas reuniões, também são determinadas as estratégias a serem realizadas, revisitando os valores institucionais e determinando os responsáveis por conduzir as situações. Em todos os encontros, há o registro em ata de reunião para consultas futuras e, se possível, aproveitamento posterior.

Concluimos, ainda, pela realização das entrevistas e considerando toda referência teórica selecionada, que houve atendimento ao objetivo deste trabalho, uma vez que percebemos a existência de possibilidades de contribuição consideráveis à evolução contínua e à formação da equipe de OE.

Todas essas considerações apontaram para a reflexão acerca do meu lugar nessa estrutura, como participante da equipe de orientação educacional. Considerando a importância formação direcionada aos OE, estas reflexões me remetem à epígrafe selecionada. Não basta “saber fazer” para agir, é ainda preciso querer agir, “querer fazer”. Isso nos leva ao campo da motivação, dos interesses, da energia afetiva que desencadeia e move a ação.

Certamente, o OE que um dia em mim existiu nas primeiras aulas do Formep é um profissional bem diferente do que finaliza este curso, assim como na vivência pessoal já sou outro daquele que fui dois anos atrás. Muito caminhei com teorias que hoje entendo como fundamentais a qualquer profissional que se aventure pelo universo desorientante da orientação educacional. Questiono e lamento, por mim e por meus alunos, por não saber da importância dessas teorias anteriormente. Mas “Não basta ‘saber fazer’ para agir, é ainda preciso querer agir, ‘querer fazer’”. E numa realidade tão intensa e tão dinâmica, com tantos desafios como os da orientação educacional, “saber fazer” acaba, por vezes, esquecido ou sequer utilizado. Como é um cargo repleto de afetação, a resposta ao problema, às vezes, sai de maneira torta, equivocada. E pelo poder existente nas mãos de um profissional da educação de interferir radicalmente na vida de alguém, não podemos nos acomodar a respostas tortas e equivocadas.

Então, “isto nos leva ao campo da motivação, dos interesses, da energia afetiva que desencadeia e move a ação”, isto nos leva a buscar aperfeiçoamento e evolução constantes, isto nos leva a um processo de formação continuada. Um processo com uma finalidade afetiva, com o uso de estratégias de afetividade, para um processo de ensino-aprendizagem afetivo.

Uma formação para a equipe de orientação educacional, que se inspire na teoria

walloniana, não se pauta por uma visão fragmentária do educando. O rendimento acadêmico é parte do todo que compõe a pessoa. Já que a nota é parte de um todo que compõe o aluno, a seleção dos alunos a serem analisados e/ou discutidos carece de critérios que considerem um olhar integral para os educandos, e todos os alunos carecem de um olhar do professor, do OE. Na teoria psicogenética walloniana, é inconcebível um aluno passar despercebido por não ter nem as piores, nem as melhores notas da turma.

Partir dos ensinamentos de Wallon é compreender e ter a certeza de que a pandemia é um grande fator de fragilidade social, mas está longe de ser o único. Entretanto, concomitantemente a esse fator ou quando na ausência dele, todas as outras fragilidades ainda existirão, e é papel do profissional da educação conhecê-las e nomeá-las. É importante olhar para o educando atravessado de suas fragilidades e potencialidades para, posteriormente, planejar a aula, as estratégias. Até porque a meta principal não é o desenvolvimento intelectual.

Por fim, baseado nas respostas obtidas por meio desta pesquisa e considerando que o papel do outro possui um significativo valor no desenvolvimento de uma pessoa, dentro da psicogenética walloniana, a formação continuada para OE implica em um trabalho colaborativo e democrático, de ouvir posicionamentos do outro para confronto de dogmas, de pôr à prova dos princípios mais rígidos aos mais flexíveis de atuação profissional, para encontrar o seu próprio ou novo caminho.

E assim me percebo: pelas vivências experimentadas dos aprendizados adquiridos, ora por conversas, ora por leituras, ora por orientações significativas com a minha orientadora, que foi uma figura determinante de acolhimento, de direcionamento e de resiliência e que me fez permanecer até aqui, em todo esse processo de conclusão desta pesquisa.

Concluo este trabalho com a percepção das dificuldades que existirão na tentativa de romper com a estabilidade de funcionamento escolar, voltada para o modo de produção e para a alimentação de necessidades objetivas da sociedade e do sistema socioeconômico. Mas termino com um sentimento de esperança, por acreditar ter encontrado meios para realizar as perguntas necessárias dentro de todo este sistema. Certo de que não foi possível aprofundar ainda mais em todas as possibilidades de desdobramento desta pesquisa por conta do limite de tempo, considero que caminhamos no sentido de apresentar condições para a sua continuidade investigativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. de. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.) (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 41-60.
- ALMEIDA, L. R. de. Orientação educacional e coordenação pedagógica no Estado de São Paulo: avanços, recuos, contradições (parte I). **Psic. da Ed.**, São Paulo, 48, 1º sem. de 2019, pp. 111-118. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n48/n48a12.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2023.
- ALVES, M. F. S. **Comunicação escola-família: gestão de informação e o serviço de orientação educacional**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2003.
- ALVES, R. Rubem Alves: A arte de produzir fome. Sinapse Online. **Folha de S.Paulo**. 29/10/2002 - 02h49. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>. Acesso em: 10 set. 2023.
- ALVES, R. **Se eu pudesse viver minha vida novamente**. 21ª ed. Campinas/SP: Verus Editora, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, Contexto e Significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, 45, maio, 1983, p. 66-71. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 05 dez 2023.
- AZEVEDO, M. M. **A orientação educacional nas redes de ensino estaduais públicas do Brasil: concursos e funções**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- BALESTRO, M. A trajetória e a prática da orientação educacional. **Revista Prospectiva**, n. 28, 2005.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 10 set. 2023.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del6141.htm. Acesso em: 10 set. 2023.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto-lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943**. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del6141.htm. Acesso em: 10 set.

2023.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto-lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 5.564, de 21 de dezembro de 1968.** Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Brasília, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5564.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n.º 72.846, de 26 de setembro de 1973.** Regulamenta a Lei n.º 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Brasília, 1973. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d72846.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Microdados do Enem por Escola são divulgados pela primeira vez.** 20 de dezembro de 2018, 16h23. (online). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/72191-microdados-do-enem-por-escola-sao-divulgados-pela-primeira-vez>. Acesso em: 21 jun. 2023.

CHRISTOV, L. H. S. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 4 ed., São Paulo: Loyola, 2003. p. 9-12.

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

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais em educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALVÃO, I. **Henri Wallon:** Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

GATTI, B. A. A pesquisa em mestrados profissionais. **Apresentação no I FOMPE – I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação.** UNEB, Salvador, março, 2014.

GERHARDT, T. E. *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GRINSPUN, M. P. S.(Org.) **A prática dos orientadores educacionais.** São Paulo: Cortez, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LA TAILLE, Y. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicologia: reflexão e crítica**, volume 19, número 1, pp9-17, 2006. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/225/1/01d11t03.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

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

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004, p. 13-24.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: 2005, p. 11-30.

MANNINI, B. **A orientação educacional nos ginásios vocacionais (1961 - 1970): um percurso histórico de renovação educacional**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2023.

MARTINS, A. C. H. F. S. “**Nem sempre o adulto resolve...**”: o serviço de orientação educacional e as práticas de *bullying* no primeiro segmento do ensino fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de elaboração e revisão de questões e itens de múltipla escolha**. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: [https://www.adventista.edu.br/imagens/area_academica/files/guia-de-elaboracao-de-itens-120804112623-phpapp01\(3\).pdf](https://www.adventista.edu.br/imagens/area_academica/files/guia-de-elaboracao-de-itens-120804112623-phpapp01(3).pdf). Acesso em: 10 set. 2023.

