

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ISADORA LOYOLA MIRANDA DE LUCENA

**ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, FAMÍLIAS E PANDEMIA:
UMA EXPERIÊNCIA NO CAP-UFRJ**

RIO DE JANEIRO

2023

ISADORA LOYOLA MIRANDA DE LUCENA

**ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, FAMÍLIAS E PANDEMIA:
UMA EXPERIÊNCIA NO CAP-UFRJ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito final para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dr. Silvina Julia Fernández

RIO DE JANEIRO

2023

À minha família, que luta pela Educação há 42 anos.

AGRADECIMENTOS

Nada termina bem se não existir amor. Nenhuma história pode ser contada se não existir um final. Finais abertos incomodam, embora escolher apenas uma possibilidade de fim resuma toda uma trajetória. Minha conclusão no curso de Pedagogia fica neste entremeado do aqui e acolá, do ir e vir, do medo de se despedir. Que minhas gratidões possam chegar a todos aqueles que me auxiliaram neste processo, que por vezes pode ser solitário, mas que com as pessoas certas se torna delicioso.

À minha grande família, por ser da forma que és. A educação pulsa em nosso sangue de uma forma que é complicado escapar. Obrigada por terem me acolhido e aceitado a minha escolha de continuar nesta luta que sempre vi vocês batalharem. Tentei agradecer no geral, mas não tem como. Por isso, aí vai.

À minha mãe Jaqueline Miranda, por toda parceria e cafés. Você é a melhor amiga que eu poderia ter. E ao meu pai Ricardo Loyola, por ter me mostrado o mundo e dito: se vira.

Aos meus irmãos Kadu e Enzo pelos estresses diários. Ser a mais velha me ensinou o que é o cuidar do outro e pensar no todo.

Aos meus avós paternos Angela Sandra e Alcuino Lucena, por terem me dado a oportunidade de conhecer desde cedo a Educação. O Centro Educacional Barão de Lucena não existiria sem vocês.

À minha vó Néa, pelos quatro anos dedicados somente a cuidar de mim, pelas palavras de conforto, por ser a pessoa mais calma que eu poderia ter ao meu lado.

Ao Gabriel Campos Moda, meu companheiro, que me acompanhou nesta reta final acreditando em mim quando nem eu acreditava. Obrigada por estar aqui. Você faz toda diferença na minha vida.

À minha prima Pietra, pelas risadas e companhia, por pegar no meu pé quando a preguiça resolvia bater na porta. Meus dias são mais leves com você.

Aos meus colegas de curso Stella, Isabelle, Felipe e Rafaela, por tudo!

Por fim, à minha orientadora Silvina, que na primeira aula de Prática e Política em Administração Educacional disse: “vai para o CAP, você vai amar”, simplesmente ocasionando o momento divisor de águas do meu percurso aqui. UFRJ, te amo!

*“Atravessei essa história pisando em brasa porque a travessia exigia.
Saí chamuscado, mas não lamento, afinal é para isso que lemos e escrevemos histórias.*

*A intenção não era observar o mundo de forma complacente, mas
alcançar o que há de mais profundo em nós e no tempo”.*

- Itamar Vieira Júnior

RESUMO

de LUCENA, I. L. M. **Orientação Educacional, famílias e pandemia: uma experiência no CAP-UFRJ**. Monografia (Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

Este trabalho tem como principal objetivo compreender a atuação do orientador educacional na pandemia e suas implicações na relação família-escola, com base em uma experiência vivenciada no Colégio de Aplicação da UFRJ. Sendo esta uma pesquisa de cunho qualitativo que foi realizada com as metodologias de pesquisa de campo e estudo de caso, buscou-se compreender os limites e as possibilidades de atuação do orientador diante das circunstâncias em que se encontrou. Através da história da orientação educacional, referenciada teoricamente por (GIACAGLIA; PENTEADO, 2018) e (GRINSPUN, 2011) foi possível refletir sobre a importância do papel desse profissional em colaboração com o processo pedagógico e compromisso com o fortalecimento da relação família-escola. Fez-se necessário também contextualizar a pandemia da COVID-19 e de que forma as relações sociais foram fragmentadas neste momento, para então compreender a partir de entrevistas com os orientadores educacionais, de que forma seu trabalho foi impactado e precisou ser adaptado. Conclui-se que o OE é o principal potencializador do vínculo com as famílias e precisa estar preparado para enfrentar os múltiplos contextos que possam surgir.

Palavras-chave: Orientação Educacional; Relação família-escola; Pandemia.

ABSTRACT

de LUCENA, I. L. M. **Orientação Educacional, famílias e pandemia: uma experiência no CAP-UFRJ**. Monografia (Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

The main objective of this work is to understand the role of the educational advisor in the pandemic and its implications for the family-school relationship, based on an experience lived at “Colégio de Aplicação da UFRJ”. Since this is a qualitative research that was carried out using field research and case study methodologies, we sought to understand the limits and possibilities for the advisor to act in the circumstances in which they found themselves. Through the history of educational orientation, theoretically referenced by (GIACAGLIA; PENTEADO, 2018) and (GRINSPUN, 2011) it was possible to reflect on the importance of this professional's role in collaboration with the pedagogical process and commitment to strengthening the family-school relationship. It was also necessary to contextualize the COVID-19 pandemic and how social relationships were fragmented at this time, in order to understand, from interviews with educational advisors, how their work was impacted and needed to be adapted. It is concluded that the “OE” is the main enhancer of the bond with the families and needs to be prepared to face the multiple contexts that may arise.

Key words: Educational Orientation; Family-school relationship; Pandemic.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO	6
INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1.	10
1.1 A Orientação Educacional e a sua importância nas escolas	10
1.2 A Orientação Educacional na articulação famílias-escola	15
CAPÍTULO 2.	24
2.1. O Colégio de Aplicação da UFRJ	24
2.2. O Setor de Orientação Educacional no CAP-UFRJ.....	31
2.3. A relação CAP-UFRJ-famílias presencialmente	33
CAPÍTULO 3.	36
3.1 A educação no contexto pandêmico	36
3.2 Desafios e ações na relação com as famílias durante a pandemia na perspectiva do Setor de Orientação Educacional (SOE)	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
APÊNDICE 1	57

INTRODUÇÃO

Cada sujeito, durante a formação acadêmica, constrói múltiplos sentidos de acordo com os diferentes contextos estudados, isto é, a partir das mais diversas observações, investigações e ponderações possíveis de sua trajetória. Um pedagogo, neste caso, encontra-se em um movimento constante de valorizar a prática profissional como momento de construção do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização dessa. Ao mesmo tempo, existe a teoria que embasa o fazer educacional; ambos em uma inseparável relação. Sendo assim, o estágio, reconhecido em seu âmbito epistemológico, aparece como oportunidade única para encarar a pesquisa em sua totalidade, de maneira que imbrique subjetividades e instituições, mas também associe explicações existentes com a nova realidade que se impõe.

Nos momentos durante minha graduação em Pedagogia, me vi apaixonada diversas vezes por todas as disciplinas que envolviam Administração Educacional. Me fissurei pelos temas que discuto aqui. Minha pergunta principal sempre foi: o que importa para uma escola funcionar? Realizei alguns trabalhos que envolviam esse recorte da Gestão Escolar, mas quando conheci o Setor de Orientação Educacional (SOE) no 6º período decidi buscar um pouco mais sobre esse profissional.

Em suma, o recorte do campo da presente pesquisa se deu devido à uma experiência de estágio obrigatório da disciplina de Prática e Política em Administração Educacional do Curso de Pedagogia da UFRJ, realizado durante o período de 2019.2 presencialmente no SOE do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). Nessa, o papel do SOE em parceria com as famílias certamente chamou a minha atenção, especialmente no que se refere à participação e representatividade de todos dentro da escola. Afinal, ao considerarmos a relação família-escola como uma responsabilidade compartilhada, podemos começar a pensar na importância de uma articulação sistemática e contínua de todos os envolvidos no processo escolar.

