

Giovana Santos Araújo

Eu-orientadora educacional: entre os desafios da instituição e as possibilidades da práxis

Uberlândia/MG

2020

Giovana Santos Araújo

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Psicologia da
Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito parcial à obtenção do título de
Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Tatiana Benevides Magalhães
Braga

Uberlândia/MG

2020

Giovana Santos Araújo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Tatiana Benevides Magalhães Braga

Banca Examinadora

Uberlândia, 28 de outubro de 2020

Prof. Dra Tatiana Benevides Magalhães Braga
Universidade Federal de Uberlândia- Uberlândia, MG

Prof. Dra. Marciana Gonçalves Farinha
Universidade Federal de Uberlândia- Uberlândia, MG

Prof. Dra. Luciana Pereira de Lima
Universidade Federal de Uberlândia- Uberlândia, MG

Uberlândia, 28 de outubro de 2020.

Resumo

Historicamente a educação no Brasil no contexto capitalista apresenta características importantes na ambiguidade entre educar e lucrar. Nessa perspectiva, o presente relato de experiência de viés fenomenológico teve como objetivo cartografar a práxis de uma orientadora educacional no contexto de uma escola particular do interior do estado de Minas Gerais. O cenário social em que se desvela o cotidiano das experiências e situações educacionais foi cartografado por meio de diários de bordo da protagonista/pesquisadora. Nesse processo apresentou-se no trabalho de orientação educacional realizado a articulação de práticas próprias do Psicólogo, Psicopedagogo e Pedagogo, buscando criar espaços de escuta, diálogo e construção de sentido acerca da prática pedagógica diante de um cenário de tensões dentre prática e instituição. A partir disso, foram criadas três estruturações narrativas: 1-O contexto escolar na prática investigada: potencialidades, percalços e desafios, 2- Ser orientadora educacional e 3- Prática educacional e construções de sentido: algumas experiências. Foram narrativas analisadas em diálogo com a literatura, foi possível perceber algumas dificuldades referente a comunicação entre equipe, desvio de funções, boicote do trabalho realizado pela equipe de orientação educacional do colégio o que limitava o trabalho em vários momentos, porém por outro lado é possível perceber que, por meio da orientação educacional, existem potencialidades para uma educação promissora do desenvolvimento humano e social, que promovam uma apropriação do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo.

Palavras Chaves: Psicologia escolar; Orientação educacional; Prática educacional; Fenomenologia.

Abstract

Historically, education in Brazil in the capitalist context has important characteristics in the ambiguity between education and profit. In this perspective, the present report of experience of phenomenological bias aimed to map the praxis of an educational advisor in the context of a private school in the state of Minas Gerais. The social scenario in which the daily experiences and educational situations are unveiled was mapped through the protagonist / researcher's logbook. In this process, an articulation of the practices of the Psychologist, Psychopedagogue and Pedagogue is presented in the educational guidance work, seeking to create spaces for listening, dialogue and construction of meaning about the pedagogical practice in the face of a scenario of tensions within the practice and institution. From this, three narrative structures were elevated: 1-The school context in the investigated practice: potentials, obstacles and challenges, 2- Being an educational guide and 3-Educational practice and constructions of meaning: some experiences. Narratives were analyzed in dialogue with the literature, it was possible to perceive some difficulties regarding communication between the team, diversion of functions, boycott of the work carried out by the school's educational guidance team, which limited the work at various times, but on the other hand it is possible we realize that, through educational guidance, there are potentialities for a promising education of human and social development, which promote an appropriation of the subject over himself and over the world.

Key words: School psychology; Educational orientation; Educational practice; Phenomenology.

Sumário

Apresentação.....	08
Introdução.....	11
1-Processo histórico, educação e contexto social	12
2- Educação e contexto capitalista.....	15
Metodologia.....	24
Resultados.....	28
1-O contexto escolar na prática investigada: potencialidades, percalços e desafios.....	28
2-Ser orientadora educacional.....	36
3-Prática educacional e construções de sentido: algumas experiências.....	48
Considerações finais.....	57
Referências Bibliográficas.....	59

À criança que fui e sou,
À temerosa escrita,
A mim mesma, para nunca deixar de acreditar...

“O objetivo da educação não é ensinar coisas porque as coisas já estão por todos os lugares, estão nos livros, estão na internet. A missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, é provocar a **curiosidade**.”

- *Rubem Alves*

“Essa ideia do professor ir lá dar uma aula, ficar na frente, os alunos copiando, isso não existe. Os professores são companheiros dos alunos (...) nota é uma inverdade porque aquilo que o aluno produz numa prova não revela o que ele pensa.”

- *Rubem Alves*

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

- *Paulo Freire*

Apresentação

Ao longo do meu processo de ensino-aprendizagem, perpassei por diversas dificuldades. Lembro-me de quando fazia o antigo maternal... As crianças eram instruídas a fazer desenhos, pinturas e colagens. Porém, sempre abominei meus desenhos – não os admirava como obras que demonstravam uma parte de mim. Ainda criança, sempre ia ao mercado para minha mãe e eram momentos torturantes, em que eu não entendia como aquelas moedas de vinte e cinco centavos com mais cinco centavos se uniam de tal forma a virarem trinta centavos!

Depois, já adolescente, estudava em uma escola da periferia. Provavelmente estava na antiga quinta série e não conseguia multiplicar números e dividi-los. Como assim 2×2 é 4? Era muito complexo pra mim. Na escola pública em que cursei o ensino médio, tive que realizar muitas provas. Em uma delas, fui a única pessoa sem terminar a

prova. Sem mais tempo para finalizar, travei e chorei muito. Decidi entender então o que acontecia comigo em conjunto com um profissional. Eu tinha 15 anos e foi a primeira vez que solicitei à minha família que me levasse a uma psicóloga.

Ao longo do processo terapêutico, fui percebendo que grande parte das dificuldades que tinha na escola foi resultado de um processo de ensino-aprendizagem conturbado. Quando estava na antiga oitava série pesquisando sobre os cursos na internet, descobri que queria cursar Psicologia na UFU (Universidade Federal de Uberlândia). Meu tio e também padrinho me ajudava pagando um cursinho Pré-Paaes (processo seletivo destinado apenas a alunos de escola pública). Fiz todas as etapas da prova, fiquei em vigésimo segundo lugar de vinte vagas... Após duas desistências, ingressei no curso Psicologia que tanto almejava desde a oitava série. Durante o curso, fui afetada, adoecida, encontrada, reencontrada, perdida e me conscientizei de que por muito tempo estarei à deriva de experimentações e vivências do mundo e no mundo: nele me encontro, faço e refaço. Nele faço, refaço e encontro a outrem.

Atualmente trabalhando no âmbito escolar, vejo-me envolta por questionamentos e reflexões na busca por construir uma escola em que o aprender seja natural, curioso, prazeroso e possível na realidade atual. Pergunto-me também o que eu, como profissional da saúde e da educação, poderia fazer para que o estudo, os conteúdos e a aprendizagem tenham sentido na vida do sujeito que aprende. É nesse espírito de profundo envolvimento com a relação entre aprender e ensinar que esse trabalho foi escrito: eu-psicóloga, humana em meio a humanos, buscando compreender como as possibilidades de interrogar, refletir e interpretar o mundo são pensadas e construídas na práxis educativa.

Este trabalho teve o intuito de relatar uma experiência vivida em âmbito escolar no papel de orientadora, percursos, desafios, possibilidades... Sendo assim, ressignificar

para mim meu próprio processo de ensino aprendizagem, revendo minha infância, adolescência e até mesmo minha graduação. Em vários momentos do trabalho tive crises, me fiz e refiz constantemente para que conseguisse enfim, finalizar tanto o relato de experiência quanto minha graduação. Atualmente, após seis anos de curso, não sei quantos de terapia com diversas profissionais e empregada em uma escola atuando com diversos adolescentes de 12 a 14 anos, redescobri-me novamente e escrevo este trabalho de conclusão de curso, dialogando, brincando, reinventando e experienciando do meu jeito junto àquela que durante a graduação mostrava-se tormento e angústia – a escrita.

Introdução

1. Processo histórico, educação e contexto social

A institucionalização da educação se organizou historicamente a partir da formação das classes sociais. Em sociedades primitivas, “caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana” (Saviani 2005, p.31), a educação ocorria de maneira informal e espontânea, em conjunto com as próprias atividades coletivas. É na divisão do trabalho por classes sociais que se cria um espaço de formação próprio às classes dominantes: o significado da palavra escola etimologicamente denota lugar do ócio, destinado àqueles que não precisavam fazer coincidir sua aprendizagem com o processo de trabalho e subsistência (Saviani, 2005).

Todavia, a educação é tanto um reflexo do contexto social quanto um instrumento de conservação, reprodução e por vezes transformação das relações sociais nesse mesmo contexto. Nesse sentido, o próprio processo/conteúdo da educação ganhou diferentes estruturas, objetivos e organizações ao longo da história, atribuindo maior valor a atividades e temas socialmente valorizados num dado período. Do mesmo modo, muitas vezes as metodologias educativas refletem valores, costumes e modos de relação social comuns numa dada sociedade.

Na Antiguidade grega ateniense, a associação a um orientador que levaria ao ingresso nas fratrias e na ágora tinha como premissa que o cidadão polítês deveria estar capacitado ao jogo político. Numa sociedade como a ateniense, que se organizava articulando publicamente aqueles que eram considerados aptos a exercer a participação política - os cidadãos - a educação configurava um campo de exercício da aparição pública - a fratria. Em Atenas, mulheres, escravos e metecos eram excluídos da esfera pública, não sendo considerados cidadãos e não tendo, portanto, acesso à fratria e à educação. Assim, a educação justificava a divisão social e a limitação da participação

política, já que essa minoria era excluída da educação própria à formação do cidadão grego, e simultaneamente conservava os elementos significativos dessa organização social ao transmitir seus valores. Num contexto em que a solução de conflitos e o governo pela palavra era valorizado em detrimento da força física, a institucionalização de um letramento voltado à classe dos cidadãos operava a divisão social do trabalho e dos papéis (Ariès, 1981).

Já em Esparta, a educação era a mesma para meninos e meninas até os doze anos e voltava-se fortemente ao serviço militar. Os jovens tinham um magistrado especial, o paidónimo, um ministrador da educação que lhes ensinava a devoção e o patriotismo até a morte para com sua polis. As crianças espartanas sabiam pouco ler e contar, sendo desvalorizadas caso não tivessem habilidades guerreiras. No contexto espartano, a valorização do domínio de armas em detrimento do letramento, sua gerência pelo Estado e o sacrifício de crianças sem características corporais robustas articulava-se à cultura bélica e a um contexto sociopolítico no qual as cidades-estado gregas passavam por frequentes guerras entre si (Ariès, 1981).

Na Idade Média, a educação incluía a passagem por casas de famílias conhecidas da família original da criança, nas quais ela exerceria o papel de pagem, ou seja, alguém que atuava simultaneamente como criado e aprendiz de ofícios domésticos e agrícolas (Ariès, 1981). A Educação não era focada no aprendizado intelectual, mas voltada ao ato de servir, atributo considerado importante numa sociedade composta por servos e senhores feudais e adepta de um sistema de suserania e vassalagem. Já a educação dos cavaleiros voltava-se ao o manejo de armas visando à defesa do feudo, enquanto a alfabetização era dirigida principalmente a membros do clero e organizada nos mosteiros. Em todas as fases e campos da educação medieval, estava presente o ideal de formação do bom cristão, que busca a felicidade eterna pela observância dos

princípios bíblicos, que tanto legitimava o papel da Igreja Católica quanto organizava o controle social. Na aprendizagem mais formal, os alunos não eram categorizados por idade e muitas vezes não havia lugar específico voltado ao estudo, sendo realizadas aulas em igrejas, ruas ou salas alugadas.

Tome-se como exemplo a educação parisiense: em uma única rua, funcionavam escolas independentes, forrando-se o chão com palhas em que alunos de idades misturadas sentavam-se para ouvir o mestre, por vezes tendo aulas repetidas, pois não havia planejamento de aulas, temas e conteúdos. Frequentemente os alunos não moravam com os pais, mas nas casas de seus mestres, padres ou cônegos, estreitando a relação professor-aluno para uma relação familiar, onde o professor também ocupava o lugar de pai/tio/irmão do aluno, de forma semiformal (Ariès, 1981).