MILET, R. M. L. Uma orientação que ultrapassa os muros da escola. **Revista Ande** n. 10, 1987.

MINAYO, M. C. de S. Fase de trabalho de campo. In.: MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

NERI, M. C.; OSÓRIO, M. C. **Retorno para escola, jornada e pandemia**. Rio de Janeiro: FGV Social, jan./2022. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/FGV_Social_Neri_RetornoParaEscolaJornadaPandemia.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

PASCOAL, M.; HONORATO, E. C.; ALBUQUERQUE, F. A. de. O orientador educacional no Brasil. **Educ. Rev.** [online]. 2008, n.47, pp.101-120. ISSN 0102-4698. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/XgFGVjdzBmGDQgJHprVBnxB/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 10 set. 2023.

PINGEL, E.; PINHEL, A. M. Transmissão pessoa a pessoa: análises sociológicas da pandemia Covid-19. **Plural**, [S. l.], v. 29, n. 02, p. 5-13, 2022. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.peso.2022.204322. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/204322>. Acesso em: 16 jan. 2024.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. de S. e ALMEIDA, L. R. de. (Orgs). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de.; SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. n.º 2. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

PÖTTKER, E. S. **A orientação educacional e os territórios narrativos de gênero e sexualidade na escola**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004, p. 25-46.

SANCHES, C. **Orientação educacional e o adolescente**. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, O. B. **Psicologia aplicada à orientação e seleção profissional**. São Paulo: Pioneira Editora, 1980.

SANTOS, L. F. A. **Metodologia da Pesquisa Científica II**. Faculdade Metodista de Itapeva, 2006.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n.º 155/2017**. Dispõe sobre a avaliação de alunos da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2017/Delib-155-17.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto sensu: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP**. 2018. 251 f. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em:

<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21050>. Acesso em: 17 dez. 2023.

SIGALLA, L. A. A.; PLACCO, V. M. N. S. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 17, n. 40, p. 100–113, 2022.

Disponível em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2276>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SILVA, A. M. L. **A práxis do serviço de orientação educacional revisitada sob a perspectiva da teoria sistêmica e do desenvolvimento moral**. 2012. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdade EST, São Leopoldo -RS, 2012.

SILVA, A. M. L. L. **Tempo de indicar caminhos: o serviço de orientação educacional no Colégio Estadual do Paraná (1968-1975)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2008.

SILVA, A. M. L. L. **Entre a "panaceia", a "ponte" e a formação: a orientação educacional na campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário (CADES) nas décadas de 1950 e 1960**. 2022. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2022.

SMOLKA, A. L. B.; DE LAPLANE, A. L. F.; MAGIOLINO, L. L. S.; DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação e Sociedade**. Campinas v. 36, nº. 130, p. 219-242, jan.-mar., 2015.

SPRICIGO, F. O. Orientador educacional: atuação, formação profissional e dilemas enfrentados pelo Pedagogo Escolar com o fim das habilitações em Pedagogia. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 187 – 205, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WALLON, H. **Psicologia e educação na infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, H. Os Meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J.; NADEL-BRULFER, J. (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, [1959], 1986.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1998.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WEREBE, M. J. G. Análise dos resultados do concurso de ingresso para orientadores educacionais do Ensino Médio do Estado de São Paulo. **Educação Hoje** (9) p.1-20, maio, jun., 1970.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Necessidades formativas da orientação educacional a partir da pandemia da Covid-19: um estudo exploratório.

Pesquisador: Felipe Silva Moysés

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo será desenvolvido a partir das inquietações do autor, principalmente no que se refere aos desafios encontrados orientadores educacionais sobre a condução da sua formação continuada em seu contexto de trabalho para a atuação como formador.

O objetivo dessa pesquisa é analisar as necessidades formativas dos orientadores educacionais das unidades escolares de um agrupamento de escolas para coletivamente elaborar um plano de formação.

Procedimentos:

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: esclarecer, em linguagem clara, quais os procedimentos que serão realizados com os participantes, no caso desta pesquisa, apenas responder a uma entrevista.

Desconfortos e riscos:

A presente pesquisa não oferece riscos aos participantes.

Benefícios:

Desvelar princípios norteadores para a elaboração de proposições formativas a partir das necessidades formativas levantadas pelos entrevistados.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador(a) Felipe Silva Moysés. Rua Eça de Queiroz, 82 – Vila Mariana, São Paulo - SP, 04011-030, contatos: (11) 98213-6561.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretária do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____ e-

mail (opcional): _____

_____ Data: /_/_____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

_____ Data: ____/____/_____.

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista semiestruturada

Prezado(a) colega orientador(a) educacional

A presente pesquisa está sendo desenvolvida a partir das inquietações do autor, principalmente no que se refere aos desafios encontrados pela orientação educacional sobre a condução da sua formação continuada em seu contexto de trabalho para a atuação como formador de formadores.

O objetivo dessa pesquisa é analisar as necessidades formativas de orientadores educacionais para coletivamente elaborar um plano de formação.

Agradeço sua colaboração que será de grande valia para minha pesquisa. felipesmoyses@gmail.com

Questões:

1. Após a pandemia, quais as questões tem desafiado você, em sua atuação profissional?
2. Antes da pandemia estas questões surgiam, e tinham as mesmas características?
3. Quais eram as questões que te desafiavam antes da pandemia, em sua atuação profissional?
4. Hoje, de que maneira se dá a superação desses desafios, em sua atuação profissional? Existe algum tipo de suporte dentro ou fora da escola?

APÊNDICE C – Transcrição do pré-teste respondido

Transcrição do pré-teste respondido

1. Após a pandemia, quais as questões tem desafiado você, em sua atuação profissional?

Eu acho que questões ligadas à ansiedade aumentaram. Claro, falando de ansiedade de modo geral. Mas falando especificamente... O período da pandemia, acho que foi um período que... Fazendo um paralelo aí entre economia e saúde, de um modo geral. Acho que o impacto foi muito forte. E sair desse impacto e voltar... voltar não, né? Sair desse impacto e ir para uma situação de um pouco mais de estabilidade demanda um tempo maior. Acho que isso vale para a economia e isso vale para a saúde de um modo geral. Coisa que impacta muito forte e você vai tentando lidar com esse impacto aos poucos. Eu acho que gerou um estranhamento.

E você está dizendo de você ou você está dizendo de você em relação com os alunos?