Assim, o princípio da gestão democrática entra em cena para que todos caminhem rumo à uma escola mais participativa. E, ainda que este seja um desafio diário, algumas mudanças no panorama mundial podem deixar tudo ainda mais complicado. O Corona Vírus, alastrado a partir do ano de 2020 pelo Brasil e pelo mundo, afetou drasticamente as diversas instituições escolares, por isso, tornou-se imprescindível questionar em que medida o trabalho do orientador educacional foi impactado neste período e de que

maneira isso afetou a relação com as famílias. A investigação das múltiplas tensões que o orientador enfrentou faz-se urgente, principalmente nos diversos momentos da pandemia, visto que as relações sociais ficaram fragilizadas no geral e poderiam dificultar o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Logo, a grande questão passa a ser: como construir alternativas viáveis diante do fechamento das escolas e conseqüentemente dos vínculos redimensionados por meio desse?

Frente à essa situação, esse estudo tem como objetivo compreender a atuação do orientador educacional no espaço escolar, antes e durante o cenário pandêmico, além de identificar a sua contribuição para uma gestão escolar democrática, com foco nas propostas de trabalho pedagógico na relação família-escola. Sendo assim, o SOE do CAP-UFRJ foi considerado como campo para essa pesquisa, para que se compreenda como se deu o processo de adaptação aos novos formatos de ensino decorrentes da pandemia.

A partir desse objetivo, surge a curiosidade para entender quais foram os desafios impostos pela situação de isolamento social e a conseqüente interdição da presencialidade nas escolas, levando em consideração o SOE do CAP e o contato com as famílias. Reitero ainda que em meu estágio de Séries Iniciais, realizado de forma remota em 2021, pude também me perguntar como estava sendo organizado o trabalho desses orientadores educacionais. E, diante de tal indagação, buscou-se então investigar se foi possível manter/desenvolver o princípio da gestão democrática neste novo contexto, já que as relações sociais ficaram mais fragilizadas como um todo.

Antes, o desafio principal para os orientadores educacionais era saber de onde o aluno vinha e em qual contexto vivia para poder agir sistematicamente diante dos problemas que surgiriam. Em uma situação de pandemia, eles precisaram reorganizar as propostas pedagógicas em função do momento, pois existiu um entrelaçamento do espaço doméstico no processo de escolarização, que acabou por ressaltar a ação ou omissão familiar e suas conseqüências.

Entende-se, aqui, a importância do papel deste pedagogo que contribui para a organização do processo educativo de maneira dinamizada. Isto é, quando pensamos em ações concretas de um orientador educacional, pensamos em maneiras de articular as atividades cotidianas no âmbito da instituição com os interesses e necessidades de toda a comunidade escolar. Dessa forma, também se compreende seu caráter articulador entre o ambiente escolar e social, tendo como principal tarefa a mediação de cada realidade que chega, para que se pretenda transformá-la.

É essencial pontuar que ao realizar uma busca no *Scielo*¹ (biblioteca digital de artigos científicos), com as palavras-chave do presente trabalho, constatou-se que não existem muitas pesquisas dentro desse campo educacional e a pandemia traz mais uma lacuna a ser preenchida, portanto, essa pesquisa pretende contribuir de forma a entender os limites e as possibilidades de atuação do orientador diante das circunstâncias em que se encontrou. Logo, este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e os procedimentos utilizados para o seguimento do mesmo foram pesquisa de campo e estudo de caso. As técnicas de coleta e análise de dados foram entrevistas com os orientadores educacionais e anotações feitas no diário de campo diante das observações.

Destinados a assistir os educandos, seja individualmente ou em grupo, os orientadores educacionais têm o importante papel de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, coordenando e integrando elementos que exercem influência em sua formação e preparando-os para o exercício das opções básicas. No Art. 8º do regulamento da Lei 5.564, de 21 de dezembro de 1968², que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional, temos que uma das suas atribuições é a participação no processo de integração escola-família-comunidade, que é o grande foco desta pesquisa.

Dedica-se, em um primeiro momento, um capítulo de discussão teórica sobre a relevância do orientador educacional referenciada por (GIACAGLIA; PENTEADO, 2018), além das contribuições de (GRINSPUN, 2011) e sua relação com as famílias, bem como para o desenvolvimento da gestão democrática. Em seguida, é feita uma breve apresentação do CAP-UFRJ, enquanto instituição, e um levantamento de dados sobre o trabalho desenvolvido pelo SOE durante o período de estágio presencial, para que se possa refletir posteriormente sobre o cenário pandêmico e o que aconteceu com a escola. Então, são apontadas as estratégias que o CAP-UFRJ tentou utilizar diante do ensino remoto para a manutenção de vínculos. E, por fim, as entrevistas feitas com os orientadores educacionais ajudam a compreender como tem sido a relação com as famílias e o processo de adaptação ao ensino remoto, para que se chegue às considerações finais.

¹ Disponível em: <https://scielo.org/>

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5564.htm.

CAPÍTULO 1.

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E SUA RELAÇÃO COM OS/AS ESTUDANTES E AS SUAS FAMÍLIAS

1.1 A Orientação Educacional e a sua importância nas escolas

Antes de aprofundarmos nossa discussão nas atribuições ou caracterização deste profissional, é preciso apresentar elementos históricos do percurso e da institucionalização da Orientação Educacional (OE) no Brasil. Como todo campo adota abordagens condizentes com as diferentes realidades que seguem, a OE não passou ilesa. Muitas foram as mudanças paradigmáticas no trabalho desses pedagogos ao longo dos anos devido às inúmeras transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que aconteceram no mundo. Para além disso, devemos considerar também a estreita relação de influência com as tendências pedagógicas existentes na época, o que nos leva à complexidade e à tensão em que estão inseridos desde a sua implementação até os dias atuais.

A Revolução Industrial, por exemplo, alterou profundamente a visão da sociedade sobre a educação formal, antes destinada somente àqueles de classes mais altas. Após e por causa dela, surgiu a OE. Dessa forma, com o movimento das famílias em direção ao trabalho nas fábricas, as crianças precisaram ser educadas por terceiros já que essas não estavam mais sob tutela dos pais nos próprios lares. E, conforme a educação escolar foi ganhando espaço e notoriedade, influenciada pelo contexto de grande demanda de formação de mão de obra, houve a necessidade de investir em profissionais que atuassem junto com os professores e fizessem um trabalho assistencial com os alunos, para garantir que todas as heterogeneidades fossem atendidas dentro das escolas (GIACAGLIA; PENTEADO, 2018).

A situação educacional no Brasil também sofreu essa grande influência exterior, mais especificamente seguindo o modelo dos Estados Unidos da América, a partir dos anos 1930 (GIACAGLIA; PENTEADO, 2018), e a OE acabou sendo implementada artificialmente para atender às novas necessidades dos incipientes processos de urbanização e escolarização do país. Em outros termos, isso foi um problema, visto que houve a urgência de instrumentalizar cada vez mais o trabalho desses profissionais, originado às pressas e sequer definido. A OE existia sem realmente existir, retratada

apenas em tentativas isoladas fruto das ideias que circulavam fora do país. Somente em 1942, a OE acaba sendo mencionada no capítulo XIII das Leis Orgânicas do Ensino⁴, como serviço obrigatório nas escolas de ensino secundário, nas suas variadas modalidades e com a finalidade de “*correção e encaminhamento dos alunos-problema e de elevação das qualidades morais*”.