Foi com a ascensão do capitalismo que a educação passou a significar, sobretudo, a institucionalização e profissionalização do processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis sociais, no qual a criança escolar deveria adquirir habilidades de letramento, bem como noções do pensamento científico nascente. Tal formalização de uma educação escolar não apenas voltada ao trabalho, mesmo para as classes populares, relaciona-se à sofisticação do processo de produção. Na baixa Idade Média, entre os séculos XI e XIII, surgem os primeiros elementos da ciência moderna, com a invenção da bússola, que possibilitaria mais tarde as grandes navegações, do relógio, do moinho hidráulico e do tear manual, importantes na manufatura, das universidades, entre outros. A ascensão da burguesia nascente entre o final da Idade Média e o início da Idade Moderna liga-se tanto às inovações na produção, no comércio, na tecnologia e na ciência quanto às modernas instituições educacionais, tais como as universidades e a escola, enquanto espaços sistematizados e voltados ao aprendizado metodológico das ciências e letras (Saviani, 2005).

Dessa forma, no contexto da Idade Moderna, iniciava-se uma estreita articulação entre organização produtiva, descobertas científicas e tecnológicas e transformações culturais, bem como sua disseminação e institucionalização na escola. Tal articulação ganha ainda mais contornos a partir da Revolução Industrial: a invenção da locomotiva a vapor transforma o sistema de transportes, permitindo rápido escoamento da produção a lugares distantes, a invenção de máquinas que automatizaram o processo produtivo permite a aceleração do tempo de fabricação e pela primeira vez a produção em larga escala, a nova estrutura produtiva demanda uma organização coordenada do tempo e das atividades do operário na fábrica. A produção em larga escala inicia uma cultura e consumo de massa e a demanda por grande quantidade de trabalhadores atuando de modo coordenado nas fábricas leva ao aumento da urbanização. Tais fatores geraram grandes mudanças no trabalho, no contato com a tecnologia e na exigência de habilidades (Pinto, 2004). A produção fabril estrutura uma organização científica do trabalho que aparta definitivamente planejamento e execução e a lida com o maquinário implica formação de mão de obra especializada.

Em tal estrutura articulada, que perdura ainda hoje, a acumulação de riquezas no processo de produção capitalista aliada à cultura racionalista permite cada vez mais o desenvolvimento das ciências, cujos conhecimentos empregados no processo de produção criam inovações que o transformam em conjunto com a cultura. Por outro lado, o desenvolvimento da técnica, da ciência e da tecnologia surge em grande parte atrelado à busca por promover maior produtividade, aspecto importante no sistema capitalista (Pinto, 2004).

Nesse contexto, a educação nas escolas passou por atualizações que abarcaram as exigências do novo período. O ensino desses conhecimentos e inovações na escola prepara mão de obra especializada para o processo produtivo dele derivado,

retroalimentando a cadeia de produção-inovação- formação da mão de obra produtiva e do mercado consumidor. Dado o papel significativo que a escola assumiu no sistema capitalista, enquanto espaço de preparação de mão de obra, de reprodução das forças econômicas, de difusão cultural e de ganhos empresariais em alguns contextos, convém analisar brevemente suas articulações, contradições, possibilidades e desafios.

2. Educação e contexto capitalista:

Na relação entre educação e sociedade capitalista, foram paulatinamente estabelecidos alguns elementos fundamentais: direcionamento do conteúdo educacional à organização produtiva do capital, institucionalização e profissionalização da educação, estabelecimento de uma relação entre escola e lucro capitalista, seja diretamente via instituições particulares de ensino, seja indiretamente em instituições estatais, diferenciação do acesso para classes sociais diversas, entre outros. Nesse cenário, a maneira como cada classe social teve acesso à educação se diferenciou, muitas vezes acompanhando as divisões da organização produtiva entre planejamento e execução do trabalho. A educação voltada à classe dominante especializou-se na gestão, formação de redes de influência e instrumentos de análise crítica que permitissem as funções de planejamento e comando das empresas capitalistas pelos proprietários dos meios de produção, enquanto a classe trabalhadora, inserida como mão de obra ao vender sua força de trabalho numa relação exploratória, recebia uma educação dirigida à execução do trabalho braçal com maquinários e sistemas (Cattani & Kieling, 2007).

Segundo Cattani & Kieling (2007) no Brasil, uma minoria da população exerce dominação econômica, social, ideológica e política e se mantém nessa posição ao longo do tempo graças a mecanismos instituídos no próprio sistema capitalista. As escolas privadas de elite figuram entre esses mecanismos, criando um ambiente frequentado

pela minoria que futuramente assumirá o lugar de seus ascendentes. Ao desenvolver um elevado padrão de ensino, conectado ao exercício do pensamento complexo e às mudanças e desenvolvimento tecnológico, tais instituições criam mecanismos favorecedores do exercício do poder hierárquico no sistema e, por outro lado, ao abarcar grande parte da riqueza do país, formam uma rede de conexões sociais entre seus membros, auxiliando para que a reprodução da classe dominante se estabeleça entre seus iguais (Cattani & Kieling, 2007). Assim, a escola passa a ser um empreendimento não só econômico, mas também de sustentação, reprodução e estabilização social dessa classe.

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2018, a educação é um direito de todos os cidadãos que também auxilia no processo de compreensão dos direitos humanos, podendo atuar desenvolvendo as potencialidades e habilidades individuais de cada um, buscando o desenvolvimento de empatia, cuidado, respeito, moral, ética, atitudes, comportamentos e noções do meio social. Apesar de tal uniformidade em nível jurídico e formal, é possível perceber diferenças entre o ensino adotado e praticado nas escolas públicas e privadas. Assim, as escolas públicas ocupam um lugar de inferioridade na qualidade do ensino em relação às escolas das classes média e alta, pois enquanto as primeiras dependem de políticas públicas que frequentemente não investem na educação, as últimas constantemente aprimoram estratégias educacionais garantidoras de habilidades que auxiliem a perpetuação de seus alunos nas classes economicamente favorecidas. É evidente que alunos de escola pública muitas vezes não têm os mesmos conhecimentos, habilidades e oportunidades devido a sua base inicial de educação, em maioria precária como supracitado.

A inserção das escolas num contexto capitalista, sejam elas públicas ou privadas, coloca questões próprias a esse período histórico. Emergem conflitos e contradições

quanto ao papel da educação, ora apresentado como possibilidade de conscientização e avaliação crítica da realidade, ora colocado como necessidade de agregar valor à força de trabalho a ser vendida no mercado, tornando a educação um dispositivo utilitarista de ascensão econômica ou de mero direcionamento para o trabalho braçal nas classes populares. Diante disso, vários autores desenvolveram estudos que abordam o impacto do sistema educacional na reprodução de desigualdade social e educacional.

Bourdieu (1992), ao analisar o problema das desigualdades escolares, comenta que até o início do século XX, na Europa, a escola possuía o papel de superar o atraso econômico a fim de construir uma nova sociedade. Nesse contexto, a escola pública gratuita seria uma forma de permitir o acesso universal à educação e garantir os direitos de todos. Acreditava-se que, ao receberem oportunidades iguais e competirem entre si, quem se destacasse teria a oportunidade de ascender socialmente. Todavia, havia muitas falhas no sistema educacional que seriam solucionadas com mais investimento na educação e o desempenho dos indivíduos não dependia apenas de seus dons individuais, mas de todos os fatores sociais presentes na vida de cada um: classe, gênero, local de moradia, etnia, família, influências sociais, etc.

Bourdieu (1992) identifica, assim, uma forte correlação entre desempenho escolar e a hierarquia social. Para compreendê-la, é preciso considerar que a escola na sociedade capitalista, não ensina apenas conteúdos preparatórios para a atuação no mercado de trabalho, a venda de uma força de trabalho mais qualificada ou de maior valor agregado. Ela também transmite conteúdos oficiais e oficiosos, explícitos na linguagem e implícitos nos atos, na organização estrutural e nas relações, relativos à manutenção de uma ordem ideológica que sustenta a divisão de classes sociais, sexual e racial do trabalho e as desigualdades de maneira geral.

Segundo Orso (2012), embora usualmente a educação acabe por assumir um papel de reprodução das classes sociais e da divisão social do trabalho estabelecida em cada período histórico, ela também pode atuar de maneira revolucionária, pensando e buscando transformações dentro da sociedade. Para Orso (2012), muitos pensadores positivistas apresentam a educação como responsável pelo desenvolvimento econômico por meio da promoção de habilidades individuais, justificando assim as diferenças econômicas pelo sucesso ou fracasso individual. Neste sentido, a educação pode contribuir para o antagonismo de classes, já que esse discurso desconsidera as diferenças de acesso, finalidade, recursos materiais e humanos e organização da educação nas diversas sociedades e períodos históricos.

Com a ascensão do capitalismo, percebemos a valorização das regras, disciplina e treino na educação formal, ficando em segundo plano a desenvoltura do pensamento crítico, questionamentos e reflexões perante a realidade. Tais elementos facilitam a manutenção do atual modo de funcionamento social, pois obscurecem a necessária discussão sobre as mudanças no modelo econômico e das forças sociais presentes na sociedade, o que permitiria uma efetiva mudança na educação. Num sistema estruturado com base nas diferenças socioeconômicas e na possibilidade de exploração da população mais pobre, a solidariedade individual é frequentemente insuficiente para mudanças efetivas, pois o modelo de produção muitas vezes obrigada à adoção de mecanismos exploratórios, em maior ou menor grau (Orso, 2012).

Desse modo, frequentemente as iniciativas de transformação do sistema educacional visando sua equalização a todos são cooptadas por uma classe social que possui dispositivos para direcionar o movimento a seus próprios interesses, acabando por reproduzir a diferenciação de classes. No ensino médio brasileiro, Cattani & Kieling (2007) citam a campanha “escola pública para todos”, na qual a classe média tomou a

frente visando uma universalização do ensino básico justamente para se manter na posição de classe média. No ensino superior, a expansão de vagas foi cooptada por grandes conglomerados educacionais capitalistas, operando uma divisão entre instituições voltadas a classes ricas e médias, com melhor qualidade de ensino, e para classes populares, de ensino mais precarizado (Leda & Souza 2018). Embora a lei de cotas tenha ampliado o acesso de grupos marginalizados ao ensino superior, podemos compreender a controvérsia quanto à institucionalização desse tipo de ações afirmativas como paradigmática dessa divisão estrutural entre ensino voltado à elite e às classes populares, sobretudo no Brasil (Felipe & cols, 2020).

Interligada à questão econômica relativa às possibilidades de acesso a renda, bens e consumo, a educação possui também grande impacto no exercício da liberdade civil, já que “os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso, que aprenderam a ler e escrever.” (Fernandes & Paludeto, 2010 p. 234). Considerando a influência da educação na construção da capacidade de orientar-se por um mundo conservado por ela (Arendt, 2000), sua influência ocorre para além da aquisição de conhecimentos específicos, e sua limitação se reflete em exclusões no exercício pleno da cidadania enquanto “direito a ter direitos” (Arendt, 2013), na reivindicação de direitos civis, nas possibilidades de acesso a espaços públicos, na ampliação de recursos práticos e relacionais para lidar com problemas cotidianos, etc.

Nas escolas privadas, outra faceta da educação capitalista se soma à desigualdade de classes: as contradições entre o objetivo propriamente educativo e o objetivo comercial de auferir lucro financeiro. A escola ocupa nesse sentido um duplo papel, o de educar e o de lucrar, que pode contrapor o interesse privado – o aumento da lucratividade – à função pública da educação, embora passível de ser concedida pelo Estado a entes privados (Cury, 2008). Tal tensão pode contrapor necessidades

pedagógicas e financeiras, gerando contradições que se refletem em fenômenos como a precarização do trabalho docente, a restrição de recursos pedagógicos, as diretrizes de temas a serem discutidos em sala de aula, entre outros (Calderón, 2009)

A elitização do ensino prevaleceu durante toda a trajetória histórica brasileira. Em todo o período colonial e Império, a educação restringiu-se à elite dos grandes latifundiários. No período colonial proibição de universidades na colônia pela metrópole portuguesa até a chegada de D. João VI levou a uma situação em que a formação superior era possível apenas aos filhos das elites latifundiárias, capazes de custear estudos na Europa. Como consequência, no primeiro censo realizado no país, em 1872, já no período imperial 84,24% da população era analfabeta (IBGE, 1997) Até a abolição da escravatura em 1888, a população escrava era proibida de frequentar a escola e posteriormente a população negra assistiu a um intenso preconceito em sua frequência escolar, alimentado, entre outros fatores, por teorias de inferioridade racial difundidas no início do século XX (Veiga, 2008).