Não, falando do... mas falando do trabalho. Do trabalho. Mas pensando também... Pensando também em outros ambientes, conversando com outros colegas. Conversando, pessoal... Conversando com alguns outros colegas, eles sentiram esse impacto, né? Acho que no passado, por exemplo... Eu acho que as relações ficaram mais indistinguíveis, né? Porque em todo o período de 2020, boa parte do 2021, com as aulas online, acho que privado e público se misturam muito. Então, você dava aula no quarto, que é o ambiente mais... Você recebia aula, né? Falando do ponto de vista do aluno agora. Você recebia aula do quarto, que é o seu espaço mais íntimo. E ao mesmo tempo que você estava no seu espaço mais íntimo, no mais íntimo da sua casa, você estava em um momento muito público, que era na sala... Entre as fases, na sala de aula, com todos os seus colegas, com os seus professores, invadindo o seu privado. Então, você tinha um público dentro do seu privado. E não é só privado, era íntimo, né? Mas aula é uma coisa pública. Quando você tem algo público no privado e no íntimo, isso vira estranho e você... Eu acho que o limite entre público e privado ficou muito sensível. E a gente viu isso quando a gente voltou para o presencial. Primeiro com bastante máscara, enfim, bastante cuidado. Hoje, com bem menos cuidado do que a gente tinha. Com alguns limites que foram ultrapassados, assim. De aluno que... Cara, você está na escola, você está no seu quarto. Mas sei lá, às vezes ele perdeu mesmo essa noção. E aí voltar até essa noção vai demorar um pouco mais de tempo do que a gente imaginou. O que impactou? Ano passado impactou bastante essa... Essa onda de suicídios e tentativas que a gente teve nas escolas. Na Zona Sul, por exemplo, que é a região que eu estou, a gente teve no XXXXXXXX, teve no XXXXXXXX, teve no XXXXXXXX, depois teve no XXXXXXXX também e em alguns outros Colégios que eu esqueci. Esses foram alguns casos que mexeram. E acho que isso também impactou e a gente teve que repensar algumas das nossas ações, algumas das nossas políticas, assim.

Então, você diria que no lidar do dia-a-dia, dos desafios que surgiram pós- pandemia, estão relacionados então a essa questão da saúde mental, assim? Para você como profissional, assim, nessa atuação?

Na minha atuação, sim, porque trabalho com isso. Então, sim, os casos deixaram de ser tão pontuais. Por exemplo, véspera de prova. É um momento pontual que a gente sabe que vai gerar aí um estresse, que a gente sabe que vai ter aí bastante choro. E pós-prova, com as notas também, é um momento que costuma gerar uma ansiedade. Mas agora acho que essas crises não estão mais tão pontuais. Elas estão acontecendo de um modo mais longitudinal, enfim. As relações estão mais complicadas também. Mas complicadas não. Mas eu acho que a gente... Acho que eles voltaram pensando, não, agora voltou. Agora as coisas voltam a ser como eram antes. Mas não voltam. Não voltam. Agora é como se a pandemia não existisse. Mas ela existiu. E os impactos ainda são sensíveis. Eu acho que essa entrada da escola no ambiente escolar, ela aumentou muito, porque isso teve de ser aumentado na pandemia. A gente ficou longe fisicamente, mas a escola ficou mais perto do que nunca na casa das famílias e dos alunos. E agora a gente fala, não, não, agora volta cada um para o seu quadrado como sempre foi e não vai funcionar. Então, isso gera também um desgaste maior das relações. E esse desgaste gera mais ansiedade, gera

mais incertezas também. Ministrei aulas em todos os ciclos, anos e séries da Educação Básica.

2. Antes da pandemia estas questões surgiam, e tinham as mesmas características?

Surgiam, mas eu acho que aquilo que cabia à escola, aquilo que cabia às famílias, aquilo que cabia ao aluno era permeada por limites um pouco mais definidos. As relações eram menos estremecidas, em 90% dos casos, tá? Porque você tinha as exceções, né? De uma terceira série de quase 190 alunos, tivemos um único caso em que esses limites se transbordaram, né, em 2018? E as relações foram realmente muito desgastantes, mas foi um caso em quase 190. Acho que dá. Hoje, eu acho que a gente tem um número maior. Então, a relação tende a se desgastar mais. Acho que o tempo que a gente gasta lidando com a família é muito maior quando antes a gente lidava com o aluno. A gente podia se dedicar mais e tinha mais disponibilidade para o aluno. E hoje a gente divide esse tempo com o aluno e com a família. E aí a gente tá voltando não. É ruim, né? Eu sempre falo voltando, mas não é isso. Porque eu também tenho que me educar em relação a isso. A gente não tá voltando. Esse é o erro que a gente comete, na minha opinião, tá? A gente precisa voltar. Eu, pelo menos, sempre cometo esse erro. A gente precisa voltar. A pandemia acabou. A gente precisa voltar às relações que a gente tinha antes. A gente precisa voltar àquilo que era o normal de uma escola. Àquilo que era o normal de uma relação da escola com o aluno, com a família. Enfim, não volta. Não é uma questão de voltar. É uma questão de que a gente precisa repensar e reconfigurar. A gente tentar voltar é uma solução saudosista. Mas acho que quando você ainda tá na faculdade, você aprende que tem três sociólogos que foram pilares para a forma como a gente pensa hoje a ciências sociais, que é o Martins, o Durkheim e o Weber. Todo mundo aprende a fazer esses três. E os três eram críticos da sociedade moderna, da sociedade em que eles estavam, mas nenhum deles advogava em favor de um retorno. E a gente sabe que tinham sociólogos que faziam justamente isso. Eles eram críticos e advogavam. A gente precisa voltar para uma estrutura mais feudal. A gente precisa voltar para uma estrutura que fala mais da nobreza, que fala mais de título, enfim. E eles não. Eles são críticos, mas eles em nenhum momento falavam que a gente precisa voltar. Acho que é isso. A gente não precisa voltar. A gente tem que matar um pouco esse saudosismo e falar o que a gente tem que fazer olhando para frente, aprendendo com a nossa história. Mas o que a gente aprende dessa história para mudar? E não tentar voltar para o passado, porque a gente não vai sair do lugar. A gente vai adoecer ainda mais os nossos professores, os nossos funcionários, de modo geral. A gente vai adoecer ainda mais os alunos e a gente não vai conseguir sair do lugar nesse pensamento de voltar, voltar, voltar. O que acontece é que, não sei se você tem isso, porque você entrou novo também agora, faz quase dois anos. Mas a grande queixa que eu vejo é a falta de regras claras, por exemplo, dos inspetores. Mas não ficou tão claro, não é tão claro, mas antes era mais claro. A gente tinha que dar a folhinha branca, que é uma sanção disciplinar, por exemplo. Agora não, agora a gente tem que ficar da casa. É, mas é isso agora. Talvez as coisas não sejam tão certas, talvez os terrenos sejam mais insólitos. Acho que a gente precisa... Eu lembro que eu falei isso para alguém, mas esqueci para quem foi. Acho que no lugar de a gente procurar um porto seguro, a gente tem que aprender a navegar. Ficar buscando esse porto seguro vai ser difícil. A gente tem que aprender a navegar por esses novos mares que a gente está.

Então, você acredita que os desafios são parecidos, os mesmos, e a característica que muda é a frequência deles?

É, mas acho que também muda um pouco. Acho que a característica muda um pouco, sim. Acho que, inevitavelmente, as características dos conflitos mudam. A gente tem um questionamento maior em relação à autoridade. A gente tem um questionamento maior também, e isso é bom. Quando o aluno questiona muito a autoridade do professor e da escola, isso é bom porque a gente precisa pensar o que faz, o que nos torna autoridade dentro da escola. O que nos torna autoridade dentro da escola? Pergunta válida. A autoridade do professor é uma autoridade que se funda pelo saber. Mas quando você pensa que não tem ninguém que saiba mais que o Google, e acho que a pandemia fez um crescimento exponencial em relação ao acesso e ao tempo de tela, não que já não tivesse, tá? O tempo de tela já era muito. E todas as questões relacionadas à ansiedade já existiam porque São Paulo já era a capital mundial do transtorno da ansiedade. Então, isso já existia, isso já estava posto. Mas acho que aumentou o tempo de tela, acho que aumentou. Mas quando você tem, por exemplo, para um aluno, o peso da palavra de um tiktoker é tão grande ou maior do que o peso da palavra de um professor, mas pensando, por exemplo,

que o Google, o YouTube, sei lá, essas redes sociais, elas têm muito saber, não necessariamente o bom, tá? Que tipo de saber torna o professor uma autoridade? Que relação com o saber torna o professor uma autoridade? Acho que esse tipo de questão se colocou de maneira mais forte agora e é uma característica que já existia, mas que se intensificou e isso nos faz repensar a nossa relação, eu acho que sim.