Sendo assim, cabe pensarmos sobre o que representava a Educação escolar na época do surgimento das primeiras finalidades da OE. Na década de 1920, em meio à grande crise social e política que assolava o país, estar na escola era uma forma de ascender socialmente, isto é, pelas vias da escolaridade os indivíduos teriam maiores oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Logo, o governo tinha interesse em promover a escolarização para formar a mão-de-obra necessária, e a Orientação Educacional, ainda que implicitamente, reforçava que os alunos se ajustariam àquele ambiente de acordo com as suas aptidões naturais, além de alimentar a crença de que todos têm as mesmas oportunidades (GRINSPUN, 2011). Desse modo, assumia-se uma tendência tecnicista e o papel da OE se direcionava para uma linha funcionalista, corrigindo aqueles que estariam “fora da curva” e instrumentalizando suas características.

Em 1958, após uma intensa mobilização dos profissionais da área, temos a primeira regulamentação *provisória* do exercício da função e do registro da orientação educacional no âmbito do Ministério da Educação (Portaria nº. 105). Três anos depois é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024, que regulamentou efetivamente a formação dos orientadores educacionais através de sete artigos⁵. Então, eles passam a ser introduzidos também no ensino primário, de tal modo que os cursos de formação e aperfeiçoamento surgem como uma estratégia para definir como os Orientadores Educacionais deveriam ser formados e com o que deveriam ser habilitados. Nesse percurso, outros problemas se acentuaram no que diz respeito a maneira como a OE era vista dentro da escola (GIACAGLIA; PENTEADO, 2018).

Por estar em espaço um tanto instável e mal estabelecido, era imprescindível convencer a todos que a presença desse profissional poderia fazer a diferença dentro do espaço escolar, embora suas atribuições não estivessem explicitadas. Nos anos 70 é quando ocorre um período de forte reconhecimento da OE no Brasil devido a lei que prevê sobre o exercício da profissão e finalmente nomeia suas atribuições, lembrando que

⁴ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em out. de 2021.

⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

a mesma possui um decreto que a regulamentou em 1973⁶. O país foi o primeiro do mundo a constar essa obrigatoriedade em sua legislação (GIACAGLIA; PENTEADO, 2018). Mesmo assim, o fato de estar na lei não garantiu o cumprimento de sua efetivação na prática e a OE deixou de ser assegurada por lei em 1996. Ainda hoje, há casos de outros profissionais da educação adquirirem funções que são relativas aos orientadores educacionais e vice-versa, como se a presença de uns aniquilasse outros.

Devido a esse quadro normativo-jurídico confuso, proveniente do contexto em que a OE surgiu, a profissão se vê em quadro de oscilação, onde apesar de ter uma lei própria em que é contemplada, também entra no bojo dos profissionais da educação na LDB. Assim, percebe-se que a OE está inserida em um limbo político, sendo instrumentalizada de acordo com as necessidades de cada momento histórico que vivenciou. Por exemplo, quando o país atravessava a ditadura militar de 1964, sua principal finalidade era obter um ajustamento pessoal e social do educando, isto é, adequá-lo.

Giacaglia e Penteado (2018) ressaltam quatro diferentes momentos que caracterizaram a OE, que são pertinentes para avaliar sua trajetória, sendo o primeiro totalmente pragmático, devido a esse caráter profissionalizante e de orientação mais vocacional influenciado pelas teorias do estadunidense Frank Parsons. Nesse contexto, encontramos uma tensão entre psicólogos e pedagogos ao considerar suas áreas de atuação, de tal forma que houve um deslocamento de sentidos da orientação propriamente dita. Muito se confundia a orientação educacional com a orientação vocacional, de maneira que sua conceituação ficara fragilizada. Portanto, ficou respectivamente regulamentado que: “[...] a OE deve ser exercida, na realidade, por Or.Es., não sendo vedado seu exercício a psicólogos, desde que estes últimos sejam também pedagogos habilitados em OE, e que se disponham a trabalhar com as atribuições legais próprias e exigidas dos Or.Es” (GIACAGLIA; PENTEADO, 2018, p.9).

Ademais, em um segundo momento, vemos um caráter terapêutico ou corretivo, para adaptar todos os novos alunos que chegavam ao ambiente escolar graças a Revolução Industrial. Isto é, o tratamento era mais individualizado e focava em resolver os problemas comportamentais. Dessa forma, temos uma tendência a centralidade no aluno, que podemos perceber ainda como uma forma de construir um modelo ideal de aluno que

6

Disponível

em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=72846&ano=1973&ato=55dUzZE9UenRVT9e7>

deveria ser atingido e conquistado para se adequar à realidade da escola. (GRINSPUN, 1994).

Já em um terceiro momento, a OE segue com um caráter remediativo, visando prevenir atitudes indesejáveis dentro da escola e ser mais eficaz na adaptação dos alunos. De maneira atenta e vigilante, pretendia focar objetivamente nas situações emergenciais para que não existisse a possibilidade de ocorrer mais conflitos (GRINSPUN, 1994). Vale ressaltar, contudo, que atualmente ainda existem resquícios de concepções mais psicotécnicas, deixadas como herança dos anos 1970, entremeados nas práticas dos orientadores educacionais.

Por último, devido ao surgimento de ideais mais democráticos de escola pela década de 1980, a OE desenvolve um caráter humanista da criança e do adolescente, focando em sua felicidade e bem-estar. Como bem aponta Grinspun (1994), o cerne da questão não é mais o ajustamento do aluno à escola, família ou sociedade, mas a formação do cidadão para uma participação mais consciente no mundo em que vive. Isto é, anteriormente, esse profissional era conhecido pelas suas práticas quase que terapêuticas, destinados a “salvar” aqueles alunos que estavam distantes do que era considerado normal, perdidos pelo caminho da escolarização. Hoje, o panorama é outro. Todo cotidiano extraescolar é levado em consideração para que se possa compreender para além da formação desses cidadãos como pessoas, mas também os aspectos políticos e sociais que os envolvem.

Para complementar a definição da OE, Penteado (1976) de maneira sucinta caracteriza-a como sendo:

[...] um processo sistemático, contínuo, complexo; é uma assistência profissional realizada através de métodos e técnicas pedagógicas e psicológicas, que levam o educando ao conhecimento de suas características pessoais e de características do ambiente sociocultural, a fim de que possa tomar decisões apropriadas às perspectivas maiores de seu desenvolvimento pessoal e social.

Do ponto de vista legislativo, a OE tem suas atribuições regulamentadas e especificadas por dois artigos, presentes na Lei nº 5.564 mencionada anteriormente, sendo esses:

Art. 8º São atribuições privativas do Orientador Educacional:

a) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional em nível de: 1 - Escola; 2 - Comunidade; b) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional dos órgãos do Serviço Público Federal, Municipal e Autárquico; das Sociedades de Economia Mista Empresas

Estatais, Paraestatais e Privadas; c) Coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-o ao processo educativo global; d) Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando; e) Coordenar o processo de informação educacional e profissional com vista à orientação vocacional; f) Sistematizar o processo de intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global do educando; g) Sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial; h) Coordenar o acompanhamento pós-escolar; i) Ministras disciplinas de Teoria e Prática da Orientação Educacional, satisfeitas as exigências da legislação específica do ensino; j) Supervisionar estágios na área da Orientação Educacional; l) Emitir pareceres sobre matéria concernente à Orientação Educacional.

Art. 9º Compete, ainda, ao Orientador Educacional as seguintes atribuições: a) Participar no processo de identificação das características básicas da comunidade; b) Participar no processo de caracterização da clientela escolar; c) Participar no processo de elaboração do currículo pleno da escola; d) Participar na composição caracterização e acompanhamento de turmas e grupos; e) Participar do processo de avaliação e recuperação dos alunos; f) Participar do processo de encaminhamento dos alunos estagiários; g) Participar no processo de integração escola-família-comunidade; h) Realizar estudos e pesquisas na área da Orientação Educacional.