Ainda no período republicano, em 1930, o estabelecimento de um exame de admissão ao ginásio, retirado apenas em 1960, impedia a progressão escolar de grande parte da população pela falta de vagas públicas, levando a uma taxa de ingresso no ensino superior que variou de 2,4% a 6,7% entre 1929 e 1988 (Oliveira, 2007). A universalização do ensino básico pela oferta suficiente de vagas foi concluída apenas no período de redemocratização do país após a Ditadura Militar (1964-1985) (Oliveira, 2007). Nesse período, a educação figurou como direito constitucional a todos os cidadãos e a gratuidade do ensino público em todos os níveis foi estabelecida a nível federal (Brasil, 1988), alcançando, por exemplo, um índice de conclusão do ensino fundamental de 80% dos indivíduos na faixa etária ideal segundo o Censo Escolar do INEP em 2002 (Oliveira, 2007).

Nesse contexto, tanto uma política específica de amparo e de direcionamento da formação da criança e do adolescente quanto um programa de educação formal foram instituídos pelo movimento da sociedade civil, sendo oficializados em leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que reorienta o estatuto legal de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e estabelece a educação como direito fundamental, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1997), que institui referências para a formação curricular e para a garantia de elementos educacionais mínimos no território nacional, introduzindo parâmetros curriculares nacionais.

Todavia, a ampliação do acesso à educação evidenciou novos problemas: a exclusão das fileiras escolares deu lugar à exclusão no interior da escola, por meio de mecanismos de sucessivas repetências que acabavam por gerar altos índices de evasão escolar, num processo que Patto (1987) denominou “produção do fracasso escolar”. Nesse contexto, diversos discursos de natureza individual e psicológica muitas vezes impregnados de preconceitos, eram construídos em torno do aluno num processo de justificativa do insucesso escolar, via contexto familiar e social, culpabilizando o aluno e desresponsabilizando o sistema educacional pelas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem (Patto, 1987). Se durante um período histórico ela auxiliou a fomentar um processo de produção de um olhar excludente sobre a criança pobre, ainda que ocorressem algumas experiências contra hegemônicas, a partir sobretudo do final da década de 1970 e começo da década de 1980 vai se fortalecendo uma perspectiva crítica, que busca compreender a produção das dificuldades escolares no próprio contexto educacional. A partir disso a atuação do Psicólogo Escolar e educacional se adentra com o objetivo intervir nesses processos tentando encontrar soluções para os problemas de fracasso escolar através de teste psicométricos, aspectos clínicos dos jovens. Hoje a Psicologia escolar e educacional tem se reinventando dia a dia, tanto na

prática como na teoria, buscando o bem estar escolar nas instituições de ensino, uma aprendizagem com significância tanto no âmbito individual como no âmbito coletivo para que a cidadania também seja efetivada, e um desenvolvimento psicológico dos indivíduos que estão engajados no processo escolar e de ensino-aprendizagem (Maluf & Cruces, 2008).

Embora a escola tenha historicamente operado um importante papel na manutenção da sociedade de classes, diversas críticas a essa atuação trabalharam para que a educação operasse no sentido de problematizar as relações sociais e criar possibilidades de construção de uma sociedade mais igualitária. Paulo Freire, na década de 1960 elaborou um programa de alfabetização de adultos a partir da crítica aos processos educacionais tradicionais, explicando que um dos maiores sentidos da alfabetização é de o sujeito aprender a interpretar o mundo, escrever sua vida e ser protagonista de sua história, viabilizando uma pedagogia da liberdade. Dessa forma, se não sabemos a finalidade do aprender escolar, nunca saberemos dar sentido para a experiência escolar de formar, educar e politizar cidadãos (Carvalho, 2011).

Outra crítica importante em torno da escola após a universalização passou a girar em torno da qualidade do ensino (Oliveira, 2007). O direito que a criança e o adolescente têm de frequentar a escola não diz respeito apenas a ir ao ambiente escolar, mas sim à qualidade da escola, à estrutura adequada, a condições dignas de trabalho dos profissionais da escola, à capacidade de articular teoria e prática no processo educativo (Fernandes e Paludeto, 2010). Assim, os problemas da escola contemporânea são atravessados por uma relação por vezes confluyente e por vezes contraditória entre a consideração dos direitos humanos e sociais (Fernandes e Paludeto 2010) e as exigências de mercado do cenário capitalista, com tendência à reprodução da estrutura capitalista e suas desigualdades.

A divisão entre classes sociais, típica do sistema capitalista, atravessa o ambiente escolar de diversos modos. No âmbito institucional, temos a separação entre escolas públicas e privadas, que pode criar diferenciações na qualidade do ensino prestado, privilegiando populações mais abastadas, em condições de financiar melhores metodologias e tecnologias de ensino. No âmbito social, classes sociais diferentes lidam de modo diverso e possuem expectativas diversas com relação processo de ensino-aprendizagem vivido numa mesma instituição escolar. Por exemplo, em geral um aluno de classe baixa bolsista em uma instituição de educação privada possui menos expectativas de progredir em sua qualificação tendo em vista a necessidade de ingressar rapidamente no mercado de trabalho. Pode, ainda, visualizar menos oportunidades de empregabilidade em sua rede de sociabilidade, mesmo escolarizado, devido à tendência exploratória e de criação de mão de obra reserva do próprio sistema capitalista (Penteado, et al 2010).

Por outro lado, a construção de um processo educativo ligado à gestão de Estado coloca a tarefa de formar cidadãos política e socialmente conscientes, trazendo reflexões que permitam a construção de uma sociedade transformadora. A preocupação com a universalização da alfabetização é paradigmática nesse sentido: possui uma tarefa socialmente inclusiva e simultaneamente significa um investimento para a formação de um mercado consumidor potencial, auxiliando no desenvolvimento pleno do capital. Se a educação é tanto um reflexo do contexto social quanto um instrumento de conservação, reprodução e por vezes transformação das relações sociais nesse mesmo contexto, é preciso contextualizar a práxis educativa num cenário por vezes contraditório.

Com o capitalismo, pela primeira vez assiste-se uma profissionalização da educação a partir da estruturação de diversas ciências. A gestão da educação pelo

Estado empreende um discurso que por vezes a compreende como dispositivo para a análise crítica da realidade equalização de oportunidades. Por outro lado, a reprodução de mecanismos desiguais no interior do próprio sistema educativo trabalha na reprodução da estrutura capitalista levando a pretensa preocupação em minimizar a pobreza e a miséria em busca de uma sociedade mais humana, feliz e digna a confirmar-se como uma manutenção do sistema de desigualdades. Nesse contexto de ambiguidades, o presente trabalho buscou acompanhar a práxis de uma orientadora educacional atuando com referências da psicologia escolar numa situação de precarização do trabalho em escola privada, circunscrevendo suas iniciativas, possibilidades e dilemas.

Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, utilizando uma perspectiva qualitativa de viés fenomenológico. Nesse sentido, questiona-se a relação tradicional entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível na investigação em psicologia, retomando a relação entre pesquisador e participantes enquanto dialógica e dialética, numa dinâmica em que esses últimos acabam por se tornar co-participantes de um processo de crescimento de ambas partes. Dessa forma, utilizou-se de metodologia qualitativa focada na construção de um relato de experiência com base na cartografia clínica (Braga, 2014) sobre a atuação de sua autora em uma escola particular do interior de Minas Gerais, tendo como fontes de dados diários de bordo escritos ao longo de sete meses durante a prática da autora na instituição.

A cartografia tem como característica a atuação do pesquisador em meio à arte dos movimentos, dos traços, gestos, e linguagens vividas no campo. Permitindo-nos contar uma história fluida de impressões, sentimentos, ideias, pensamentos e sensações que possibilita outra forma de ser e estar (Mairesse & Fonseca, 2002). Por meio dos diários de bordo, relatos de atendimentos, prontuários de atendimento, reuniões de equipe e histórico do aluno, este trabalho foi tecendo um grande mapa e traduzindo, ao longo do processo, os caminhos que foram sendo traçados pelo pesquisador, pelos alunos e pela instituição. Nesse sentido, a tarefa do cartógrafo é acompanhar esse emaranhado de instrumentos e notas que vão compondo a música, como e quais são os arranjos que ela permite, quais refrãos continuam e quais não são mais necessários e quantas músicas são precisas para a orquestra.

A pesquisa recorre à narrativa, que busca resgatar o sentido das experiências, interrogando e analisando seus diversos aspectos a fim de clarear a paisagem e o processo investigado. A narrativa diz respeito à arte de expressar através do relato, que

não se separa da teoria das práticas. Muitas vezes ela vai além da realidade, aquilo que é narrado se desvela além dos fatos trazendo significações, sentidos e possibilidades. “O discurso produz efeitos, não objetos. A narração não é descrição. É uma arte de dizer” (Certeau, 1998 p.153). Segundo Mairesse & Fonseca (2002) ao contarmos uma história, entramos em contato com memórias antigas de situações que muitas vezes nos afetaram e que assim compõem diversas histórias de nossas vidas. Como já dizia Deleuze (1997) “escrever é (...) uma passagem de vida, que atravessa o vivível e o vivido” (op. cit., 1997, p. 11).

Sendo o processo de pesquisa construído a partir da experiência da pesquisadora em sua práxis, é necessário considerar que há uma perspectiva de mundo própria ao pesquisador e, de outro lado, há os atravessamentos do contexto intersubjetivo em que a experiência relatada se constitui. Nesse sentido, o olhar da pesquisadora articula, tanto na prática como orientadora educacional quanto na tecitura da narrativa e da análise do relato de experiência, os diversos campos do vivido – entrecruzam-se a experiência clínica e educacional anterior, os conhecimentos adquiridos acerca da psicologia educacional, da psicologia clínica e da psicologia institucional durante o curso de psicologia, as referências vividas em outras situações de aprendizagem e trabalho... Lugar de fronteira que respeita nossa própria condição de ser-no-mundo como relação e exercício de possibilidades de ser, tanto como educadora quanto como pesquisadora.

Fenomenologicamente, a experiência do mundo se dá na correlação entre singularidade e pluralidade, já que há uma perspectiva do mundo que se abre para mim, todavia é o mesmo mundo que se abre para todos (Arendt, 1993). Para os gregos, a abertura singular do mundo era a opinião, construída a partir da capacidade humana de interrogar e dizer do mundo, constituindo a perspectiva singular pela qual se olha um fenômeno. Nesse sentido, o instrumento da pesquisa é o próprio pesquisador que ao

estudar acaba por tirar algo para si daquilo que entrou em contato (Macêdo e Caldas, 2011)

Por outro lado, tudo o que se relata na experiência é constituído pelos encontros presentes no mundo, em que a partilha plural do mundo nos coloca sempre diante de outrem, co-constituídos por outrem e co-agentes com outrem. Nessa dimensão intersubjetiva, o relato de experiência, prática adotada na presente pesquisa, permite companheirismo do pesquisador com os envolvidos na experiência relatada, mediada pelos múltiplos diálogos ocorridos no processo. Vale ressaltar que todos os nomes citados nessa pesquisa são fictícios visando preservar a identidade dos participantes.

No intuito de descrever e percorrer a experiência relatada e a paisagem clínico-social por ela formada, foram utilizados diários de bordo que consiste num instrumento de pesquisa que parte da perspectiva narrativa para construir a paisagem social via cartografia. A partir do entrecruzamento de diário de bordo, o cenário social cartografado vai se desenhando. O registro em diários de bordo intentou relatar e revisitar experiências vividas em situações diversas, propiciando um momento de reflexão e elaboração sobre elas no contexto de sua própria descrição. Para Aun (2005), o diário de bordo permite ao narrador que revise e reelabore vivências, sentimentos, sensações e percepções e elaborações pessoais e teóricas.

Após escritos, os diários de bordo foram relidos e utilizados na construção de uma única narrativa a ser analisada a partir da identificação de temas significativos. A construção narrativa trouxe, primeiramente, a necessidade de contextualizar o campo de pesquisa para o leitor, de modo a apresentar o cenário da narrativa. Assim, o primeiro tema significativo foi a apresentação do contexto escolar da prática investigada. Na mesma perspectiva, o segundo passo foi a narrativa da prática investigada, de modo a apresentar a experiência ao leitor e simultaneamente, articular na experiência os

sentidos possíveis, os desafios encontrados, as contradições vividas. Em suma, tratou-se de desvendar na própria narrativa os percursos e percalços da práxis na instituição.