Tem mais alguma outra característica que você consegue imaginar?

É, e eu acho que a gente encontra alunos que reduziram cada... mas acho que, eu vou falar de alunos, mas talvez a gente tenha que falar de nós mesmos, né? Eu acho que o nosso mundo ficou menor. Ele ficou mais reduzido. Essa era uma coisa que a gente já vinha, por exemplo, em 2019, antes da pandemia toda. Mas eu acho que o mundo ficou menor porque a gente... Quando você pensa, por exemplo, nas amizades, nas solicitações, ou nas indicações de amizades do Instagram. Eu vou chutar que existe isso, tá? Porque eu não sei se existe, tá bom? Assim, o Instagram indica, ah, essas pessoas são bacanas. Porque o LinkedIn indica umas pessoas. O que são essas pessoas? Eu não sei, acho que tem um perfil parecido. Quando você vê que o YouTube indica, faz a indicação de alguns vídeos, de alguns canais, o próprio TikTok também faz indicação de alguns influenciadores, enfim. São todas baseadas num perfil e você fica reduzido a esse perfil. E são todos vídeos, influenciadores e pessoas que reforçam o mesmo tipo de imagem que você tem de você mesmo. Então você fica cada vez mais enclausurado a um perfil, cada vez mais enclausurado a uma imagem de você mesmo e você passa a achar que o mundo é isso. Então a frustração é muito pior. Porque quando você sai e encontra o diferente, aí a frustração é muito dura. Então eu vejo que tem uma tendência mais violenta e mais agressiva e violenta a lidar com a frustração também.

3. Quais eram as questões que te desafiavam antes da pandemia, em sua atuação profissional?

Antes da pandemia a gente pensava muito em como aprovar o nosso aluno para o vestibular. Falando de uma orientação de ensino médio, das escolas que eu atuei, com as pessoas que eu trabalhei, era um foco muito grande de como é que a gente aumenta a nossa nota do ENEM. Então acho que você sentiu isso também na pele, né? E como as pessoas ficavam extremamente desestruturadas quando a nota do ENEM era mais baixa do que você imaginava, ou o ranking da escola caiu, enfim, o pessoal ficava muito doído com isso. E às vezes é... acho que você tinha que entender. Então era uma orientação muito pedagógica no sentido de orientar esse aluno a melhorar ou ter um desempenho mais satisfatório. Por que esse aluno está tendo mais dificuldade em aprender? O que acontece? Você precisa de um alinhamento muito grande com a orientação pedagógica para saber qual é o plano. Como é que o professor está atingindo esse aluno? Então tinha o lado do aluno, tinha o lado do ensino. Qual era a ferramenta de ensino, enfim, o que estava sendo ensinado. E tinha o lado do aprendizado. Então tem... Nessa divergência ou nessa não congruência... Tudo bem, não é para ser congruente, nunca vai ser. Entre aquilo que eu falo e aquilo que você ouve, sempre vai ter um gap. Você nunca vai escutar aquilo que eu falo. Como é que a gente pode melhorar esse aprendizado do aluno? A gente pode melhorar o ensino do professor ou a gente pode melhorar o aprendizado do aluno? Tem o componente afetivo? Tem, porque às vezes a pessoa fica nervosa em prova, ela sabe tudo, mas ela fica nervosa em prova. Então a gente pode dar um suporte nesse sentido. Mas não sei se era a maioria dos casos. Então a maioria dos casos era... Você revive no ensino médio todas as suas defasagens da sua história educacional. Tudo que você aprendeu no sexto ano vai bater na porta lá no ensino médio. Mas era engraçado. Acho que a nossa orientação na época, pelo menos para mim, tinha muito esse caráter. E a gente via alunos do terceiro ano que falavam assim... Ah, mas eu sei quanto é Ax mais B igual a zero. Isso eu sei, agora B mais Ax igual a zero, eu já não sei. Aí o pessoal trocou. A soma não importa se você troca os fatores. Ah, é verdade. Mas assim, como flexibilizar também era importante, era um desafio. Não sei se você também tinha essa compartilha dessa visão. Mas pensando, por exemplo, desde a orientação lá em 2012, 13, 14, 15, 16... Assim, falando da escola particular, tudo bem? Como melhorar a nota desse aluno, pensando nos vestibulares. Então, o aluno podia ir muito bem nas nossas provas internas, nas provas do Colégio. Mas lá no final do ano, no vestibular, você tinha que provar que esse esforço valeu.

E você acha que isso saiu de pano de fundo? Está presente ainda nesse pós- pandemia? Ou ele... Se está presente, de que forma que isso aparece? Ou não é algo tão presente mais?

Acho que continua bastante presente. Mas acho que varia muito de escola para escola. Eu acho que você tinha uma cultura de apertar tanto quanto pudesse apertar. E forçar tanto quanto você conseguisse forçar. Hoje em dia, você tem esse temor de forçar muito. E isso gera... Fazer com que o aluno fique mais sobrecarregado. E isso gera algum problema mais sério, maior. Então, isso fez... Acho que está posto também. Mas, para alguns casos, isso deixou de ser a prioridade. Mas é porque acho que também a gente começou a pensar em outras coisas. A gente começou a pensar em que tipo de formação que a gente quer dar. Entrou a nova BNDCC. Isso obrigou... Para o ensino médio entrou com força no pós-pandemia. Então, isso obrigou a pensar nos itinerários formativos, nas matérias auditivas. E aí, como é que você faz uma disciplina que seja pensada em projetos, interdisciplinar. E que não vai ajudar em nada no vestibular, às vezes. Às vezes. Às vezes, não sempre. Às vezes ajuda, às vezes não ajuda. Mas não necessariamente o seu foco é ensinar para vestibular mais. Então, a estrutura do ensino mudou. Acho que a forma como você lida também com isso mudou, não sei. Mas, para algumas escolas, isso continua muito importante. Para outras, isso virou um encosto. Você não sabe mais qual é a importância e qual é o lugar disso na sua escola. Um colega falou, olha, hoje, em XXXXX, era muito claro... Posso falar o nome de escola aqui, né? Era muito claro, em 18, 19 e 20, com o CP XXXXX, era muito claro que o projeto era colocar nossos alunos vestibular e aumentar a nota do Enem. Mesmo que a nota do Enem não fosse mais divulgada. Eu falei, então, não tem como. Mas, em 21, 22 e 23, agora, isso ficou muito nebuloso. É importante a gente... A gente ainda tem que colocar aluno na faculdade, a gente tem ainda uma questão de aprovação, a gente ainda tem uma revista chamada O Vestibular, com todas as aprovações. Então, a revista não é a revista... E agora, com o março, começou a ser chamada a revista do vestibular. Então, assim, como eu falei, tá tudo muito incerto, tá tudo muito insólito ainda. Antes era isso, era muito certo. A gente precisa aprovar nosso aluno pro vestibular e aumentar nossa nota do ENEM. Então, orientação, orientação, você tem que trabalhar o aprendizado. Era isso. Mas agora você não sabe mais. Porque ao mesmo tempo que o discurso é não, gente, calma, vamos pensar em projeto. É algo que... Que a gente sinalizava em 2021, quando a gente tava lá. Talvez, e esse é um ponto que eu reflito, talvez eu não tenha enfatizado bem o suficiente. Talvez você tenha enfatizado mais que eu, não sei. Mas é um discurso dúbio. A gente tem uma revista do vestibular, ao mesmo tempo que o coordenador fala Gente, calma, vestibular não é tudo, o resultado não é tudo. Nem quero que meus filhos estudem na USP, não é o que eu fiz. Mas você tem um discurso dúbio em que você precisa do vestibular, mas você não... Não fique ansioso com o vestibular. Você não sabe. Então, o XXXX falou assim, a gente não sabe. E aí, na conversa que ele teve em agosto, eu acho. Ou em junho, antes das férias. Ele falou assim, não, o vestibular continua sendo importante. A gente precisa aprovar nossos alunos, nas grandes faculdades. Mas, ninguém vai fazer pressão em cima disso. Duvido, você acreditou nisso? Então, não existe, cara. Mas o discurso ficou dúbio. Como é que você, é importante, mas não vou te cobrar. Até parece. Linha ingênua também, vai. Mas o discurso ficou dúbio. Então, você não sabe mais por onde... É, mas você fica inseguro. Eu acho que, antes da pandemia, você tinha um desafio difícil. Você tinha um desafio difícil. Porque você pegava defasagens muito antigas. E tinha que dar um jeito. E pensar em um milhão de estratégias para tentar ajudar nessas defasagens. Mas agora, você não sabe o que a escola mais quer de você. Ficou mais difícil.