Assim, entendemos aqui o papel do orientador educacional em seu viés político-pedagógico, com enfoque na realidade dos alunos e construção de caminhos para práticas educativas que de fato deem suporte na aprendizagem. Um trabalho contextualizado, nesse caso, permite conectar os diferentes sujeitos envolvidos com a escola para promover o desenvolvimento do coletivo, mas também respeitando todas as singularidades. Ou seja, um espaço propício para que todos estejam comprometidos com o processo e com os resultados. Nos estudos de Grinspun (2011), é interessante destacar algumas palavras que aparecem com frequência ao definir o trabalho dos orientadores educacionais: *mediador; integrador; interdisciplinar; participativo*.

Em suma, fica evidente a enorme complexidade do trabalho dos Or.Es. desde o seu surgimento até os dias atuais no que se refere ao reconhecimento do seu importante papel na escola. A definição de suas atribuições, neste caso, nos ajuda a compreender seus limites de atuação seja no interior dos estabelecimentos de ensino ou fora deles. Para esta pesquisa, iremos nos ater às suas relações com as famílias, tendo em vista que todos os envolvidos no processo escolar têm um objetivo em comum: o desenvolvimento pleno dos/das estudantes. Algum elo precisa ligar todas as partes durante a trajetória na escolarização, enfim, estar perto seja para uma escuta ativa, um aconselhamento ou para uma assistência individualizada que faz a diferença na correria do dia-a-dia na escola, mas também para a vida. Giacaglia e Penteado (2018) diriam que este não é um trabalho para amadores, essa é a profissão dos Or.Es.

1.2 A Orientação Educacional na articulação famílias-escola

Ao pensarmos no desenvolvimento de cada indivíduo, devemos levar em consideração todos os fatores que podem constitui-lo durante sua trajetória. Nas teorias do campo da Psicologia, vemos que nós, seres humanos, somos formados por fatores que são inatos, isto é, fazem parte da nossa própria natureza, e ao mesmo tempo, por fatores que são adquiridos com as experiências ao longo da vida. Ou seja, a ação do meio em que vivemos influencia diretamente na formação de nossas personalidades. Nesse sentido, a escola entra como agente socializador, e mais ainda, com o papel de auxiliar as famílias no processo educacional. Ela faz parte do cotidiano não só dos alunos, que passam a maior parte do tempo em seu interior, mas também das famílias que devem estar em constante interação, bem explicitado no Art. 205 da Constituição Federal⁷: “A educação, direito de todos e **dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Vale destacar, antes de tudo, que a instância familiar e sua configuração social sofreu muitas mudanças nos últimos séculos, acompanhando a evolução da sociedade, e especialmente no que se refere ao seu papel no âmbito escolar. Na década de 1950, por exemplo, havia um movimento forte de nuclearização das famílias, onde a referência era uma família formada por pai, mãe e filhos, com suas funções bem hierarquizadas no que diz respeito às relações sociais e divisões do trabalho. Homens eram os responsáveis economicamente pelas famílias, tendo autoridade máxima sobre elas, e as mulheres apenas serviam para obedecer, cuidar do lar e dos filhos. Algumas escolas ainda encaram essa tipologia familiar como a única possível ou desejável, tomando-a como ideal, porém, cabe destacar que esse modelo “é uma constituição histórica e não um fenômeno natural e eterno” (CRUZ, 2007, p. 29).

Logo, no Art. 226⁸ da CF, podemos encontrar a definição atual de família pela legislação, sendo uma conquista principalmente dos movimentos sociais feministas, e

7

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf.

Acesso: nov/2021.

⁸ Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10645133/artigo-226-da-constituicao-federal-de-1988> Acesso: nov/2021.

outros quatro importantes parágrafos para entendermos a diversidade familiar que existe na sociedade nos dias atuais:

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. [...]

§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas. (...)

Ainda, é importante frisar que o Supremo Tribunal Federal reconheceu às uniões homoafetivas, em 2011, o status de entidade familiar, ampliando para estas relações a mesma proteção destinada à união estável prevista no artigo 226, § 3º, da Constituição Federal (CF), e no artigo 1723, do Código Civil. E, com base na jurisprudência, inclusive podem recorrer a adoção de crianças, o que confere uma amplitude aos perfis familiares já existentes e nos auxilia a entender como algumas relações se dispõem e afetam dentro do ambiente escolar.

Aqui não estamos nos atendo apenas ao fato de existirem estilos parentais de criação diversos, mas sim sobre existir um modelo exclusivo de família que é esperado pela maioria dos educadores desde o nascimento da escola. É sobre o (nem) tão bom e velho tradicionalismo presente e interiorizado nas práticas pedagógicas. Aquele que luta por seu espaço sem muito esforço, tal qual as muitas certezas que muitas vezes afirmamos ter e ser a única e melhor opção. Contudo, observa-se que ainda existem aqueles que “(...) se fundamentam na esperança de construir um passado que já não tem possibilidades de reinstalar-se, o que provoca um círculo de desgaste e frustração dos educadores” (NARODOWSKI; ARIAS, 2019, p. 173).

Desse modo, fica evidente a existência de uma ruptura dos acordos historicamente estabelecidos sobre os papéis de cada um no seio familiar e que, por consequência, remete à um contexto de ressignificações de um espaço antes visto apenas como tradicionalmente patriarcal. Nesse cenário de insegurança, supostamente, a família já não conseguiria suprir as necessidades mais básicas de criação de seus filhos e a função educadora e disciplinadora passaria a ser da escola. Logo, as lacunas deixadas por essa troca de valores sociais, modificados de acordo com a sociedade moderna, foram assumidas unicamente

por ela e, assim, admitindo o despreparo da outra instituição agora totalmente desintegrada (RAMOS; NASCIMENTO, 2008).

Ao entendermos que “(...) o pensamento e o comportamento de um indivíduo são guiados pelas normas sociais cristalizadas e coletivamente partilhadas; em outras palavras, um indivíduo pensa segundo o estabelecido pelas instituições” (RAMOS; NASCIMENTO, p. 463, 2008), passamos a olhar de forma mais minuciosa para a relação entre a escola e a família. Isto é, tanto a incorporação dos valores passados de uma para outra, como a existência simbólica de regras que devem ser mantidas dentro dos padrões sociais e comportamentais, admitem uma invisibilidade de característica muito expressiva e pouco discutida justamente por ser encarada como natural. A família é uma instituição social, que também tem suas normas internalizadas e que em primeiro contato acaba por ensinar os seres humanos socializarem entre si.

Então, no surgimento da obrigatoriedade escolar para todas as crianças, houve um jogo de interesses e poderes, ainda que não tão diretivo à primeira interpretação. Afinal, o que era feito no espaço privado dos lares passa a se deslocar para o público, passando por um momento de grande desconfiança por parte das famílias na educação de seus filhos. Toda mudança repentina, sem qualquer tipo de diálogo, traz suas consequências e/ou resistências, o que nos motiva a pensar que “(...) o vínculo entre a família e a escola não se deu como um fenômeno natural, voluntário e inerente à mesma escolarização senão que foi um fato imposto à família” (NARODOWSKI; ARIAS, 2019, p. 169). Simplesmente um contrato deliberado sem a assinatura consciente dos envolvidos.

Embora o dever para com a Educação seja atribuído à ambas as partes, família e escola, vale pensar de que maneira cada um dos sujeitos e a própria instituição entende esse “*pacto da escolarização*”⁹, pois o significado do mesmo pode interferir na participação, ausência e/ou presença das famílias na escola. Fernández (2017), em sua pesquisa, nos atenta para algumas crenças que se colocam sobre o valor das famílias na função educativa, por exemplo, a forma que a participação de cada um vem sendo entendida e transformada nessa aliança ao longo das inúmeras mudanças sociais. Entre limites e liberdades de ação perante ao objetivo educativo, o que fica é uma permanente renegociação que “já leva séculos de elaboração, ao demarcar competências, alcances e prerrogativas de cada parte” (Idem, ibidem, p. 107).