A partir dos elementos significativos desvelados na narrativa da práxis, foram identificados alguns temas e experiências recorrentes. As experiências identificadas foram: experiências práticas de sala de aula, situações de atendimento ao aluno, situações de contatos informais. Nessas experiências, foram identificados aspectos significativos da práxis, tais como questões com a instituição, relações com professores e alunos, atividades exercidas no cotidiano, seu sentido e sua inserção na instituição, entre outros.

Visando abordar várias facetas desses aspectos, a análise acabou por se compor de três tópicos. O primeiro consistiu na a cartografia do cenário de desenvolvimento da experiência, que permitiu contextualizar a práxis desenvolvida e visualizar o pano de fundo que constitui os entrelaçamentos nos quais se desenrolam os dilemas, potências e desafios da práxis como orientadora educacional. O segundo tratou da narrativa do cotidiano da práxis como educadora educacional, que permitiu compreender as iniciativas, possibilidades, contradições e dilemas presentes no cotidiano da práxis. Finalmente, ocorreu a análise de cenas representativas dos elementos da práxis da orientação educacional no contexto estudado, tais como discursos instituídos, situações relacionais, oportunidades de desenvolvimento de experiências de ensino-aprendizagem a partir da construção de sentido, dilemas e desafios no trabalho de orientação educacional. Esses três elementos – descrição do contexto educacional, relato de experiência do cotidiano e relato de cenas significativas – perfazem os três tópicos do capítulo de resultados e discussão a seguir.

Resultados e Discussão

1. O contexto escolar na prática investigada: potencialidades, percalços e desafios

A instituição de ensino presentemente estudada é de cunho particular e atende alunos do ensino infantil até o fundamental I e II, sendo uma filial de um complexo educacional formado por três unidades localizadas em duas cidades diferentes do interior de Minas Gerais. A unidade escolar em que se realiza a prática investigada possui 328 alunos assim distribuídos: 37 alunos matriculados no período vespertino do ensino infantil; 113 alunos matriculados no período vespertino do ensino fundamental I e 178 alunos matriculados no ensino fundamental II, sendo 113 no período matutino e 65 no vespertino. Além disso, a unidade conta com um setor de educação à distância que oferece cursos de Pós-Graduação, com programas de MBA e Especialização da modalidade EAD. Dessa forma, a pessoa responsável por esse setor fica à espera de que os alunos dos cursos entrem em contato para a realização de provas presenciais no colégio.

Serviços como gestão de recursos humanos e marketing são realizados na matriz, enquanto o trabalho de contabilidade é terceirizado. Assim, a unidade estudada tem suas tarefas centralizadas no cotidiano escolar. O organograma institucional da unidade estudada é formado por um gestor administrativo, quatro secretários administrativos, uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas (uma do ensino infantil e fundamental I e outra do ensino fundamental II), uma auxiliar de coordenação do ensino infantil, duas orientadoras pedagógicas do ensino fundamental II, um professor de cada disciplina ministrada na escola, num total de 13 professores, um porteiro e duas auxiliares de limpeza.

O gestor está localizado na unidade matriz, não acompanha presencialmente o cotidiano da instituição e realiza reuniões a cada dois ou três meses para avaliar o desempenho dos atores institucionais. Os secretários compõem a estrutura administrativa da instituição, sendo responsáveis por tarefas como matrícula, emissão de boletos, balanço financeiro, cobrança e registro documental dos alunos. O setor da secretaria é formado por quatro pessoas, sendo uma responsável pelo setor de Educação à Distância da escola, duas pessoas responsáveis pela matrícula e registros documentais e outra responsável pelo setor de boletos, auxílio nos trâmites de recursos humanos, tais como entrega, registro, correção e assinatura da folha de ponto dos funcionários.

Embora aparentemente o serviço esteja bem distribuído, em vários momentos é possível perceber há uma escassez de atividades no setor de Educação à Distância e uma sobrecarga de atividades em outras tarefas administrativas. Por exemplo, quando algum aluno se machuca dentro da escola, o protocolo consiste na equipe de orientação pedagógica acionar o seguro médico da escola para o aluno e contatar os responsáveis avisando sobre o ocorrido e sobre como proceder em relação ao seguro médico. Assim, há um desvio do foco da atividade propriamente educacional para uma tarefa passível de ser realizada pela secretaria, já que em muitos momentos a equipe de orientação pode estar em sala de aula ou com outros problemas a resolver, atrapalhando a atividade educacional e atrasando o socorro.

A diretora, a coordenadora pedagógica do fundamental II, coordenadora do ensino infantil e fundamental I, a auxiliar de coordenação do ensino infantil e fundamental I e as duas orientadoras pedagógicas do ensino fundamental II compõem a equipe pedagógica do colégio. A diretora é responsável pela gestão dos recursos escolares, como salas, carteiras, acessórios, computadores, datas-show e caixas de som, pela criação e desenvolvimento o projeto pedagógico, pela organização e

funcionamento do cotidiano escolar, pela resolução de problemas relacionados a alunos, professores e pais. A diretora do colégio em questão fica à frente de reformas e organização das salas e acessórios, porém não tem muito contato com os alunos do ensino fundamental II, desconhecendo o nome da maioria deles, bem como seu desenvolvimento pedagógico. Tal desconhecimento do processo escolar pode ser observado na organização temporal e espacial do trabalho: a diretora chega ao colégio apenas às 10 horas da manhã e quase nunca está em sua sala, permanecendo a maior parte do tempo em um balcão que fica localizado no piso inferior da escola, ao lado da coordenadora do ensino infantil e fundamental II e da auxiliar do ensino infantil e fundamental II.

Todos os problemas com o ensino fundamental II são resolvidos apenas entre as orientadoras e a coordenadora do ensino fundamental II, sendo que a diretora não é comunicada em diversas situações. A coordenadora pedagógica do ensino fundamental está na escola há sete anos e trabalha diretamente com os professores, estipulando planejamentos, realizando a adaptação do calendário acadêmico enviado pela gestão administrativa da matriz, organizando provas, trabalhos e advertindo e orientando docentes caso necessário. Além disso, antes da orientação pedagógica ser inserida na escola, ela também realizava atendimentos a pais e resolvia situações conflitos entre a comunidade escolar: professores, alunos e pais. Seis meses depois do início da presente pesquisa, em novembro de 2019, a função de resolução de problemas com o público dos alunos entre si e envolvendo atendimento a pais foi destinada à equipe de orientação, e a coordenadora passou a assumir o problema apenas em eventuais casos graves.

A equipe de orientação educacional é responsável por auxiliar os alunos a estudar, realizar atividades escolares, organizar o estudo e orientar em dificuldades que eles venham a apresentar, contribuindo para o desenvolvimento de um bom

desempenho escolar. O cargo é ocupado por pessoas que estão cursando ensino superior ou têm alguma experiência com escola, adolescentes, aulas e ensino-aprendizagem, com um salário pouco acima de um salário mínimo. Desse modo, ocorre uma precarização das atividades do Pedagogo ou Psicólogo Escolar. Do ponto de vista do profissional contratado, ocorre uma sobrecarga de trabalho dificilmente realizável no número de horas contratado, bem como uma profusão de situações estressoras no próprio ambiente escolar, resultando em riscos à saúde mental e precarização socioeconômica com o baixo salário oferecido. Sob a ótica do processo educacional, o baixo salário e a falta de exigência de maior qualificação podem resultar em um trabalho menos crítico e de pior qualidade na formulação e efetivação de boas práticas pedagógicas. Já do ponto de vista da sociedade mais ampla, a situação do exercício pedagógico por profissionais não necessariamente qualificados e recebendo baixos salários pode contribuir para uma desvalorização mais ampla da prática educativa, articulando-se aos processos socioeconômicos de precarização do trabalho em geral e ao processo sociopolítico de precarização da educação brasileira.

A equipe de professores é responsável por ministrar as aulas, já previamente preparadas na organização do material adotado pela instituição, devendo o conteúdo em sala ser condizente com o cronograma da apostila. Ou seja, há uma preocupação da gestão de que o bimestre finalize com toda a matéria da apostila correspondente concluída. As avaliações consistem em duas provas por bimestre. As primeiras contêm tanto questões abertas quanto fechadas e são montadas pelo professor, que as envia para a coordenadora, responsável por imprimir as provas e direcioná-las aos professores ou orientadores que irão aplicá-las. Depois de aplicadas, o professor as corrige e as entrega aos alunos. A segunda prova vem pronta da filial de outro estado, e quem as corrige é a coordenadora através do gabarito. Em 2019, dos 13 professores que compõem o quadro

institucional, apenas três estão na empresa há mais de 5 anos. Atualmente em 2020, no período da manhã trabalham 21 professores em 5 turmas e no período da tarde 10 professores em 3 turmas. Um deles, que possui 20 anos de casa, já relatou à pesquisadora que gostaria de ser demitido, mas acredita que isso não acontece porque a empresa provavelmente não quer pagar os direitos trabalhistas. Três dos 13 professores que estavam na empresa há menos de três anos foram demitidos no final do ano de 2019. A rotatividade no colégio aparenta ser alta entre os professores e principalmente no setor de orientação: os alunos relatam que em 2019 tiveram quatro profissionais ocupando o cargo de orientadora educacional e chegaram a chamar a pesquisadora de “guerreira” por ocupar a função na empresa por mais que quatro meses consecutivos.

O porteiro e auxiliares de limpeza compõem a equipe operacional, responsável pela manutenção do ambiente. Porém em vários momentos a equipe de orientação foi designada a ficar na entrada e saída dos alunos, auxiliando o porteiro em sua função, recebendo e dispensando os alunos. A justificativa que a diretora deu a essa equipe ao solicitar a ajuda é a de que o porteiro e os alunos estavam ficando perdidos no horário de saída e os pais nervosos ao esperar demais seus filhos, que muitas vezes não ouviam que estavam sendo chamados. Assim como ocorre com atividades de secretaria, também com as atividades de portaria a equipe de orientação educacional é chamada a executar tarefas além da função propriamente educacional, ressaltando-se ainda que o controle de entrada e saída consistia na única função atribuída ao porteiro e que o deslocamento da equipe de orientação implicou a mudança do horário de almoço para mais tarde que o comum.

É possível perceber que a instituição tem problemas de comunicação entre a direção e a equipe operacional, o que acaba criando conflitos em determinadas situações nas quais os funcionários não têm as mesmas informações sobre eventos, reuniões,

provas, atividades avaliativas, mudanças sobre o ensino e turmas, complicando a execução do trabalho. Além disso, ocorrem brigas pessoais internas entre funcionários que impactam na execução do trabalho em algumas situações.

Um fato ilustrativo ocorreu quando a atual diretora foi convidada a deixar seu cargo de professora de língua portuguesa para ocupar o cargo da direção, enquanto a coordenadora na época acreditava que iria subir de cargo. As duas profissionais eram amigas e por isso, a diretora não contou à coordenadora que havia sido promovida. Sendo assim, a coordenadora descobriu este fato apenas quando a diretora foi efetivada e desde então a relação pessoal e profissional entre ambas ficou estremecida. Tal fato gerou mudanças no clima organizacional da empresa e no gerenciamento de diversas questões. É possível perceber pouco diálogo e alinhamento do trabalho entre direção e coordenação: muitas vezes, por exemplo, a direção não tem conhecimento sobre o trabalho realizado no ensino fundamental II, não opina ou soluciona suas questões, e apenas a coordenação tem vínculo e acesso a esses alunos e situações.

Diversas orientações dadas pelo gestor em reuniões interferem na abordagem de professores e equipe pedagógica junto aos alunos, evidenciando conflitos entre o objetivo pedagógico e o objetivo comercial, sobretudo quando envolve a necessidade de apontar problemas ou imprimir disciplina envolvendo pais de alunos. Um exemplo dessas orientações se refere à proibição para apontar necessidade de auxílio psicológico frente a eventuais problemas vividos por alunos ou pais, o que por vezes dificulta o trabalho da equipe pedagógica. Há ainda uma orientação para que provas perdidas sejam constantemente remar cadas, mesmo sem justificativa, o que se contrapõe a um discurso de formação pedagógica de alunos responsáveis e com bom desempenho. Alguns professores e membros da equipe pedagógica criticam essa orientação,

acreditando que ela desobriga os alunos de disciplina em relação ao estudo doméstico e de responsabilidade para com compromissos.