4. Hoje, de que maneira se dá a superação desses desafios, em sua atuação profissional? Existe algum tipo de suporte dentro ou fora da escola?

Olha, eu percebi que boa parte das escolas, elas buscam soluções externas, né? Não sei se é o melhor, mas, por exemplo, falando o nome do nosso colega aqui do lado, literalmente aqui do lado, o XXXXX buscou muita palestra de pessoas de fora, seja para falar de temas sensíveis, como drogas, suicídio, ou enfim, temas que envolvem os alunos e as famílias, mas seja para falar também de questões mais técnicas, né? E a gente notou também profissionais externos. O XXXXX também foi aí e fez a mesma coisa, né? Procurou muita palestra externa, mas eu acho que o nosso antigo Colégio também. Eu lembro que a gente fez uma formação, tal, de... no final de semana, sei lá quando que foi. Lembra que a gente chamou uma pessoa que a gente teve que falar lá? Quando foi? 2020 ou 21? Mas eu acho que a gente precisa de um pouco mais de parceria da equipe interna, né? O que que a gente tem tentado fazer, que eu acho que é muito parecido com as soluções que você tem tentado implementar no seu segmento, no seu ciclo. Não sei se chama ciclo, segmento... Que algumas pessoas, alguns vídeos, alguns tiktokers,

eles falam, olha, como a educação não mudou nada nos últimos 200 anos, sei lá. Teve uma provocação de alguém... Mas o carro, há 150 anos, era de um jeito. Hoje é diferente. O telefone, há 150 anos, era de um jeito. Hoje é diferente. Mas mudou muito. E as salas de aulas e a escola continuam iguais há 150 anos. Mas acho que você tá misturando algumas coisas agora. Qual seria a grande mudança? O que a gente poderia fazer para promover uma mudança na educação? Não sei se precisa ser uma mudança tecnológica, começar... Para justificar porque a gente devia usar mais celular em sala de aula. Não tem nada a ver. Se a gente usar mais celular vai ser em benefício do seu aprendizado, será? Não sei. Talvez no seu caso seja, mas não dá para garantir que seja para todos. E quem disse que uma mudança na educação é uma mudança necessariamente tecnológica no sentido de instrumentos, no sentido de aparelhos? Pode ser uma mudança tecnológica no sentido da técnica. Então, o que a gente pode fazer para mudar uma sala de aula? Talvez seja a hora da gente parar de falar tanto e começar a ouvir um pouco mais vocês. Instrumentos da Assembleia, por exemplo. Uma ferramenta que é interessante. Até porque, pela estrutura da Assembleia, você não cita nome, cita situação, né? Você salvaguarda toda a privacidade de cada aluno, enfim. Até para que não fique uma coisa pessoal e fique uma coisa do grupo, né? Enfim, talvez seja um instrumento que a gente precise mesmo usar um pouco mais. Enquanto a gente está disposto, enquanto a gente está disponível para ouvir um pouco mais os alunos. Eu não sei se a gente precisa de tanta solução importada e ficar trazendo tantos e tantos especialistas. Eu acho que, porque minha crítica em relação aos especialistas que a gente traz é que eles dão uma palestra e vão embora. A gente não precisa de uma palestra, a gente precisa de uma formação. Então, as coisas não vão se resolver em duas horas de palestra. A gente precisa de uma formação. A gente precisa de encontros semanais ou quinzenais. A gente precisa de uma coisa mais a longo prazo. Parece que a gente quer resolver tudo com uma única palestra. Não vai resolver. A gente está muito ansioso para achar uma pílula mágica que resolve tudo, né? Mas não é isso. Eu acho que a gente precisa fortalecer internamente. A gente tem que buscar uma formação melhor para nós mesmos. Buscar uma formação melhor para os nossos professores. Eu acho que essa formação pode vir de nós mesmos. A gente senta e analisa o que o nosso professor está transmitindo para os alunos. O que o nosso aluno está recebendo desse professor. Como é que essa aula pode ser... Porque eu não acho que a solução seja tornar o professor responsável pela saúde afetiva desse aluno. Então, os professores agora são responsáveis pela formação moral, ética, pedagógica e pela saúde do aluno. Não acho que isso... E acho que a gente não precisa dar formação para isso. O professor precisa entender a sua turma. Por exemplo, teve isso no ensino médio. Sempre vai estourar mais no ensino médio mesmo. O professor que fala, olha, essa aula eu vou considerar como dada mesmo que ninguém tenha prestado atenção em nada e vai cair na prova. Mas assim, ninguém prestou atenção na aula. Mas eu dei aula. Mas ninguém prestou atenção. Por que você vai cobrar uma coisa que ninguém prestou atenção? Mas a responsabilidade é deles. Parece que você lava as mãos. Parece que não tem nada a ver com você. Minha função, minha relação é com a minha matéria. Minha relação é com a disciplina que eu estou dando e não com o meu aluno. Quem é seu aluno? Como estudante, não como pessoa. Mas quem é? Como esse aluno aprende? Eu acho que esse aluno aprende melhor com soluções táteis. Ele aprende melhor quando consegue tocar. Então, quando eu fizer uma aula de gestão celular, eu vou levar massinha. E aí eu vou fazer eles tocarem, encostarem e tal. E acho que isso vai gerar um aprendizado melhor para esse meu aluno que ele é mais tátil, por exemplo. Legal, mas o aluno do terceiro ano médio vai começar a brincar com massinha? Por que não? Mas é super mal visto isso. Mas por que não? O terceiro ano, o aluno tem 17, 18 anos, vai brincar com massinha no sentido de entender um pouco melhor como funciona a gestão celular. Esses são alunos que eu identifico aí, por exemplo, que o recurso tátil funciona melhor. Para aquele outro grupo, isso é para o terceiro A, mas para o terceiro B eles funcionam melhor com recursos visuais. Então a gente vai fazer um cartaz, a gente vai fazer um desenho, a gente vai fazer uma colagem. Pô, mas está no terceiro ano brincando com cartolina, revista, tesoura e cola, é sério mesmo? É super mal visto também, mas por que não? Se eu sei que esse aluno vai aprender melhor dessa maneira, por que não usar os recursos que eu tenho à mão? Minha relação não pode ser só com a biologia, matéria que eu estou dando, naquilo que eu me formei. Minha relação tem que ser com o meu aluno. Então quem é meu aluno? Como é que ele aprende? De que jeito eu consigo alcançá-lo melhor? Então isso implica que talvez eu tenha cinco salas de terceiro ano. Acho que vão ser seis salas de terceiro ano, sei lá. Mas talvez eu tenha que dar uma aula diferente, utilizar diferentes recursos para diferentes salas, porque eu tenho alunos diferentes. Só que o professor precisa desse suporte para pensar quem é esse aluno, como é que eu alcanço, o que ele aprende, o que ele não aprende, por que ele aprende desse jeito, enfim, é isso.