Aí aparecem os primeiros limites certamente bem demarcados entre a escola e as famílias. De um lado, o conhecimento legítimo e insuperável, a melhor educação

⁹ Conceito denominado por Fernández (2017) para se referir à aliança entre famílias-escola.

possível; de outro, o ajustamento às regularizações escolares. Qualquer saber diferente do escolar poderia ser desconsiderado, pois os alunos deveriam se adaptar somente à cultura hegemônica pela escola. A hierarquia começa a ser construída, favorecendo uns e traçando um perfil de passividade para outros. Pois, devido à especialização profissional requerida, os educadores marcam sua posição de legitimidade perante a transmissão de conhecimentos, o que provoca uma distância e acatamento por parte das famílias.

Por anos, as famílias tiveram seus espaços de participação negados, uma realidade que também pode ser justificada pela “característica da escola pública decorrente do sistema político-social, profundamente autoritário” (BERTAN, 2005, p. 2), e que trouxe inúmeras outras consequências. Salienta-se aqui o modelo de educação e administração escolar patrimonialista e burocrático que perdurou na História da Educação e ainda deixa suas marcas também nas relações entre família-escola, estabelecendo uma hierarquização de poderes entre essas e afastando umas das outras. Isto é, em uma política de culpabilização e exclusão das famílias, em que existe um distanciamento daquilo que é de interesse comum para ambas as partes: a educação das crianças e adolescentes.

Sendo assim, Bertan (2005) aponta que a relação entre escola e família deve ser compreendida em uma dimensão abrangente do social, ou seja, reconhecer a imersão dos seus vínculos com o sistema social-econômico-político, ancorado na propriedade privada, no trabalho assalariado e no estado liberal. Devido ao desenvolvimento do sistema capitalista, as funções de cada uma passaram a ser postas de acordo com a lógica do mercado, retirando a produção do âmbito doméstico e coletivizando-o. Qualquer falta de preparo das famílias e ausência em nome do trabalho contribui para que os responsáveis tenham menos condições e tempo o suficiente para orientar e educar as crianças. Assim, começa a se desenhar o modelo de educação que propõe práticas educativas mais intervencionistas e inspiradas no saber e poder da classe dominante, invadindo o espaço particular da família e dividindo sua autoridade com outros setores da vida social.

Ainda, é interessante observar como a escola acaba transmitindo esses objetivos e valores em determinados padrões, de forma que muitas vezes se ignora a diversidade de culturas contidas nas classes populares. Ou seja, como aparelho do Estado, a educação escolarizada tende a funcionar como um dispositivo responsável por fabricar certos tipos de indivíduos e garantir a dominação de uma classe social sobre as outras. “Em face de um poder, que é lei, o sujeito que é constituído como sujeito, — que é ‘sujeitado’ — é aquele que obedece” (FOUCAULT, 1988, p. 81), portanto, a família não raramente toma uma postura submissa frente a ordem estabelecida pelos detentores do saber: os próprios

agentes escolares. Uma organização formal pautada em uma norma burocrática que intencionalmente exclui, afasta, marginaliza, limita, e por isso, fragmenta quaisquer possibilidades de diálogo.

Nesse sentido, as primeiras pesquisas internacionais dedicadas a discutir o peso da origem social das famílias no rendimento escolar dos alunos abriram um leque de discussões que ainda se perduram. Apesar de muitos autores teorizarem e refutarem uns aos outros ao longo dos anos, o sociólogo Pierre Bourdieu foi o precursor ao advertir sobre a existência de um ideal de sociedade aristocrática, que priorizava o nascimento como ponte para o sucesso e/ou fracasso escolar. Isto é, existia a crença de que ao nascer em uma família de nível socioeconômico mais baixo, a chance de fracassar era maior. Já que “(...) o rendimento escolar da ação escolar depende do *capital cultural* previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social também herdado” (BOURDIEU, 1999, p. 72).

A noção de capital cultural é explicada pelo próprio teórico como os benefícios existentes dentro daquela dinâmica familiar, que acabam transformando-se em algo intrínseco ao ser humano, “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa” (BOURDIEU, 1999). Por exemplo, as pequenas atividades diárias dentro do próprio lar poderiam fazer toda a diferença no contexto escolar daquele aluno, como também todo conhecimento que pode ser acumulado fora de casa ao visitar museus, ir ao cinema, teatros, e etc. Portanto, acreditava-se que a família, de acordo com o seu nível socioeconômico, era prioritariamente culpada pelo baixo desempenho de seus filhos, sendo também inapta para transmitir as concepções de mundo adequadas.

Atualmente, é claro que podemos perceber outras dinâmicas e articulações nessa relação, em especial no que se refere ao surgimento e evolução da Internet nas últimas décadas. Com a existência de uma ferramenta que fornece acesso à informação disponível em qualquer lugar do mundo, a escola deixa de obter o seu lugar no pedestal do saber e passa a perder a sua força legítima, caminhando de forma lenta comparada aos outros setores sociais. Então, a cultura extraescolar torna-se mais valorizada justamente por estar ocupando um espaço maior na vida dos indivíduos do mundo globalizado. As estruturas hierárquicas sofrem um abalo, onde a lógica permanece indefinida, incerta, imprevisível; e os papéis se invertem, moldam, se ajudam e adaptam às demandas.

O que antes era bem demarcado, no que se refere ao pacto entre as partes envolvidas, passa a ser representado por uma fragilidade e crise que assola o valor/poder

da escola em sua lógica operativa. Assim, as famílias começam a se questionar sobre o melhor lugar de aprendizagem para suas crianças e sobre a capacidade de sujeição moral oferecida pela escola, de forma que a falta de liberdade de escolha dos pais devido à obrigatoriedade de matrícula e frequência nas instituições se torne um sentimento que prevalece. Com tantos meios alternativos de educação e uma maior disponibilidade de acesso às informações, alguns pais podem se tornar adeptos à prática do *homeschooling*, mais conhecido como ensino domiciliar aqui no Brasil (embora este não seja regulamentado até a conclusão desta monografia).

Fernández (2012, p. 12) nos atenta justamente para o fato que “(...) a escola, como espaço público, ainda aparece como um espaço privilegiado para possibilitar uma discussão que envolva os diferentes sujeitos em função da construção coletiva de uma sociedade plural e democrática, baseada no respeito e no princípio da igualdade”. Decidir educar crianças em casa implica em individualizar um processo que deveria ser experimentado em um espaço público, especialmente porque ao entrar em contato com outras realidades diferentes nos tornamos mais compreensivos e compassivos à essas diferenças, quaisquer que sejam. O diálogo só é possível se existir a disponibilidade própria de se envolver e ocupar ambientes comunitários, em que todos se integrem e interajam entre si.

Posto isso, torna-se necessário compreender como o envolvimento com as famílias faz a diferença no panorama escolar, sobretudo no desempenho dos próprios alunos. Ao colocar a família como integrante no processo educacional, admitimos que podemos interpretar a realidade de maneira coletiva, para traçar planos e resolver problemas juntos. Não é mais sobre transferir responsabilidades de um para outro, mas sim compartilhá-las. Desse modo, devemos estar sempre questionando como podemos cultivar essa parceria que dá o suporte para o aprendizado e desenvolvimento do estudante. Dessa forma, é possível construir um dos muitos caminhos que podem prover a verdadeira chance para uma educação de qualidade.

Todas as coisas que as famílias fazem para dar suporte ao sucesso das crianças, tanto em relação com a escola quanto com a sociedade precisam ser consideradas, ainda que algumas crianças não tenham esse apoio em sua totalidade. O caminho por certo é longo, visto que é fundamental passarmos pela transição da ideia de que não é só bom ter uma parceria com as famílias, mas fundamental tê-las no cotidiano da escola. Sendo assim, o fato de existir uma responsabilidade compartilhada remete à um conceito de gestão escolar democrática, que precisa ser mantido em todas as circunstâncias e nos

ajuda a superar a racionalidade técnica muitas vezes ainda presente. É um princípio constitucional que deve estruturar a educação pública brasileira, e podemos definir a *gestão democrática* da seguinte forma:

[...] um processo político no qual as pessoas que atuam na escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas (SOUZA, 2009, p. 125).