A mesma preocupação comercial que percebe os pais como clientela se expressa em outra orientação que proíbe a abordagem de temas considerados pela escola como políticos, sensíveis ou polêmicos, tais como desigualdade social, questões de gênero, orientação sexual, questões raciais, vegetarianismo, entre outros, que devem ser evitados por professores e equipe pedagógica. Ainda assim, alguns professores são criticados pelos pais por se posicionarem politicamente ou defender algumas causas. A coordenação conversa com esses professores e a situação muitas vezes permanece no diálogo. Nenhum professor foi demitido por esses motivos.

Os alunos do fundamental II formam um público de adolescentes de 10 a 15 anos de idade. Os alunos têm momentos de interação livre entre si antes do horário de entrada para a sala, das 7:30 às 8h da manhã, no intervalo, que ocorre das 10:15 às 10:45 e na saída, que acontece geralmente das 13h às 13:30. Nesses horários, os alunos ficam livres para circularem e socializarem no pátio. Os problemas observáveis são muitas vezes de cunho social, como diferenças corporais e estéticos, dificuldades de aceitação de si próprio, do outro, das personalidades dos outros, ideias e posicionamentos. Segundo Mirian. (2005), antigamente a grande insatisfação com o corpo advinha dos discursos femininos, porem atualmente vários estudos tem sido desenvolvidos em busca das possibilidades dessa insatisfação aparecer também no discurso masculino.

Em relação aos pais, em geral são trabalhadores de classe média a classe média alta, na maioria conservadores. Em geral, concordam com a posição institucional de não abordar discussões em sala sobre temáticas de gênero e sexualidade, prevenção psicológica e indicações de terapia em diálogos individuais com os alunos. Os pais

têm contato com os professores, apenas em reuniões que acontecem ao fim dos bimestres durante o ano ou quando o pai solicita uma conversa com o professor. Neste caso, o protocolo é: o professor deve sair de sala, a equipe de orientação o substitui enquanto ele dialoga com o responsável. A equipe de orientação é sempre cobrada em reuniões ou encontros com os pais e/ou responsáveis, claramente é dito pelos pais à equipe o quanto desejam que ela faça os seus filhos estudarem, solicitam atenção ao seu filho em todos os momentos possíveis em que o aluno esteja na escola. Nesse sentido, percebe-se em alguns pais uma terceirização do papel educacional da família, em que o pagamento financeiro à escola e o salário da equipe educacional deveriam garantir a construção do comportamento disciplinado a despeito das condutas adotadas na família. Tal abordagem, embora não seja majoritária, pode apontar para a intensidade da lógica capitalista na estrutura educacional da escola privada, já que se baseia na expectativa de retorno sobre um investimento financeiro em detrimento da construção de um processo relacional entre pais, filhos e escola.

A relação entre professores e alunos depende de cada professor e do modo como cada um trabalha. Alguns dão maior abertura e acesso dos alunos para com eles, outros são mais distanciados. Os alunos tendem a respeitar e a lidar com o perfil de cada professor e com o modo como trabalha. Alguns alunos deixaram bem claro para a pesquisadora o quanto não gostavam de determinado professor e seus motivos. Geralmente, reclamaram da didática do professor, dos critérios de avaliação e dos formatos de trabalhos e provas que o professor elabora.

Ao construir uma descrição cartográfica do colégio particular estudado, um dos elementos mais evidenciados na análise consiste no conflito entre a tarefa comercial e a tarefa educacional. Tal questão emergiu na escolha dos temas que podem ser abordados no processo educacional, no tratamento dado aos pais, nos conflitos entre trabalhadores

e entre as diretrizes da matriz e do processo pedagógico. Tal conflito também emergiu claramente no papel desempenhado pelo orientador educacional: contratado para exercer uma tarefa pedagógica condizente à psicologia escolar, transita, no entanto, entre sua função e atividades operacionais e administrativas. Além disso, embora não haja cuidado com a exigência de uma qualificação profissional mais cuidadosa ou com a valorização financeira do profissional, há expectativa sobre ele pela clientela formada pelos pais dos alunos, marcando-os como uma espécie de diferencial do produto educativo oferecido pela escola.

2. Ser orientadora educacional

O cargo de orientador educacional é formalmente descrito tendo como principal atividade auxiliar no desempenho pedagógico, acompanhando o processo de estudo dos alunos por meio de atendimentos individuais de orientação de estudos e de aulas em grupo. Nessas atividades, deve abordar temas como orientação profissional, hábitos de estudo, jogos com disciplinas escolares, métodos e técnicas para aumento da efetividade do estudo, técnicas para melhoria do processo de aprendizagem, planejamento de estudos, orientações sobre dificuldades dos alunos para organização da rotina escolar, entre outros. Todavia, no cotidiano institucional, diversas outras funções são atribuídas ao orientador educacional, tais como a recepção dos alunos no horário de chegada da manhã, registro de alunos atrasados, troca de diários de classe, acompanhamento da saída dos alunos, acompanhamento do intervalo, lançamento de ocorrências disciplinares e envio de mensagens notificando, informando ou explicando acontecimentos ou situações aos pais.

A princípio, o acompanhamento dos alunos na chegada, intervalo e saída não é função designada à equipe de orientação pedagógica, cabendo à portaria da instituição. O deslocamento desta atividade significa, primeiramente, um prejuízo do tempo que

seria destinado ao planejamento de aulas e à resolução de questões pedagógicas. Além disso, a relação com os mesmos fica muito ambígua, sendo cada vez mais difícil manter um limite, no convívio informal, entre amizade e orientação. Devido ao perfil de contratação de profissionais ainda na graduação para permitir o pagamento de menores salários e da dificuldade de separação entre funções no interior da própria escola, muitos alunos nos percebem as pessoas na função de orientação educacional mais como amigas do que como profissionais. Antigamente, lançávamos no sistema todas as ocorrências indisciplinadas que ocorreram dentro de sala de aula, desde a não realização da tarefa até comportamentos indisciplinados. Depois de algumas reuniões essa função foi retirada da orientação educacional e colocada para o funcionário da informática.

No meu primeiro dia de trabalho na instituição, recordo que sentia bastante dor de cabeça devido a tanta informação sobre a escola, o ambiente escolar, o sistema digital administrativo, as normas e os alunos. Eu tinha acabado de me tornar responsável pela orientação dos alunos da manhã, sendo quatro turmas do 6º, 7º, 8º e 9º ano, totalizando 113 alunos no total.

O trabalho é dividido entre duas orientadoras, sendo uma funcionária responsável pelos alunos da manhã e a outra responsável pelas turmas da tarde. Realizamos não só nosso trabalho da orientação de estudos, mas também atendemos diversas demandas que perpassam pelo ambiente escolar como, brigas entre os alunos e questões que abordam os relacionamentos interpessoais, questões emocionais e pessoais, familiares, dificuldades e percalços entre relações professor-aluno, e quaisquer outras questões que possam surgir ali ou advindas dali.

Devido às dificuldades de diálogo com a gestão sobre a distribuição de tarefas, as orientadoras educacionais buscaram, como alternativa, direcionar algumas das tarefas excedentes para trabalhar elementos que possam favorecer a orientação educacional.

Assim, por exemplo, diante da necessidade de receber os alunos na porta da escola, as orientadoras buscaram criar um espaço de interação que fortalecesse o vínculo profissional com eles neste momento. Inclusive, os alunos têm um vínculo maior com a equipe de orientação, muitas vezes a procuram para desabafar, chorar, contar suas evoluções na escola e também fora dela. As questões mais comuns são de ordem escolar, relacionamentos interpessoais, familiares, dificuldades emocionais e crises existenciais.

Outra possibilidade explorada pela orientação educacional é a abordagem de questões importantes no cotidiano escolar a partir de elementos temáticos que oportunizem o debate. Assim, buscamos trabalhar o dia dos professores para auxiliar na motivação dos professores e na percepção dos alunos perante o que é considerado ruim, o quanto as experiências ruins também são importantes para nosso crescimento na vida. A importância de tal discussão emergiu da análise da orientação educacional sobre a desvalorização dos professores na instituição que, inclusive, observaram posteriormente que havia sido a primeira vez que acontecera um movimento de reconhecimento de seu trabalho na escola nesse dia. Outro exemplo foi o trabalho sobre o setembro amarelo, percebido como importante em razão de experiências cotidianas de brigas, desavenças e dificuldade de aceitação das diferenças entre os alunos. Assim, a discussão sobre as consequências dos relacionamentos e do contexto ambiental na saúde mental buscou produzir estratégias de reflexão sobre as relações interpessoais em busca de maior união entre os alunos da escola e tratamento mais digno em situações de preconceito, exclusão e violência simbólica, visando a valorização da vida.

A dimensão propriamente pedagógica é composta por dois momentos: as aulas e a orientação a alunos. A orientação tem por finalidade a função de auxiliar os alunos em seu processo de ensino-aprendizagem, organização do tempo e também acolhimento de

demandas pessoais, desabafos, dificuldades e processos do adolescer. Nos atendimentos de orientação, primeiramente exploram-se as situações e razões que estão interferindo na dificuldade escolar do aluno, seja ela baixo desempenho acadêmico, obstáculos na aprendizagem ou problemas de comportamento. A seguir, ocorre a investigação da rotina do aluno, do modo como organiza seu tempo, do ambiente em que estuda usualmente, dos recursos mais favoráveis para assimilação do aluno, de quais atividades extra-curriculares o aluno realiza, em qual horário costuma dormir e com quem mora.

O aluno descreve toda a sua rotina do modo como ocorre na prática, seu ambiente de estudo, as dificuldades pessoais pelas quais está passando, as dificuldades nos conteúdos da escola, relações professor-aluno, os modos como já tentou estudar e o modo como atualmente estuda, incluindo a divisão das disciplinas e o tempo e horário do dia. No percurso desse relato, podem ser identificados com mais facilidade o modo de construção do processo de aprendizagem do aluno e os fatores que influenciam em seu desempenho, bem como as atividades e temas de interesse em seu cotidiano, visando criar estratégias de articulação entre esses elementos e o processo de estudo para torná-lo mais pertinente, interessante e significativo.

A partir dessa investigação, é elaborado um plano de estudos que considere os reais horários de estudos que o aluno consegue cumprir e que envolva atividades ligadas às estratégias de mais fácil assimilação para o aluno em questão. As estratégias mais comuns são: realização de resumos, leituras andando pela casa, leituras em voz alta, criação de mapas mentais, sessões de videoaulas, explicação o conteúdo para outras pessoas, realização e repetição de exercícios. Cada aluno possui um processo singular de aprendizagem e o atendimento em orientação educacional busca criar um percurso em que orientador e estudante descobrem juntos, de maneira dialógica, as melhores estratégias a serem tomadas para que melhorar o rendimento escolar. Sempre falo para os

alunos que neste momento devemos arriscar e tentar seguir um caminho por meio da nossa conversa, considerando o que é possível dentro de suas limitações.

Dessa forma, são determinados, junto ao aluno, os horários do dia que ele prefere estudar, tarde ou noite já que os alunos que atendo estão na escola no turno da manhã. Separamos apenas 2 horas de estudo por dia, subdivididas em: 1 hora para realização de tarefas de casa e 1 hora para revisão do conteúdo ministrado pelo professor no dia. Dessa forma, o aluno não tem matéria acumulada e consegue ter o acesso à aula do dia e ao mesmo tempo o estudo individual em casa com resumos. Num segundo atendimento, o plano de estudo é entregue e discutido com o aluno, constando os horários de estudos, horário livre e de realização das atividades extracurriculares.

De fato, as funções de Psicóloga Clínica, Psicóloga Escolar e Psicopedagoga se misturam durante o processo de desenvolvimento do trabalho junto aos alunos. Todavia, como o cargo não afirma claramente essas funções, isso prejudica a legitimidade do que é desenvolvido na instituição, facilita o desvio de funções e representa uma precarização das atividades realizadas por esses profissionais. Porém, em outra perspectiva, existe uma construção de um espaço muito significativo, que para alguns alunos pode representar o único momento de acolhimento no ambiente escolar e para outros pode representar uma potencialização do seu processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, é relevante a preservação de um espaço de escuta efetiva do aluno, tanto em termos relacionais como em termos pedagógicos em uma instituição que muitas vezes se mostra ambígua e contraditória nas articulações entre gerenciamento e ética, relações humanas e ensino, entre objetivos pedagógicos e de lucro.