APÊNDICE D – Quadros de análise

Tópico 1: REORIENTAÇÃO		
Tema 1 Desafios pré-pandemia: o alto rendimento como valor	Tema 2 Questões remanescentes	
Tópico 2: MODERAÇÃO E CUIDADO		
Tema 1 Aluno	Tema 2 Famílias	Tema 3 Alinhamento da equipe docente
Tópico 3: APRENDIZAGEM E CORAGEM		
Tema 1 Criticar, formar e convencer	Tema 2 Não estamos sozinhos	Tema 3 Planejamento e execução

Tópico: Reorientação	
Temas	Relato do OE
Desafios pré-pandemia: o alto rendimento como valor	<p><i>Em meu trajeto como professor, como coordenador, orientador ou mesmo diretor em escolas, eu tive uma felicidade muito grande de trabalhar em escolas muito preocupadas com alta performance dos alunos, aquele ensino de qualidade, então, o transformar informações em conhecimento para aplicações até mesmo, né? Olhando lá para a frente, para adentrar, através de vestibulares, ótimas faculdades. (Entrevista – Professor A)</i></p> <p><i>Antes da pandemia, minha atuação era exatamente buscar entender a questão dos alunos, como uma deficiência, alguma questão específica e muito mais, ensinar os alunos a estudar, né? A ter um ritmo de estudo, a organizar, a ter um bom planejamento. Isso antes da pandemia. Eram questões que nos desafiavam, e a gente sempre estava buscando se especializar, né? (Entrevista – Professor B)</i></p> <p><i>Antes da pandemia, eu acho que a gente tinha uma questão que se assemelha a falta de disciplina, de organização, de prontidão para os estudos, mas, ali, acredito que competia a uma questão de orientação familiar. (Entrevista – Professor B)</i></p> <p><i>Agora, é lógico que durante esse processo todo, em escolas anteriores e mesmo na escola atual, algo que sempre gritou muito forte, foi: “Escuta, escola não é só isso, tem que se preocupar com aquela formação integral do aluno”, ou seja, nesse processo, a formação integral é muito importante. É muito desafiador, e o mundo foi se abrindo para esse tipo de coisa. O desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, que são muito importantes. (Entrevista – Professor A)</i></p> <p><i>Hoje a gente precisa orientar as famílias, mas sobretudo cuidar dos alunos, que estão muito fragilizados. Antes da pandemia, essa questão de aproximar a proposta pedagógica, o cuidado socioemocional dos alunos eram verdades, eram presentes na nossa estrutura formativa pedagógica, portanto, se assemelham aqui. (Entrevista – Professor B)</i></p>
Questões remanescentes	<p><i>Isso feito, após a pandemia, a gente tem um grande desafio socioemocional, porque a gente tem lacunas. Lembrando que as crianças ficaram dois anos distantes das salas de aula, distantes dos professores, e, agora, a nossa função é exatamente a de aproximar essa realidade, da</i></p>

	<p><i>convivência; Platão que dizia, né? Nós educamos à medida que nós nos educamos. À medida que nos humanizamos, ou seja, a educação é um instrumento de humanização. (Entrevista - Professor B)</i></p> <p><i>Com a pandemia, a escola presencial foi transferida para dentro das casas, ou seja, todo o processo de transformação de informações em conhecimento passou a acontecer dentro das casas, ou seja, cada casa acabou se transformando em uma pequena escola. (Entrevista – Professor A)</i></p> <p><i>Toda aquela rotina que, muitas vezes, estava acontecendo na pandemia dentro das casas, essa rotina tem que acontecer dentro do ambiente da escola, que não é exatamente a mesma coisa. (Entrevista – Professor A)</i></p>
--	--

Tópico: Moderação e cuidado	
Temas	Relato do OE
Aluno	<p><i>(...) após a pandemia, a gente tem um grande desafio socioemocional, porque a gente tem lacunas. Lembrando que as crianças ficaram dois anos distante das salas de aula, distante dos professores, e, agora, a nossa função é exatamente a de aproximar essa realidade, da convivência. Platão que dizia, né? Nós educamos à medida que nós nos educamos. À medida que nos humanizamos, ou seja, a educação é um instrumento de humanização. (Entrevista – Professor B)</i></p> <p><i>Se a gente orientasse os alunos, a gente sabia que iria ter eco, iria ter reverberação, porque eles tinham, estruturalmente, condições de responder. Eles iam ter substrato, sabe? Hoje, a gente percebe que estão fragilizadas, fragmentadas. Tanto as famílias em sua formação constitutiva assim como os alunos também. Então, há um receio nosso, hoje, de cobrar. Lá, a gente podia cobrar, o aluno não faz, porque às vezes é mimado, às vezes é preguiçoso, hoje não. Hoje, a gente tem que saber porque que ele não está fazendo, porque está desmotivando esse aluno. (Entrevista – Professor B)</i></p>
Famílias	<p><i>Mas a preocupação é outra depois dessa pandemia. A gente tem que ter o cuidado, porque a gente não sabe até que ponto as famílias vão surtar ou não, até que ponto elas vão sair do centro ou não. Assim como os alunos. Porque, como disse, elas parecem que estão fragmentadas, fragilizadas emocionalmente. Então, é um olhar mais voltado para um acolhimento mais profundo. A gente acolhia os pais para entender a necessidade de indicar o caminho antes. Hoje, a gente entende a necessidade, indica o caminho e se conecta à dor deles para fazer parte da vida deles. (Entrevista – Professor B)</i></p>
Alinhamento da equipe docente	<p><i>Quando acontece dentro da escola presencial e, a partir daí, quando nós passamos pela pandemia, é lógico que muito desse processo se perdeu. Então, as pessoas estão... os alunos... aquela parcela significativa está com uma dificuldade enorme para compreender a riqueza disso. É lógico que, quando eu falo naqueles alunos de alta performance, esse processo de transformar informações de conhecimento para aqueles que já têm as habilidades necessárias bem desenvolvidas, é lógico que o impacto é menor. Agora, aqueles que ainda não têm essas habilidades e competências altamente desenvolvidas, é lógico que, para esses, ficou</i></p>