Considerando tal definição, vale ressaltar como é importante entender a dinâmica escolar dos diferentes pontos de vista, embora todos estejam unidos pelo mesmo objetivo. A resolução dos problemas cotidianos só consegue ser alcançada se houver uma boa comunicação, pois o processo educacional se baseia no relacionamento de pessoas, orientado por uma concepção de ação conjunta, colaborativa e interativa. Dessa forma, o trabalho dos OEs nessa relação funciona como ponte entre as famílias e a escola, de forma que garanta o compromisso e a responsabilidade na tomada de decisões coletivas.

Portanto, os OEs devem “manter uma comunicação constante com as famílias, respeitando os seus valores e procurando obter sua colaboração” (GIACAGLIA; PENTEADO, 2014, p. 150). Um primeiro contato acontece quando se levanta um conjunto de informações sobre as características das famílias, seus valores presentes e as expectativas para com a escola. Esses elementos ajudam a entender melhor o comportamento dos alunos, que devem ser organizados em fichas de registro interno. Quaisquer mudanças no meio em que os alunos vivem podem importar no aproveitamento escolar, então, cabe ao orientador educacional trabalhar diversos temas junto às famílias, por meio de conversas, palestras, debates, etc.

Segundo Bryk (2010), as escolas são organizações complexas que consistem em vários subsistemas interagindo, isto é, faz-se crucial que se estreitem os laços diretamente entre esses e compreenda qual o papel de cada um dentro do grande sistema. Levando em consideração o contexto social e político dos sujeitos envolvidos, a gestão democrática, então, traz consigo a importância de buscar objetivos comuns que devem ser assumidos por todos, bem como a definição prévia e explícita desses por parte de toda a equipe, visando a manutenção de um cotidiano fortalecido com base no que é de escolha da comunidade. Isso nos leva a outros dois outros conceitos que importam dentro da organização escolar e influenciam diretamente nas relações estabelecidas com as famílias: a *cultura* e o *clima escolar*.

Luck (2010) nos auxilia a entender que um não existe sem o outro quando afirma que ambos:

(...) expressam-se dinamicamente por gestos, atitudes, discursos, comportamentos individuais e coletivos de pessoas, arranjos de objetos e ambiente, uso de espaço e tempo, ações e reações manifestados, tanto de forma subliminar como explícita, no enfrentamento de desafios pela organização (p. 51).

A cultura escolar, entendida como um elemento complexo, ultrapassa qualquer racionalidade técnica e faz parte das dinâmicas internas cotidianas. Isto é, de caráter mais denso, e conseqüentemente duradouro diante dos valores educacionais, a cultura acaba por ser construída pela sucessão e abrangência de vivências continuadas e disseminadas. Ela pode ser percebida também a partir de uma avaliação contínua do ambiente, em que se verifica uma existência de fatores que permanecem e com o tempo podem ou não evoluir (LUCK, 2010). Portanto, constitui-se de uma identidade própria e torna-se essencial para compreendermos práticas comumente aceitas de ser e de fazer da escola.

Ao tomarmos como exemplo a educação brasileira, vemos que existe uma cultura que é enraizada em práticas antidemocráticas, o que dificulta ainda mais o caminho para uma gestão democrático-participativa. As crenças e os valores implícitos nas regras do sistema educacional que foram apreendidos na organização desse impactam na forma como o mesmo continua reproduzindo o próprio conjunto de códigos, expectativas e normas que condicionam os atores sociais. Esse é um obstáculo a ser enfrentado diariamente, já que existe em um nível maior que o da própria gestão institucional. Como bem sabemos:

(...) as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais (LIBÂNEO, 2005, p. 297).

Por outro lado, intrinsecamente ligado com a cultura, o clima escolar diz respeito ao modo com que a escola é organizada, estruturada e como utiliza seus recursos para atender aos objetivos educacionais. Sendo assim, pode ser mutável de acordo com a gestão e liderança escolar e mais fácil de ser observado diante da forma de interação entre os membros. Ele “(...) corresponde a um humor, estado de espírito coletivo, satisfação de expressão variável segundo as circunstâncias e conjunturas do momento” (LUCK, 2010, p. 65). Então, se apresenta como um elemento central capaz de influenciar o processo de ensino e aprendizagem e estabelecer a melhoria das relações sociais percebidas e estabelecidas dentro da escola.

Tendo em vista os aspectos observados, os orientadores educacionais também se apresentam como figuras relevantes no que se refere a manter um clima de confiança

entre as famílias e a escola e preservar o princípio da gestão democrática para além de práticas culturais díspares. Pois, a partir de seu trabalho, gera-se um conhecimento amplo de informações para caracterizar as famílias, seus valores e expectativas, para que haja uma efetividade no fluxo de interação e conseqüentemente para uma melhor compreensão do aluno. “O orientador é aquele que discute as questões da cultura escolar promovendo meios/estratégias para que sua realidade não se cristalice em verdades intransponíveis, mas se articule com prováveis verdades vividas no dia a dia da organização escolar” (GRINSPUN, 2011, p. 120).

Estamos certos que com a pandemia do Corona Vírus a escola passou por uma série de mudanças que afetaram drasticamente toda a comunidade escolar e deixou sequelas. O distanciamento não foi apenas social, mas englobou uma série de fatores que dificultaram a comunicação entre todos. Antes de compreendermos os desdobramentos suscitados pela pandemia, é necessário conhecer o Colégio de Aplicação da UFRJ e o seu Setor de Orientação Educacional.

CAPÍTULO 2.

O SETOR DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DO CAP-UFRJ E SUA RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

2.1. O Colégio de Aplicação da UFRJ

A instituição escolar escolhida para o estágio, e posteriormente campo dessa pesquisa, foi o Colégio de Aplicação da UFRJ, que fica localizado em duas sedes no município do Rio de Janeiro. Na Rua J. J. Seabra, s/nº, no bairro da Lagoa, na zona sul, estão matriculados os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Já na Ilha do Fundão, o colégio atende a etapa da Educação Infantil. Esta escolha ocorreu por dois motivos específicos, primeiramente por estar participando de um projeto de extensão na instituição na época, o que me aproximou daquela realidade escolar, bem como a curiosidade acerca do funcionamento de um estabelecimento fundado para ser um laboratório de práticas pedagógicas. O interesse sobre o trabalho dos orientadores educacionais surgiu após algumas semanas dentro do setor da sede da Lagoa.

O CAP-UFRJ surgiu a partir do decreto-lei federal nº 9.053, que em 1946 instituiu obrigatoriedade de todas as Faculdades de Filosofia manterem ginásios de aplicação destinados à prática docente dos alunos do curso de Didática. Foi fundado então em 1948 e pensado para ser um lugar de experimentações pedagógicas. Dessa maneira, com a demanda existente, a escola foi ampliando a sua oferta de serviços educacionais para atender os licenciandos, professores-pesquisadores e alunos (Colégio de Aplicação da UFRJ, Caderno de estágio, s.n., 2019).

Atualmente, o CAP-UFRJ tem aproximadamente 760 alunos na Lagoa e 80 alunos no Fundão. É uma escola maior em capacidade de atendimento e tem uma característica que a diferencia das outras instituições de mesmo nível e modalidade do bairro: a finalidade de ensino, pesquisa e extensão. Atuando em uma formação inicial e continuada, o Colégio de Aplicação é um órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) constituído como campo de estágio obrigatório para licenciandos e espaço de experimentação de práticas pedagógicas. Sendo assim, é interessante apontar um certo trabalho duplo da instituição observado durante o estágio: o incentivo vinculado à formação de professores e à pesquisa na área educacional, e ainda, a garantia para os cidadãos de uma escola pública, gratuita e de qualidade.