Os alunos têm aulas de português, matemática, história, geografia, ciências, filosofia, educação física, artes, e provas e projetos que é o momento em que a orientação entra em sala. A equipe de orientação tem sete aulas por semana, sendo duas

aulas por semana em cada turma. As aulas da equipe de orientação são denominadas no horário acadêmico como Provas e Projetos. A orientação inicial dada pela gestão da escola às profissionais da função foi a de “abordar temas direcionados ao estudo”, sem nenhum detalhamento sobre o que seria esperado dessa abordagem, sobre a concepção de estudo adotada ou sobre qualquer outra diretriz a respeito do trabalho a ser desenvolvido. Frente a essa proposta vaga, a equipe de orientação atualmente na escola avaliou a existência de uma brecha institucional para o desenvolvimento de um trabalho com maior autonomia. A partir disso, foi realizado um processo reflexivo sobre as condições educacionais da instituição, a demanda dos alunos e as questões emergentes no cotidiano escolar. A princípio, foi avaliada a dificuldade que os alunos tinham em encontrar sentido em seu processo de educação formal: diversos conteúdos pareciam distanciados de sua vida cotidiana e de seus projetos.

A partir dessa avaliação, foi realizado um planejamento pedagógico focado em duas diretrizes: a articulação entre o processo pedagógico e a trajetória de vida dos alunos e o âmbito das relações intersubjetivas no contexto escolar. No tocante ao espaço reflexivo sobre o projeto pedagógico, foi realizado um planejamento abrangendo diversos campos em que os conteúdos escolares se articulam com o cotidiano: conhecimentos presentes na administração doméstica e pessoal, como a realização de contratos ou o pagamento de contas, conhecimentos presentes na estrutura ambiental da cidade, como o saneamento ou a organização do trânsito, conhecimentos utilizados no exercício das diversas profissões, entre outros. A partir dos espaços de discussão sobre esses campos, foram elaboradas atividades que traçassem projetos de vida a curto, médio e longo prazo com os conhecimentos escolares.

No tocante à discussão sobre as relações interpessoais sobre o ambiente escolar, é fato que a fase que os alunos se encontram é abarcada de grandes mudanças,

descobertas e rivalidades. Logo em seguida ao meu ingresso na instituição, vivenciei diversas brigas no ambiente escolar. Em uma situação na qual apartei uma briga durante o jogo de algumas alunas na quadra, duas delas me acusaram de agredir uma terceira aluna. A aluna supostamente agredida foi chamada durante a acusação e negou toda a história inventada pelas alunas. Neste dia, achei que seria demitida por justa causa. Dessa forma, fica claro que o papel da orientação está mergulhada na agressividade que existe nos alunos dentro da instituição, como cita Stelko-Pereira e Padovani (2008) a agressividade encontrada na escola é atravessada por reflexos do próprio cotidiano do aluno familiar como social, e o não enfrentamento da instituição perante essas situações agressivas de maneira a compreender e ensinar novas formas de resolução dessas situações aos alunos, acabando por gerar um ciclo de frustração, medo, raiva e turbulências emocionais tanto pelos funcionários quanto pelos próprios colegas dos alunos.

Em relação aos temas que trabalhamos em sala de aula, alguns exemplos de assuntos já abordados no planejamento da orientação educacional foram: escolha das profissões, prevenção do suicídio acompanhando a campanha Setembro Amarelo do SUS, dia dos professores, como elaborar resumos antes das provas e debate de alguns filmes. Entre estes, “Estrelas na terra” (Aamir Khan, 2007), foi exibido para trabalhar junto aos alunos a diferença que existe entre cada um deles e suas formas de aprender e viver. Já o filme “A corrente do bem” (Mimi Leder, 2000) foi solicitado pela professora de filosofia, que o trabalhou em suas aulas, realizando uma discussão sobre as ideias de bem e mal.

O planejamento realizado pela equipe de orientação pedagógica parte da demanda percebida na turma, dos acontecimentos na escola e do conhecimento e vivência das relações interpessoais dos alunos. Contudo, a sequência de planejamento já

estabelecido necessita ser constantemente reorganizada, já que as aulas ministradas pelas orientadoras educacionais também são utilizadas para aplicação de provas. Assim, uma aula planejada pode necessitar ser adiada para a realização de uma avaliação solicitada por algum professor ou para outra atividade determinada pela escola. Inversamente, uma aula da orientação educacional pode ter sua aplicação adiantada em substituição à aula de algum professor ausente. Tal reposição de aulas de professores faltantes é incluída no trabalho sem aviso prévio, levando as orientadoras educacionais a necessitar ter aulas previamente planejadas para esse fim, o que não se enquadra necessariamente nas demandas pedagógicas observadas. Nesse sentido, embora o trabalho pedagógico seja descrito como principal elemento da tarefa de orientação, muitas vezes ele é atravessado por demandas administrativas, momentos em que as orientadoras educacionais são chamadas a lidar com falhas organizacionais da instituição.

Na aula preparada a fim de discutir a articulação entre a escola e a vida profissional, bem como conhecer melhor as profissões para auxiliar a reflexão sobre a futura escolha de carreira, o intuito foi entender qual era naquele momento o sentido da escola com relação à vida. Observava que os alunos não viam sentido na escola, nas disciplinas e nos conteúdos ministrados, busquei através disso criar algo que conectasse escola e vida através de uma pesquisa sobre quais profissões conheciam, quais profissões almejavam e como o grupo se organizava com aulas mais livres e lúdicas. A turma utilizou de revistas para montar em um papel em branco como se via profissionalmente no futuro. Nessa atividade, os alunos se movimentaram pela sala, questionaram, conversaram uns com os outros e compartilharam descobertas. Muitos alunos, que ainda não tinham escolhido sua profissão ou seu maior desejo, refletiram e ao fim da atividade na roda de conversa, todos de alguma forma, descobriram algo sobre

si mesmos, dificuldades, facilidades, o que realmente desejam ou o que estavam equivocados e que através do diálogo em conjunto, analisou melhor.

Na aula sobre setembro amarelo, fizemos um trabalho de conscientização sobre a prevenção do suicídio, buscando criar um espaço de escuta, afeto e amparo dos adolescentes. Devido muitas brigas, situações de muita dificuldade em relacionamentos interpessoais que os alunos experienciaram, buscamos abordar sobre essa temática e aproveitar dela para trabalhar a empatia dos alunos para com as pessoas que convivem de forma geral. Nessas aulas a orientadora que liderou a dinâmica, trabalhou em roda e conversamos juntos sobre o assunto, em cada turma o diálogo e a discussão seguiram formatos e jeitos dos participantes ali presentes, os alunos falaram sobre diversas vezes que não se sentiam acolhidos em casa, no ambiente escolar e nas escolhas que faziam, relataram sobre crises existenciais que já tiveram e dificuldades interpessoais. Logo depois, criamos um espaço com o objetivo de doarmos afetos. A proposta era os alunos escreverem um bilhete afetuoso uns para os outros ou até mesmo um pedido de desculpas com identificação ou não para que a equipe da orientação entregasse para a pessoa destina. Essa atividade gerou novos laços afetivos na escola e amenizou as brigas que muito aconteciam no ambiente escolar.

Na aula do dia dos professores, pensamos em trabalhar com os alunos a admiração e reconhecimento do trabalho dos professores para com a escola e aulas, o objetivo era de aumentar a auto-estima e motivação dos professores e trazer para os alunos o reconhecimento e a importância que o professor tem no meio escolar. Para isso, explicamos sobre o dia dos professores, fizemos uma roda e conversamos sobre o que os alunos pensavam em relação a temática, a partir desse diálogo, pedimos para os alunos escreverem cartas aos professores que gostavam e admiravam, descrevendo possíveis momentos e o quanto o professor era importante para si. A equipe reuniu as

cartas de todos os professores, anexamos a uma carta dada a orientação em conjunto com um bombom e entregamos aos professores logo após o feriado do dia dos professores. Alguns professores relataram nunca terem recebido algo do colégio neste dia, outros se emocionaram e agradeceram grandemente a nós e aos alunos pelo carinho e cuidado. Nesse sentido, é perceptível que estamos falando de um contexto de desvalorização do trabalho do professor, inclusive a atividade foi pensada justamente por percebermos um movimento de exaustão, estresse e desgaste dos professores, o que interfere diretamente em como a escola, os alunos e o ensino vai se desenvolvendo ao longo do tempo. Sem o professor e uma relação bem estabelecida de reconhecimento e valorização, fica cada vez mais difícil criar uma relação de troca, aprendizado e crescimento dele para com o aluno e vice-verso.

Nessas experiências, observa-se uma mistura entre atividades de docência, psicopedagogia/psicologia escolar e psicologia institucional. Os momentos de grupo tornaram-se relevantes para a discussão de elementos da organização institucional diretamente ligados às dificuldades pedagógicas. Entre esses elementos, merecem especial destaque as dificuldades relacionais na instituição, por exemplo, entre alunos, expressa na atividade do setembro amarelo, e no reconhecimento do trabalho dos professores, expressa na atividade do dia do professor.

Nesses momentos, em que fica claro o modo como certos elementos desumanizantes da gestão acabam por perpassar as relações em geral, o espaço de orientação educacional pode ser um despertar reflexivo em grupo que, ao fazer a relação entre um tema social e relações cotidianas, permite, do ponto de vista psicopedagógico, o exercício de reflexões mais amplas que relacionem a conceitualização e o vivido. No âmbito das atividades que relacionam docência e psicologia escolar, um elemento que se destacou foi a preocupação de construir um sentido para o conteúdo estudado, que

parecesse menos deslocado da experiência. Segundo Freire (1967), nossa capacidade de admirar o mundo está ligada a maneira como estamos à deriva neste mundo, dispostos a compreender e atuar com ações a fim de transformá-lo respondendo a desafios e estímulos cotidianos. Nesse sentido, poucas são as pessoas que se transformam em sujeitos da busca permanente de ser, autênticos de si e dos outros, de forma que não proíba os outros de serem como são. Quanto mais sabermos sobre a realidade que estamos vivendo maior a possibilidade de transformá-la (Freire 2016).

Paulatinamente, nos exercícios em classe e nos atendimentos individuais foi ficando clara a necessidade de desconstruir discursos previamente institucionalizados sobre os alunos, buscando construir o acolhimento do aluno independente do que ele seja ou faz. Conforme buscamos tornar possíveis espaços de valorização da fala, das atitudes e da pessoa de cada aluno, percebemos mudanças na relação que estabelecem com a aprendizagem. Juntamente com as explicações sobre metodologias de estudo, resumos, discussões sobre horários e cuidados com a escola, buscamos manifestar confiança quanto ao potencial de cada um e, desse modo, reorientar o sentido das atividades para um processo de descoberta e não para uma experiência constantemente avaliativa. No momento em que os alunos se sentem orientados e seguros em relação a tarefas que vão desempenhar, podendo tirar dúvidas sobre o melhor modo de fazer sem se sentirem recriminados por não saber, o trabalho passa a fazer sentido na realidade e na vida de alguém.

Segundo Freire (1967) a educação é um “*fazer humano*” em conjunto, na qual educando e educador aprendem juntos, compartilhando e experienciando as situações através da prática de ser autêntica diante do outro para assim permitir que o outro também seja. É através do meu contato com o outro que consigo despertar a curiosidade e o processo de humanização. Além disso, também realizo alguns atendimentos a pais

buscando conscientizá-los da vida escolar do seu filho, orientando-os quando o responsável relata alguma dificuldade ou incapacidade de auxiliar o filho, durante essa conversa procuro acolher o responsável, entender a dinâmica familiar que o aluno vivencia, para que o meu trabalho e o processo evolutivo do aluno seja enriquecedor.

Das 8 horas de trabalho diárias, ao menos três horas são gastas com as atividades de administração e secretaria sobrepostas às atividades de orientação. Assim, a estratégia de transformar momentos informais de convivência em espaços de construção de vínculo que favoreçam o processo educacional mais amplo incluem os momentos fora da aula, o contato com os pais e a disponibilidade da equipe durante todo o horário letivo. Assim, há uma estratégia educativa que desenvolvo nos momentos de recepção, intervalo e saída são direcionados para a troca de informações e o conhecimento mais aprofundado dos alunos, suas dificuldades, relações, percepções e descobertas podemos juntos construir novas ideias e percepções em relação ao corpo por exemplo, assunto que é bastante recorrente em nossos diálogos. Como cita Mirian (2005), o desejo incessante dos jovens em alcançar o padrão de beleza imposto pela sociedade atravessa diversas questões físicas e emocionais.