	<i>muito mais difícil quando estavam naquela escola dentro das suas casas. (Entrevista – Professor A)</i>
Tópico: Aprendizagem e coragem	
Temas	Relato do OE
Criticar, formar e convencer	<p><i>Digamos assim, 40 anos atrás, quando costumava-se ouvir da maioria dos professores em escola o seguinte: “Olha, todo mundo tem problemas, todo mundo tem desequilíbrios nas suas interações com outras pessoas”. Ou seja: vamos deixar o emocional para fora da sala de aula e vamos trabalhar, entre aspas, né, sem essa preocupação dentro da sala de aula, no que diz respeito à capacitação dos alunos. Então, veja, quando isso explodiu na minha cabeça... Espera aí: eu acho que uma coisa está intimamente ligada à outra. A pessoa, quando adentra uma sala de aula, é lógico que todo o emocional acompanha essa pessoa, acompanha esse aluno acompanha essa aluna, então, isso tem que ser trabalhado de forma intencional, sim. Então, não vamos ficar esperando que essas coisas... a reboque. Simplesmente daquela preocupação em desenvolver as habilidades cognitivas nos alunos e resolve essa outra parte, que é a parte das competências. (Entrevista – Professor A) – Criticar –</i></p> <p><i>Já nesses 40 anos, de modo muito intenso, eu tive a felicidade também de participar de todo um processo de capacitação de vários professores, de vários profissionais que começaram a trabalhar nesse sentido também. (Entrevista – Professor A) – Formar –</i></p> <p><i>Principalmente, no convencimento para gestores de escolas e, principalmente, para famílias. Sem sombra de dúvida, é um trabalho exitoso, é um trabalho de sucesso e que, de uma certa forma, a gente já consegue visualizar isso, não só em escolas do Brasil, como em várias outras escolas do mundo todo. É lógico que eu fui apenas aquela gotinha lançada dentro de uma coleção grande de água e tal, mas né? Muito feliz de poder ainda estar contribuindo com esse processo. (Entrevista – Professor A) – Convencer –</i></p>
Não estamos sozinhos	<i>Veja, um suporte fundamental que a gente tem na nossa escola. A gente pode dizer que é um momento de supervisão, é um momento em que nós, da orientação educacional, paramos para discutir os casos que nos preocupam, os casos que requerem uma reflexão maior. Então, como equipe, a gente sente, reflete, pede ajuda um ao outro e, junto, a gente soma forças para uma atuação mais assertiva. Então, isso aqui é a chave do sucesso. E toda a escola, todo educador que deseja ter sucesso nas suas empreitadas educativas deve cultivar espaços como esse, de troca de experiência antes de atuar. (Entrevista – Professor B)</i>
Planejamento e execução	<i>Então, recebe o aluno, acolhe o aluno, escuta a família, acolhe as demandas e depois discute com a equipe, pensa um pouquinho, reflete. E, aí, traça uma atuação estratégica, visando indicar um caminho pontual de resolução da questão. (Entrevista – Professor B)</i>

APÊNDICE E – Transcrição das entrevistas semiestruturadas

Transcrição – Professor A

1. Após a pandemia, quais as questões tem desafiado você, em sua atuação profissional?

Com a pandemia, a escola presencial foi transferida para dentro das casas, ou seja, todo o processo de transformação de informações em conhecimento passou a acontecer dentro das casas, ou seja, cada casa acabou se transformando em uma pequena escola.

E isto impactou em sua atuação profissional?

Então veja, à partir daí, o que que ficou? Muito complicado depois da pandemia convencer uma parcela significativa de alunos de que a escola, depois da pandemia, voltou novamente a ser aquela escola presencial, então, a partir daí, determinadas limitações que existiam que existiram quando a escola estava dentro das casas, essas limitações, em princípio, deixaram de existir com a escola novamente presencial e a partir daí, Toda aquela rotina que, muitas vezes, estava acontecendo na pandemia dentro das casas, essa rotina tem que acontecer dentro do ambiente da escola, que não é exatamente a mesma coisa. Então acho que esse é um ponto que tem que ser ressaltado nessa primeira interrogação.

2. Antes da pandemia estas questões surgiam, e tinham as mesmas características?

Então, é lógico que é esse processo que, lógico, passa pela escola e não apenas pela escola. É de transformar informações em conhecimento para que aconteça em algum momento, uma aplicação prática disso. É lógico que é importante salientar que é isso não é competência só da escola.

O senhor fala então de um foco no rendimento acadêmico?

Outra coisa importante também, é legal colocar também que esse processo se torna muito mais rico quando ele acontece na interação entre pessoas, na escola presencial. Aquele olhar nos olhos de um para os outros e dos outros para um também. Ou seja, não é papel simplesmente da escola, simplesmente transformar informações em conhecimento visando aplicação.

E como se dá isso?

É todo um processo de transformação que a pessoa vai tomar, tomando conhecimento, vai vivenciando. A partir daí, é a questão é também é de aprendizado, é no que diz respeito às habilidades de interações, passando por valores, por princípios. Então tudo isso é muito enriquecido. Quando acontece dentro da escola presencial e, a partir daí, quando nós passamos pela pandemia, é lógico que muito desse processo se perdeu. Então, as pessoas estão... os alunos... aquela parcela significativa está com uma dificuldade enorme para compreender a riqueza disso. É lógico que, quando eu falo naqueles alunos de alta performance, esse processo de transformar informações de conhecimento para aqueles que já têm as habilidades necessárias bem desenvolvidas, é lógico que o impacto é menor. Agora, aqueles que ainda não têm essas habilidades e competências altamente desenvolvidas, é lógico que, para esses, ficou muito mais difícil quando estavam naquela escola dentro das suas casas. Então, o convencimento da riqueza que se adquire dentro da escola presencial nesse sentido. Inegavelmente, né? É insuperável. Então por isso que a existência da escola presencial, sem sombra de dúvidas, ela não pode deixar de existir.

3. Quais eram as questões que te desafiavam antes da pandemia, em sua atuação profissional?

Então, é lógico que antes da pandemia é eu tive, é durante, em meu trajeto como professor, como coordenador, orientador ou mesmo diretor, em escolas eu tive uma felicidade muito grande de trabalhar em escolas muito preocupadas com alta performance dos alunos àquele ensino de qualidade, então, o transformar informações em conhecimento para aplicações até mesmo, né? Olhando lá para a frente, para adentrar através de vestibulares ótimas faculdades e tal. Então veja, tudo isso aconteceu.

Então como eram os desafios nessas escolas?

Agora, é lógico que durante esse processo todo, em escolas anteriores e mesmo na escola atual, algo que sempre gritou muito forte, foi: “Escuta, escola não é só isso, tem que se preocupar com aquela formação integral do aluno”, ou seja, nesse processo, a formação integral é muito importante. É muito desafiador, e o mundo foi se abrindo para esse tipo de coisa. O desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, que são muito importantes. Tanto, né? Para o intrapessoal, como também para o interpessoal. Então não adianta nada você ter alguém que tem um domínio muito grande de conteúdos que possam ser aplicados se na hora da aplicação, na interação com as outras pessoas, acontecem falhas

nesses processos pelo não desenvolvimento adequado das competências socioemocionais, tudo isso acaba, muitas vezes sendo prejudicado e prejudica muito. Então por isso que né, mesmo antes da pandemia, já existia essa preocupação, na minha trajetória profissional, de um trabalho sério e intencional para o desenvolvimento dessa habilidade socioemocionais.

4. Hoje, de que maneira se dá a superação desses desafios, em sua atuação profissional? Existe algum tipo de suporte dentro ou fora da escola?