Essa característica que traz o diferencial na proposta do CAP-UFRJ permite trazer para dentro da escola muitas ações em prol da formação continuada, para além da inicial, como o Complexo de Formação de Professores, que é uma política institucional de integração das unidades da universidade que atuam com a formação docente, a fim de valorizar e fomentar a formação docente inicial e continuada. Segundo o próprio site da escola, o CAP atua diretamente nos cursos de licenciatura, no âmbito das instâncias do Complexo de Formação de Professores, elaborando, junto com outros professores, o acolhimento, orientação e o acompanhamento do percurso formativo dos licenciandos. Também atua na elaboração de parcerias com as redes públicas de ensino municipal e estadual.

Além disso, para manter o contato com os licenciandos e incentivar desde cedo discussões de temas relevantes para a prática docente, existem muitos projetos de pesquisa e extensão ativos na instituição. A extensão universitária é uma forma de conectar a comunidade com a universidade pública. Assim, graduandos podem se tornar bolsistas de iniciação científica, de iniciação artístico e cultural e de extensão e passam a ter a oportunidade de partilhar experiências com professores de diferentes contextos para que se continue produzindo conhecimento científico. É uma forma também de divulgar tudo aquilo que é produzido dentro da universidade. O CINEAD (Cinema para Aprender e Desaprender), por exemplo, é um projeto de extensão que prevê a diversificação de experiências de cinema fundamentalmente com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola. Uma das muitas iniciativas dentro da instituição.

A estrutura administrativa do CAP da sede Lagoa é composta atualmente por um diretor e um vice-diretor, 5 diretores adjuntos de ensino e 2 diretores adjuntos de licenciatura, pesquisa e extensão. Para completar essa estrutura, compõe-se também 17 setores curriculares e 95 professores no quadro efetivo. Segundo as Normas de Convivência¹⁰ previstas na Resolução do Conselho Pedagógico nº 03/06, o início das aulas no turno da manhã é às 07h e o término às 12h40min, com dois intervalos, já no turno da tarde é de 13h às 17h40min, com apenas um horário para recreio. Ademais, conta com 27 salas distribuídas em seus dois andares, dentre elas o Clube de Ciências, a Sala de Música e de Teatro, Laboratório de Física, de Química e Biologia e de Informática. Todos esses dados foram colhidos durante o estágio na instituição, juntamente com as entrevistas e informações coletadas no Caderno de Estágio.

¹⁰ Disponível em: <http://cap.ufrj.br/images/PDF/normasconvivencia.pdf>. Acesso em out. de 2021.

Considerando que “(...) os dados, não falam por si só, por isso a necessidade de interpretá-los, ou seja, estabelecer em que medida os resultados são positivos ou negativos, significam sucessos ou fracassos, pontos fortes ou pontos frágeis” (BRANDALISE, 2011, p. 10), foi feita uma breve análise dos resultados obtidos pelo CAP-UFRJ Sede Lagoa nas avaliações externas. Todas as informações a seguir estão disponíveis para consulta pública no site QEdu. A Escola de Educação Infantil não tem dados disponíveis.

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	0,0% nenhuma reprovação	0,0% nenhum abandono	100,0% 244 aprovações
Anos Finais	0,8% 3 reprovações	0,0% nenhum abandono	99,2% 244 aprovações
Ensino Médio	1,6% 5 reprovações	0,0% nenhum abandono	98,4% 254 aprovações

Indicadores de reprovação e evasão escolar no ano de 2020

Analisando a tabela, temos que a taxa de aprovação é maior nos Anos Iniciais. Já no Ensino Médio, temos uma reprovação maior, concentrada em sua maioria nos alunos do 1º ano. Um ponto interessante a ser refletido diz respeito à taxa de abandono zerada em todas as etapas, visto que no ano de 2020 a escola sofreu os efeitos da pandemia do Corona Vírus e adotou o ensino remoto como estratégia.

Ao verificarmos os índices da rede pública do estado do Rio de Janeiro no mesmo ano, comparando com o CAP, temos dados mais alarmantes, especialmente no Ensino Médio onde 9,4% dos alunos reprovam. Ainda, tomando como referência os dados de abandono escolar (0% em todos os níveis de ensino), o CAP demonstra ser um espaço em que famílias e alunos lutam pela permanência por ser uma escola com ensino de excelência.

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	0,2% 1.368 reprovações	0,8% 6.354 abandonos	99,0% 749.168 aprovações
Anos Finais	1,7% 10.477 reprovações	0,8% 5.140 abandonos	97,4% 596.330 aprovações
Ensino Médio	9,4% 40.219 reprovações	0,5% 1.998 abandonos	90,1% 383.548 aprovações

Indicadores de reprovação e de evasão da rede pública no estado do Rio

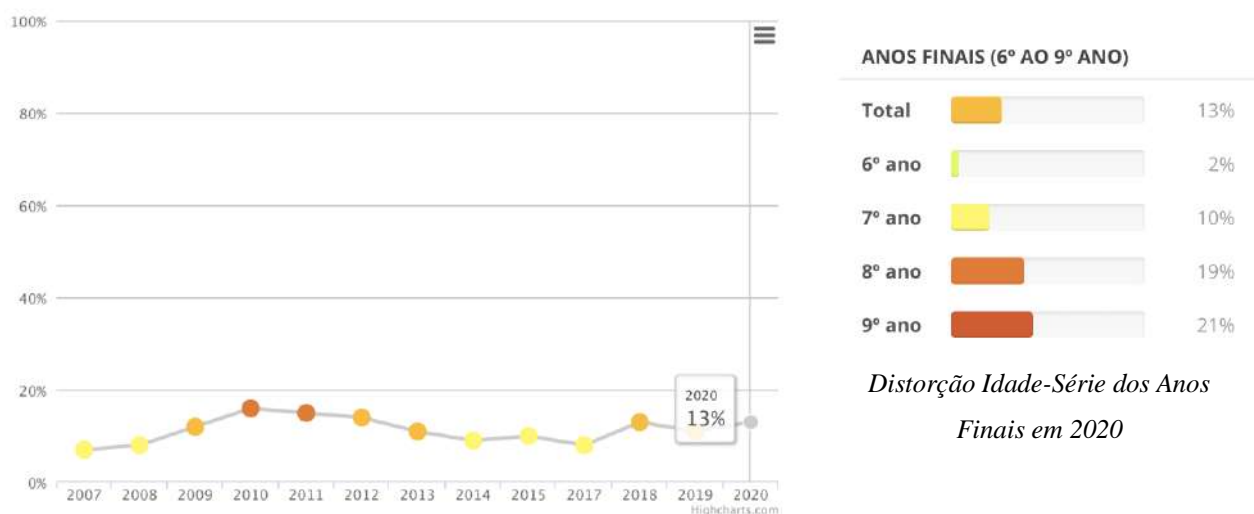
E enfim, olhando para os índices da rede pública do município do Rio de Janeiro, continuamos com a mesma diferença grande no Ensino Médio, embora nos Anos Iniciais e Finais a diferença seja de apenas 0,4%.

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	0,4% 1.812 reprovações	0,6% 2.464 abandonos	99,0% 406.730 aprovações
Anos Finais	0,4% 1.108 reprovações	0,2% 666 abandonos	99,4% 295.136 aprovações
Ensino Médio	9,2% 20.453 reprovações	0,5% 1.100 abandonos	90,3% 201.089 aprovações

Indicadores de reprovação e de evasão da rede pública no município do Rio

Continuando a analisar o conjunto de informações fornecidas pelo QEdu, passamos a nos atentar à distorção idade-série da escola focalizando nos Anos Finais. O gráfico conta a partir de 2007, onde a escola obteve a porcentagem de 7%, mostrando uma instabilidade durante os anos, até hoje se encontrar em 13%. Neste mesmo nível percebemos que existe a maior proporção de alunos que estão com atraso escolar de 2 anos ou mais comparado aos outros níveis, sendo 3% nos Anos Iniciais e 11% no Ensino Médio.