Depois que os alunos entram para a sala para o primeiro horário de aula, a equipe de orientação fica disponível para conversar e receber alunos que chegam atrasados, alunos que estão passando mal, alunos que tiveram alguma atitude adversa e que solicite conversa ou advertência e demais ocorridos. É perceptível o modo como as constantes desconstruções do lugar especificamente pedagógico das práticas exigem criatividade para reorientar o trabalho pelas brechas institucionais e foco na tarefa propriamente psicopedagógica, que demanda o exercício de uma práxis que transcende o enquadre da aula ou do atendimento e precisa abranger as atitudes cotidianas. É nesse sentido que cabe a expressão eu-orientadora educacional, pois é preciso levar a

construção do lugar educacional para onde o contato com os alunos se realize, no intuito de garantir que a práxis educacional exista e se desenvolva.

3. Prática educacional e construções de sentido: algumas experiências.

Nessa categoria de análise, serão apresentadas três cenas, as quais foram escolhidas por conseguir abarcar: a) os elementos que permeavam a rotina organizacional, tais como discursos socialmente produzidos, situações relacionais e estereótipos sobre os sujeitos que tais discursos geravam, reflexos da organização institucional no comportamento de alunos e professores, alianças e conflitos entre atores institucionais diversos, entre outros e b) os elementos representativos da práxis da orientação educacional, tais como situações propícias ao desenvolvimento profissional, desafios para a realização do trabalho, demandas mais significativas dos alunos, estratégias que buscavam discutir e construir sentidos ao processo educativo. Logo em seguida, irei analisar todo o conjunto e atravessar as situações com a literatura.

Cena 1:

O aluno Gilberto chega na sala da orientação educacional ao lado de sua professora de português, que relata a seguinte situação: “Ele fica enrolando na aula para fazer a atividade que é a correção da prova. Faz diversas perguntas em relação à atividade, dando a entender que não quer fazer: ‘professora, é pra copiar tudo?’ ‘professora, é pra fazer só aqui na sala ou em casa também?’ ‘professora, é pra copiar as questões que acertei também?’”. A professora sai da minha sala nervosa e deixa o aluno comigo. A partir desse relato, conversei com o aluno, tento entender a partir dele e do que foi dito pela professora, o motivo para que o aluno tenha tantas questões e dúvidas quanto à orientação dada.

O aluno, então, relata que apenas não entendia porque deveria reescrever e corrigir também as questões que já havia acertado. Expliquei para o aluno o que acontece quando refazemos algo que já sabemos, que as conexões mentais que o nosso cérebro é capaz de fazer aumentam e que a nossa compreensão do assunto também. Após a conversa, o aluno entendeu, mostrou-se animado em realizar a atividade e me respondeu “ah sim Giovana, eu só queria saber isso, agora irei corrigir a prova por completo”. A mudança na atitude do aluno foi visível e ficou claro o efeito imediato de uma elaboração na qual a atividade passou a ter sentido para ele,

Brevemente fiquei pensando onde estava a falha que ocorreu de comunicação, seja na postura que o aluno pudesse ter tido em sala com a professora, ou na professora que por preocupação com a finalização da atividade, habituação a um modelo educacional sem muitos questionamentos, por já conhecer o aluno e suas questões de indisciplina ou por qualquer outro motivo não conseguiu estabelecer um diálogo. Teria ela se sentido coagida e testada pelos questionamentos do aluno? Refleti ainda sobre a relevância de ver naquele aluno além do discurso já construído sobre ele, que ressaltava atitudes de desrespeito, agressividade e indisciplina. Para Freire (2016), o estereótipo institucional do bom aluno na educação acrítica é aquele que não desrespeita regras, não reflete criticamente perante o que está posto, seu aprendizado está fadado a alienação. Já o aluno considerado "problema", fora das leis estabelecidas, instável, agitado e que questiona sobre o mundo é o indivíduo que se recusa a se submeter aos moldes estabelecidos e é o que pensa sobre a vida e a realidade, que busca apropriar do mundo.

Nesse contexto, o questionamento pode ser considerado uma ameaça à autoridade, pois desvela sentidos implícitos nos processos escolares, mais ligados ao disciplinamento social do que à tarefa propriamente educativa. Num contexto em que o próprio trabalho docente muitas vezes ocorre de maneira sobrecarregada e alienante, o

espaço para a elaboração do sentido solicitado por um aluno pode não ter lugar frente à exigência de que as tarefas docentes e discentes sejam cumpridas em escala produtiva.

De fato, Gilberto é um aluno que pensa sobre a vida e a realidade, é um grande inquieto, agressivo e agitado. Simultaneamente, é muito curioso, inteligente e reflexivo. Quando estuda para as provas tira boas notas – fica de recuperação, porém se sobressai posteriormente. Nesse contexto, a figura de Gilberto é significativa da ambiguidade institucional: sua atitude questionadora, que poderia ser interpretada como pensamento crítico, é abordada como indisciplina. A falta de sentido que encontra em algumas atividades escolares se reflete em seu processo de ensino-aprendizagem e em suas dificuldades relacionais na escola. Na cena colocada, ocorre a tentativa de discutir o sentido da atividade desenvolvida, que rapidamente é tomada como elemento distrator e perturbador do ritmo de produção do processo de ensino-aprendizagem e não como elemento enriquecedor e a ele pertinente.

Cena 2

Durante o horário do intervalo, vejo que um grupinho de alunas está conversando entre si. Um dos alunos do colégio, João, chega perto das colegas de classe e começa a xingá-las. Observo a situação de longe, a fim de entender até que ponto ele iria permanecer com aquelas atitudes... Por um minuto, pensei que os dois alunos conseguiriam resolver sem violência ou pelo pedido do outro de cessar. As alunas mudam de lugar no pátio, a fim de se defender. O aluno as persegue e fala em alto e bom tom no meio do pátio “vem cá, me dá um tapa na cara e vê quem vai se fuder!!!”. Isabelle chega perto do aluno e bate com força na cara do mesmo. Vou até os dois alunos e ouço as histórias que contam sobre o fato ocorrido, Isabelle se sente injustiçada e estressada de tanto o colega a agredir verbalmente. João sai de perto, dança, se diverte

por Isabelle estar encrencada, já que a escola suspende alunos que agredem uns aos outros, seja qual for o motivo.

Após o intervalo, chamo os dois alunos e mais outros dois que presenciaram o acontecimento até a sala da coordenadora. Ao longo da conversa, João interrompe todas as pessoas, fala alto e é solicitado a ficar em silêncio várias vezes. Quando chega sua vez de falar, concorda com todos. A coordenadora suspende Isabelle pelas aulas restantes do dia e mais 3 dias consecutivos pela atitude da aluna de ter agredido o colega. Mas João, que é um aluno que já tem o famoso “termo de consentimento” assinado – o que significa que, no caso de qualquer problema que o envolva, ele pode ser convidado a sair da escola – é suspenso apenas das aulas do dia.

Na análise dessa cena, um primeiro aspecto a considerar se refere à contextualização da violência: um grupo de meninas sofre violência verbal de um menino, busca primeiramente um afastamento e, diante, da continuidade da violência, uma das meninas reage com agressão física. Nesse contexto, podemos encontrar diversas dimensões atravessadas: a provocação de um aluno já marcado pelo estereótipo da indisciplina frente a alunas a princípio melhor consideradas no ambiente escolar, as questões de gênero ligadas à compreensão dos espaços e papéis de meninos e meninas, possíveis reproduções de outras experiências violentas naquela situação...

Articulado a esse, um segundo aspecto a observar se refere ao lugar da escuta. Embora todos tenham sido ouvidos, a coordenação continuou a adotar o “procedimento padrão”, que se referia à suspensão para atos de violência física. As possíveis singularidades a serem compreendidas pelo diálogo são assim diluídas na busca pela conduta homogênea e pela garantia da disciplina. Nesse sentido, tanto o “termo de consentimento” de João quanto a suspensão de Isabelle se tornam dispositivos muito mais voltados à normalização da rotina escolar do que ao processo propriamente

pedagógico. Correia (2007) e Pereira (2003), em suas pesquisas históricas, apontam a prática da eliminação dos alunos que não se enquadravam nos padrões de comportamento exigidos. Podemos compreender que tal prática, descrita pelos autores como uma forma de violência institucional na medida em que naturaliza a exclusão como prática educativa, continua presente no episódio narrado.

Nesse sentido, a suspensão, travestida de elemento pedagógico, passa a operar mais como instrumento de docilização dos corpos do que de desenvolvimento da disciplina ou da autonomia. Por outro lado, a compreensão de que as regras são aplicadas sem maior análise da singularidade dos contextos permite a alguns alunos utilizar as próprias regras escolares como dispositivo de construção de uma atitude violenta para com o outro. Ao provocar a colega, João constrói um ato violento aproveitando-se da própria violência institucional. A aluna, mesmo de uma forma inadequada, se defendera de ataques também agressivos, advindos de um aluno que já tivera diversas situações de desrespeito e agressividade na escola. Não tendo sua agressividade compreendida como resposta à violência sofrida, ela vivencia a situação como injustiça. A forma como a escola determina regras rígidas sem muitas vezes, analisar o contexto da situação, permite que os jovens criem estratégias institucionais legitimadas para prejudicar o outro. Nesse contexto, o sentido pedagógico não apenas se perde, mas abre lugar para a legitimação de uma perspectiva utilitária dos dispositivos de violência socialmente aceitos.

A mãe da aluna Isabele entra em contato com a escola no segundo dia de suspensão, abrindo diálogo sobre a suspensão da filha, explicando o quanto acreditava que isso não a ensinava o certo e a prejudicava diante das matérias. Eu, uma mera funcionária recém chegada na empresa, concordei e solicitei que a mãe ligasse novamente para a coordenadora e repetisse seu discurso já que, se eu contasse, a

coordenadora me solicitaria a ligar novamente pra mãe e explicar alguma desculpa qualquer. A mãe da aluna conseguiu falar com a coordenadora e a aluna retornou às aulas no dia seguinte.

Nessa situação, percebi uma possibilidade de atuação pelas brechas institucionais: ao apoiar a perspectiva da mãe da aluna e abrir o diálogo com ela, busquei facilitar para que chegasse até a coordenação, ainda que a perspectiva institucional fosse para limitar esse acesso. Assim, busquei favorecer a criação de um espaço de discussão sobre a forma de ensinar e punir desnecessariamente, pois pouco via tal abertura na minha relação com a coordenadora.

Cena 3

A mãe de um aluno entrou em contato comigo solicitando que eu interviesse nos estudos do aluno. Itamar, para conversarmos em minha sala. Ele é um ótimo aluno em sala de aula: atento, cuidadoso, educado, pouco conversa em sala, no recreio sempre lancha, corre, brinca... Durante nossa conversa, faço algumas perguntas ao aluno, como: “como você está?” “como têm sido seus estudos?” “você está satisfeito com suas notas? porquê?” Ao longo da conversa, o aluno me relata que a mãe não consegue ouvi-lo e entender que ele tem seus processos, dificuldades e percalços. Fico assustada com esse discurso, pois Itamar tem apenas 11 anos e se apresentou bastante adultizado. Ao longo do relato dele, pergunto como que é que a mãe dele não o ouve, e ele diz que ela não aceita o fato dele estudar à noite, pois para ela não é hora de estudar, mas de jantar e descansar.

Por meio da nossa conversa tento entender como o aluno estuda para suas provas e no dia a dia. Ele me relata que estuda apenas quatro dias antes da prova, sendo o primeiro dia menos, e gradativamente, à medida que vai chegando perto do dia da

prova, aumenta o tempo de estudo. Itamar sempre tira notas baixas em provas. Explico ao aluno como nosso cérebro funciona para captar as informações e para realmente aprendermos algo. Mostro algumas partes do cérebro que fazem parte do nosso aprendizado tais como: cerebelo, hipocampo, e a importância do sono, características do funcionamento do cérebro quando dormimos e como isso influencia no aprendizado. Explico que quando descansamos nosso cérebro trabalha para registrar as informações obtidas no dia, e que outras se escapam. Afirmando que por isso é importante estudarmos todos os dias um pouquinho: para que todos os dias o cérebro capte algo novo e vá reelaborando e aperfeiçoando o que já aprendemos e o que vamos aprender.