Digamos assim, aos 40 anos atrás. Quando, costumava-se ouvir da maioria dos professores em escola o seguinte: “olha, todo mundo tem problemas, todo mundo tem aí desequilíbrios nas suas interações com outras pessoas.” Ou seja, né? Vamos deixar o emocional para fora da sala de aula e vamos trabalhar, entre aspas, né, sem essa preocupação dentro da sala de aula, no que diz respeito à capacitação aí dos alunos. Então, veja quando isso explodiu na minha cabeça... Espera aí, né? Eu acho que uma coisa está intimamente ligada à outra. A pessoa, ela quando adentra uma sala de aula, é lógico que todo o emocional acompanha essa pessoa, acompanha esse aluno acompanha essa aluna, então veja isso tem que ser trabalhado de forma intencional, sim.

O senhor se refere ao trabalho com as aulas do socioemocional?

Então, não vamos ficar esperando que essas coisas... a reboque. Simplesmente daquela preocupação em desenvolver as habilidades cognitivas nos alunos e resolve essa outra parte, que é a parte das competências. Já nesses 40 anos, de modo muito intenso, eu tive a felicidade também de participar de todo um processo de capacitação de vários professores, de vários profissionais que começaram a trabalhar nesse sentido também. Principalmente, no convencimento para gestores de escolas e, principalmente, para famílias. Sem sombra de dúvida, é um trabalho exitoso, é um trabalho de sucesso e que, de uma certa forma, a gente já consegue visualizar isso, não só em escolas do Brasil, como em várias outras escolas do mundo todo. É lógico que eu fui apenas aquela gotinha lançada dentro de uma coleção grande de água e tal, mas né? Muito feliz de poder ainda estar contribuindo com esse processo.

Transcrição – Professor B

1. Após a pandemia, quais as questões tem desafiado você, em sua atuação profissional?

Após a pandemia, a gente tem um grande desafio de pensar um currículo que corresponda aos anseios do tempo presente. Isso diz respeito às expectativas formativas do ponto de vista acadêmico, também do ponto de vista socioemocional.

Expectativas das família?

Aqui no [REDACTED] nós somos uma escola de grande referência, portanto, do ponto de vista pedagógico, a gente consegue entregar um trabalho de qualidade, de relevância. Contudo, a gente precisa sempre ter a sutileza, a delicadeza de aproximar os conteúdos da realidade da vida de cada um dos alunos. Então é muito importante o professor se interessar por aquilo. Pela forma como o aluno aprende, isso é o exercício prático, claro, da metodologia ativa para cada um dos alunos. Eu penso a minha proposta, eu penso o meu conteúdo e eu lanço ali uma estratégia de engajamento singular, então hoje a gente tem muito presente essa questão com relação ao professor: “é aquele que vai se interessar pela forma como o aluno aprende e vai comunicar ali os conteúdos necessários à formação deste aluno a partir da sua necessidade específica.”

Então estamos falando de uma preocupação com o rendimento acadêmico do aluno?

Isso feito, após a pandemia, a gente tem um grande desafio socioemocional, porque a gente tem lacunas. Lembrando que as crianças ficaram dois anos distante das salas de aula, distante dos professores, e, agora, a nossa função é exatamente a de aproximar essa realidade, da convivência. Platão que dizia, né? Nós educamos à medida que nós nos educamos. À medida que nos humanizamos, ou seja, a educação é um instrumento de humanização. Então, se antes essa já era uma necessidade específica. Muito clara das escolas pós-pandemia isso ainda se tornou uma questão ainda mais relevante, uma questão ainda mais necessária, portanto, nesse momento de pós-pandemia aproximar os alunos dessas realidades aí.

2. Antes da pandemia estas questões surgiam, e tinham as mesmas características?

Antes da pandemia eu acho que a gente tinha uma questão que se assemelha a falta de disciplina, de organização, de prontidão para os estudos, mas ali, acredito que competia a uma questão de orientação familiar. Hoje a gente precisa orientar as famílias, mas sobretudo, cuidar dos alunos, que estão muito

fragilizados. Antes da pandemia essa questão de aproximar a proposta pedagógica, o cuidado socioemocional dos alunos eram verdades, eram presentes na nossa estrutura formativa pedagógica, portanto, se assemelham aqui. Com aquilo que a gente viveu aí nesse momento e vive nesse momento pós-pandemia. Mas a gente tinha uma questão ali muito presente, de orientação espacial.

Se a preocupação com o emocional já existia, o que mudou nessa relação?

Se a gente orientasse os alunos, a gente sabia que iria ter eco, iria ter reverberação, porque eles tinham, estruturalmente, condições de responder. Eles iam ter substrato, sabe? Hoje, a gente percebe que estão fragilizadas, fragmentadas. Tanto as famílias em sua formação constitutiva assim como os alunos também. Então, há um receio nosso, hoje, de cobrar. Lá, a gente podia cobrar, o aluno não faz, porque às vezes é mimado, às vezes é preguiçoso, hoje não. Hoje, a gente tem que saber porque que ele não está fazendo, porque está desmotivando esse aluno. O que que está tirando o foco dele lá? Não queixando, é mais prática, mais objetiva, portanto, um caráter de orientação direto às famílias e aos alunos. E a gente tinha, sim, respostas.

As preocupações, como orientador educacional, se modificaram, então?

Mas a preocupação é outra depois dessa pandemia. A gente tem que ter o cuidado, porque a gente não sabe até que ponto as famílias vão surtar ou não, até que ponto elas vão sair do centro ou não. Assim como os alunos. Porque, como disse, elas parecem que estão fragmentadas, fragilizadas emocionalmente. Então, é um olhar mais voltado para um acolhimento mais profundo. A gente acolhia os pais para entender a necessidade de indicar o caminho antes. Hoje, a gente entende a necessidade, indica o caminho e se conecta à dor deles para fazer parte da vida deles. Então acho que são essas questões aí.

3. Quais eram as questões que te desafiavam antes da pandemia, em sua atuação profissional?

Antes da pandemia, minha atuação era exatamente buscar entender a questão dos alunos, como uma deficiência, alguma questão específica e muito mais, ensinar os alunos a estudar, né? A ter um ritmo de estudo, a organizar, a ter um bom planejamento. Isso antes da pandemia. Eram questões que nos desafiavam, e a gente sempre estava buscando se especializar, né?

4. E hoje, de que maneira se dá a superação desses desafios, esta busca por se especializar, em sua atuação profissional? Existe algum tipo de suporte dentro ou fora da escola?

Veja, um suporte fundamental que a gente tem na nossa escola. A gente pode dizer que é um momento de supervisão, é um momento em que nós, da orientação educacional, paramos para discutir os casos que nos preocupam, os casos que requerem uma reflexão maior. Então, como equipe, a gente sente, reflete, pede ajuda um ao outro e, junto, a gente soma forças para uma atuação mais assertiva. Então, isso aqui é a chave do sucesso. E toda a escola, todo educador que deseja ter sucesso nas suas empreitadas educativas deve cultivar espaços como esse, de troca de experiência antes de atuar. Então, recebe o aluno, acolhe o aluno, escuta a família, acolhe as demandas e depois discute com a equipe, pensa um pouquinho, reflete. E, aí, traça uma atuação estratégica, visando indicar um caminho pontual de resolução da questão.

Alguma outra estratégia de superação dos desafios?

Outra coisa, senhor Felipe, que tem que constar é exatamente não se prender as estruturas. Então, o nosso cafezinho faz muito bem. Então, a gente está de cabeça quente, a gente está cansado, a gente é humano, a gente cansa. Então, para um pouquinho, tomar um café, discutir um caso e lamuriar um pouquinho a vida. Então, ter bons amigos, bons profissionais, com quem a gente possa contar é fundamental. Eu acho que são esses os meus destaques.