Após a explicação e ao longo da nossa conversa, proponho que, caso ele se interessasse, poderíamos montar um plano de estudos para potencializar seu processo de ensino aprendizado e realmente conseguir aprender de fato os conteúdos antes das provas. Itamar se interessa em montar um plano de estudos, e assim iniciamos o trabalho. No nosso segundo e último atendimento, o aluno traz o plano de horários x conteúdos estabelecidos por ele mesmo. Nesse momento dou as últimas orientações, dicas, ideias e conseguimos, juntos, explorar o que é possível ou não modificar no plano.

E ele me relata que a mãe não concordou com a ideia de que ele estudasse e fizesse resumos no horário que fosse preferível para ele, à noite. Porém, depois de muito conversar com Itamar e entender sua rotina, ficou claro que esse seria o horário em que ele obteria melhor rendimento. Acordei com o aluno que dentro de uma semana, ele faria o plano como estabelecemos: tarefas e resumos, logo depois me mostraria. Dessa forma, após receber esse feedback, me comprometi a entrar em contato com a mãe e contar sobre os resultados, de modo a mostrar para ela com experiências e argumentos práticos de que o projeto tinha eficácia.

Depois de alguns dias, mandei uma mensagem para mãe, e a informei que ele estava funcionando melhor estudando à noite, para ela aguardar e ver os resultados das provas do aluno e do bimestre. Dias após, Itamar teve uma crise de ansiedade dentro de sala de aula, apareceu aos prantos na minha sala. Eu o atendi atenciosamente e utilizei uma técnica hipnótica consegui que o jovem viajasse para um lugar seguro e calmo, onde ele poderia ser ele mesmo. Segundo Bauer (2018) em seu livro, descreve várias técnicas e orientações para induções possíveis em situações como esta. E o orientei até que saiu da crise naquele momento. Ao fim do atendimento, me pediu para que ele mesmo contasse para a mãe o ocorrido. Depois de uns dois dias eu perguntei a mãe se ele lhe contou e como foi, ela me relata que ficou preocupada mas que iria retornar o aluno para a terapia. Vale ressaltar que ao fim do bimestre, as notas vermelhas do jovem diminuíram.

Penso que é importante criar um vínculo de apoio para com os alunos, acredito neles, no que dizem, no que sentem, no que escutam e fazem. Em nossos encontros, não sou dona do conhecimento ali, estou construindo junto com eles a possibilidade de ser e estar. Em vários momentos também não sei o que fazer, mas através de reflexões, ideias, leituras e conversas podemos construir juntos o caminho. É o que tenho feito desde que me adentrei a esse universo escolar. Justamente como dizia Hanna Arendt (2000) aprender envolve o nosso retorno ao passado, ao velho mundo que existe desde muito antes de nossa existência. Nesse sentido, nos reconhecemos como crianças mesmo sendo adultos em vivências e em experiências já passadas e também cotidianas. Portanto, vale lembrar que os jovens e crianças também são seres autônomos.

Me lembrei de alguns processos que passei sendo Acompanhante Terapêutica durante estágios profissionalizantes realizados na minha formação. Dessa forma, segundo Silveira (2016) aprendi que é possível construirmos uma relação chamada

amizade-clínica, que basicamente se dá em uma relação sem hierarquias, desafiando terapeuta e paciente a se transformarem juntos nesse processo, diante de uma vivência do estrangeiro e uma abertura para a alteridade de um ao outro, construindo juntos uma confiança para enfrentar situações da vida. Somos o amigo que em vários momentos pode se tornar inimigo, que tensiona, que instiga, questiona, força a pensar/refletir, que doa a possibilidade do amigo a tornar-se outro, produzindo subjetividade, liberdade e não exploração um do outro.

Considerações finais

O cenário presentemente estudado entrecruzou diversos fatores: as contradições num meio educacional historicamente desigual como o brasileiro, as contradições entre a função educativa e lucrativa de uma escola privada, os desafios contemporâneos de uma sociedade digital. Nesse contexto, a educação ocupou um papel de reprodução de uma elite cultural, mas também encontrou enormes desafios em cumprir sua função social de constituição da cidadania e da vida em sociedade, pois o desenvolvimento do pensamento crítico e da articulação entre conteúdo escolar e contexto de vida muitas vezes esbarrou nessas diversas contradições.

Por meio desta pesquisa conseguimos cartografar o cenário social no qual o trabalho de orientação educacional articulou práticas próprias do Psicólogo, Psicopedagogo e Pedagogo, buscando criar espaços de escuta, diálogo e construção de sentido acerca da prática pedagógica diante de um cenário de tensões dentre prática e instituição. Os desafios apresentados no campo mostraram ser constantemente necessário resgatar o sentido da atuação do Psicólogo na escola, que consiste em contribuir para a formação de alunos considerando os aspectos intersubjetivos, compreendendo o contexto escolar e fazendo intervenções de acordo com as demandas (Barbosa, Marinho-Araújo, 2010). É possível perceber que, por meio da orientação educacional, existem potencialidades para uma educação promissora do desenvolvimento humano e social, que promovam uma apropriação do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo. Todavia, a concretização de tais possibilidades demanda o constante enfrentamento de diversos obstrutores, tais como a preocupação com a lucratividade da escola, conseqüente a reprodução de uma lógica alienante e a normalização de violências institucionais na organização de regras, hierarquias e tarefas

alheias às experiências vividas pelo alvo de tais atividades, sejam funcionários ou alunos.

Nessa perspectiva, cabe lembrar que existe uma narrativa de senso comum no Brasil que considera as escolas particulares como necessariamente melhores que as escolas públicas. A experiência apresentada na pesquisa demonstra a necessidade de problematização desse discurso generalista. Por um lado, é preciso reconhecer que a escola pública possui diversas dificuldades oriundas histórico desinvestimento na educação pública de qualidade. Todavia, a escola privada dificilmente consegue dedicar-se plenamente à tarefa pedagógica, pois por essência necessita se dividir entre essa função e a de gerar lucro. Nesse contexto, é importante analisar a singularidade de cada escola para compreender seu processo, suas construções, estratégias e modos de institucionalização e reinvenção. Por outro lado, no âmbito do trabalho educacional é sempre possível encontrar vias de problematização e construção, embora elas se façam muitas vezes enfrentando enormes desafios.

Por fim, é necessário novos estudos sobre a temática, sempre visando possibilidades, atuações e diferentes modos de ser na instituição e na realidade de mundo que ela nos permite, desenvolvendo-se uma educação voltada à capacidade de interrogar e refletir sobre o mundo contemporâneo.

Referências Bibliográficas

- Arendt, H. (1993). *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume Dumará
- Arendt, H. (2000). A crise na educação. In: *Arendt, H. Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Arendt, H. (2013). *Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo*. Editora Companhia das Letras.
- Ariès, P. (1981). *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Aun, H. A. (2005). *Trágico avesso do mundo: narrativas de uma prática psicológica numa instituição para adolescentes infratores*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barbosa, R. M., Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), pp. 393-402.
- Bauer, S. (2018). *Manual de hipnoterapia ericksoniana*. Rio de Janeiro: Editora WAK.
- Bourdieu, P. (1992). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Braga, T. B. M. (2014). *Atenção Psicológica e Cenários Sociais*. Curitiba: Juruá.
- Brasil (1990). *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 que Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil (1993). *Declaração e Programa de ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos*. Viena, 1993.
- Brasil (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil (1997). *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília, DF: MEC/SEF.

- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado.
- Brasil (2018). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.
- Brighente, M. F. (2016). Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, 27(1), pp. 155-177.
- Carvalho, José Sérgio F. de. (2011). A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicologia USP*, 22(3), pp. 569-578.
- Cattani, A. D., & Kieling, F. S. (2007). A escolarização das classes abastadas. *Sociologias*, 9(18), pp.170-187.
- Chauí, M. S. (2016). Ideologia e educação. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 42(1), pp. 245 – 258.
- Correia, M. L. (2007). A trajetória da indisciplina escolar: fenômenos que marcam o papel do diretor ao longo da história da educação. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, 6(2), pp. 1-12
- Costa, L. P. & Santa Bárbara, R. B. (2008). A educação da criança na idade antiga e média costã. In. *VII Jornada de Estudos Antigos e Medievais e VI Ciclo de Estudos Antigos e Medievais do paranã e Santa Catarina – educação política e religiosidade*. Maringá: Anais Eletrônicos Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Maringá.
- Cury, C. R. J. (2008). A educação escolar como concessão. *Em Aberto*, 10(50/51), pp.51-56.
- Felipe, D. A.; Carvalha, L. A. & Conceição, M. A. (org.) (2020). *Trajetórias negras na universidade: o impacto das cotas raciais no ensino superior*. Maringá: Uniedusul Editora.

- Fernandes, A. V. M. & Paludeto, M. C. (2010). Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. *Cadernos CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade*, 30 (81), pp. 233-249.
- Freire, P. (1997). Papel da educação na humanização. *Revista da FAEEBA*, 6(7), pp.1-7.
- Goldenberg, M. (2005). Dominação masculina e saúde: usos do corpo em jovens das camadas médias urbanas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(1), pp. 91-96.
- Gonçalves Filho, J. M. (1998). Humilhação social - um problema político em psicologia. *Psicologia USP*, 9(2), pp. 11-67.
- IBGE (1997). *Anuário estatístico do brasil 1996*. Rio de Janeiro: Divisão de Editoração - DIEDI/CDDI.
- Kuenzer, A. Z. (2002). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *Capitalismo, trabalho e educação*, 3, 77-96.
- Leão, D. F.; Ferreira, J. R. & Fialho, M. C. (2010). *Cidadania e Paideia na Grécia Antiga*. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos; Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Leão, D. M. M. (1999). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, (107), pp. 187-206.
- Léda, D. B., & de Sousa, A. P. R. (2018). Políticas educacionais para o ensino superior de 2003 a 2012: expansão, precarização e privatização. *movimento-revista de educação*, 5(8), pp. 150-178.
- Macêdo, Shirley, & Caldas, Marcos Tulio. (2011). Uma análise crítica sobre técnicas de pesquisa fenomenológica utilizadas em Psicologia Clínica. *Revista do NUFEN*, 3(1), pp. 3-16.

- Mairesse, D. & Fonseca, T. M. G. (2002). Dizer, escutar, escrever: redes de tradução impressas na arte de cartografar. *Psicologia em estudo. Maringá. Vol. 7, n. 2, p. 111-116.*
- Maluf, M. R., & Cruces, A. V. V. (2008). Psicologia educacional na contemporaneidade. *Boletim Academia Paulista de Psicologia, 28(1), 87-99.*
- Oliveira, R. P. (2007). Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade, 28(100), pp. 661-690.*
- Orso, P. J. (2012). *As possibilidades e limites da educação na sociedade de classes.* João Pessoa: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Universidade Federal da Paraíba.
- Penteadó, F. D. R., Tsukuda, J., & Ruiz, M. J. F. (2010). Os reflexos do sistema capitalista no âmbito escolar. [On-line] Disponível: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/flaviareispenteadojulietrukudaemariajoseruiz.pdf>. Acesso em 10 de março de 2020.
- Pereira, M. J. M. (2003). *Discipli-na-disciplinamento: da vara de marmelo à cadeirinha de pensamento.* Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Pinto, A. M. (2004). As novas tecnologias e a educação. *Anped Sul, 6, pp. 1-7.*
- Saviani, D. (2005). Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação, 4, pp.27-33.*
- Schram, S. C., & Carvalho, M. (2015). *Pensar em educação em Paulo Freire. Para uma Pedagogia de mudanças.* [On line] Disponível: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>.

Silveira, R. W. M. (2016). Relação entre acompanhante e acompanhado: reflexões acerca do dispositivo amizade-clínica. *Fractal, Revista de Psicologia*, 28 (3), pp. 333-340.

Stelko-Pereira, A. C., & Padovani, R. C. (2008). Transferência e/ou expulsão escolar de estudantes por comportamentos agressivos: uma discussão necessária. In: *VIII Congresso Nacional em Educação–EDUCERE–III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas–CIAVE: Formação de Professores*. Curitiba: Educere.

Veiga, & C. Greive. (2008). Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), pp. 502-516.