Distorção Idade-Série, De Aplic Da Univ Fed Do Rio De Janeiro (COLEGIO), 2007 até 2020



Distorção Idade-Série dos Anos Finais em 2020

Seguindo a mesma linha, podemos analisar também as médias de proficiência em Português e Matemática do 5º ano e 9º ano do CAp para identificar em qual nível estão na escala do SAEB, e posteriormente, poder fazer uma comparação com o município, Estado e país.



De acordo com a escala do INEP referente aos resultados do SAEB, os alunos do 5º ano em Português estão no nível 5 de 9 níveis. Portanto, eles têm as habilidades dos níveis anteriores, mas não conseguem identificar opiniões e informações explícitas em fábulas, contos, crônicas e reportagens, por exemplo. Em Matemática, os alunos do 5º ano se encontram no nível 5 dos 10 níveis, podendo trazer as habilidades dos níveis anteriores. Não reconhecem que um número não se altera ao multiplicá-lo por 1 e não resolvem problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários (ambas habilidades do nível 6). Ao olharmos para o 9º ano, temos que os alunos em Português se encontram no nível 5 de 8 níveis obtendo uma média de 304,10 referente à escala SAEB. Nesse, também são capazes de englobar habilidades dos outros níveis, mas não reconhecem o tema comum entre textos de gêneros distintos, por exemplo. Já em Matemática, os alunos do 9º ano estão bem próximos do nível 6 de 9 níveis, obtendo uma média de 315,31.

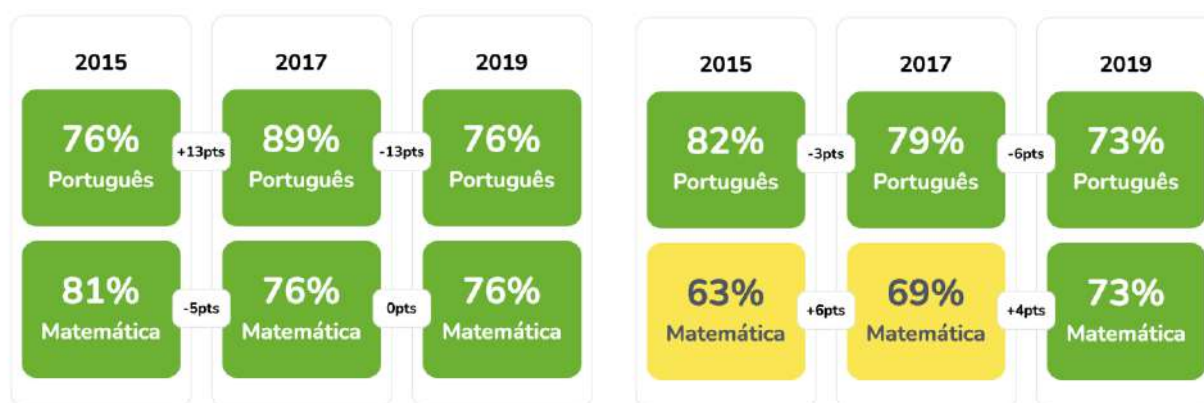
Comparando a proporção de alunos que aprenderam o adequado no 5º ano em Português no CAp (76%), com o Brasil (57%), estado do Rio de Janeiro (56%) e município (57%), temos que existe uma diferença grande de quase que 25% em seus mais variados níveis tornando-nos a acreditar que a escola é um espaço com potencial acima da média. Além disso, os outros resultados são mais alarmantes se formos analisar o aprendizado no 9º ano do CAp em Português (73%), em relação ao Brasil (34%), estado do Rio de Janeiro (35%) e município (40%). Isso se explicita mais ainda se nos atentarmos minimamente ao percentual de alunos concentrados nos níveis mais altos da escala, demonstrando um aprendizado além da expectativa.



Evolução do aprendizado do 5º ano em Português

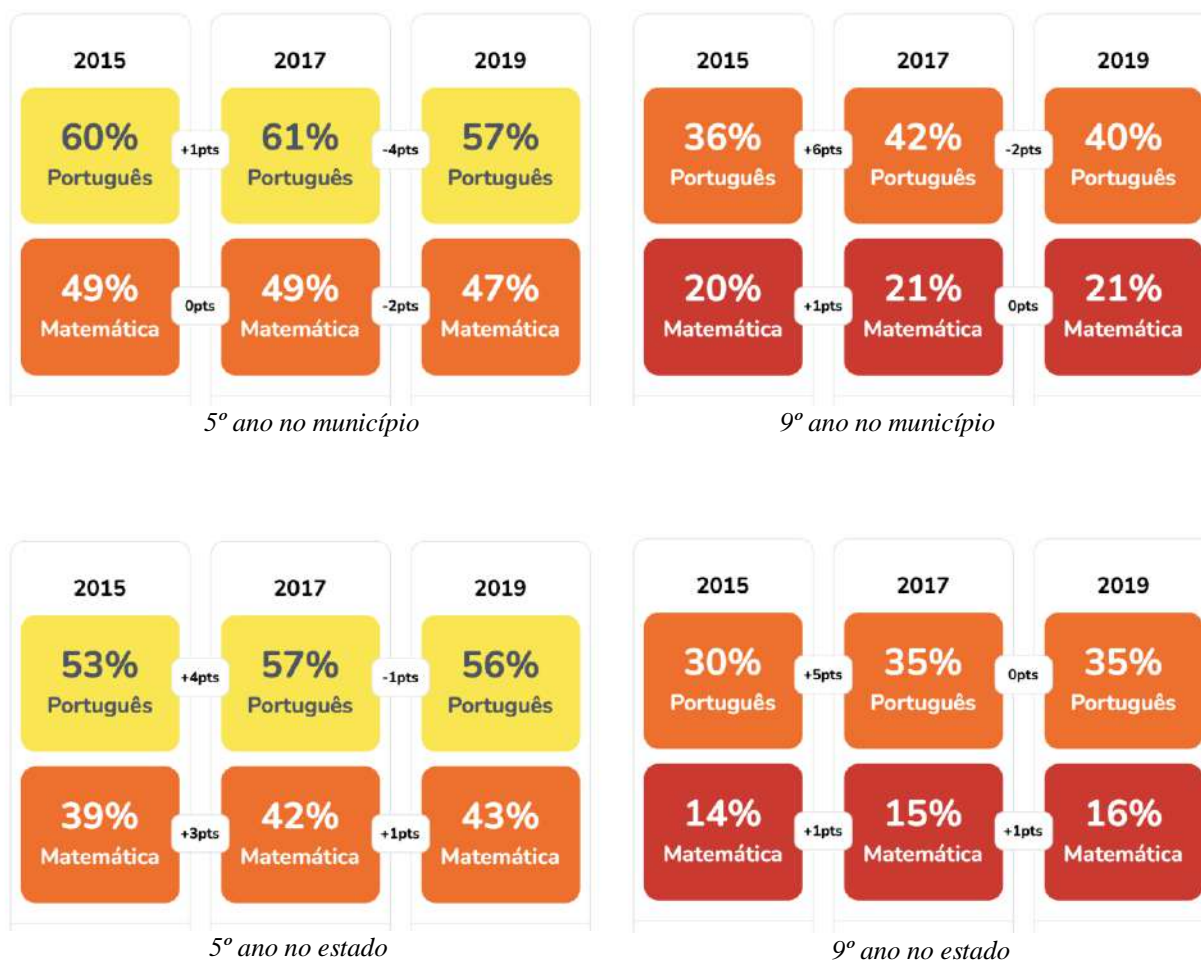
Evolução do aprendizado do 9º ano em Português

Abaixo temos a evolução de proficiência em cada disciplina e série durante os anos de 2015 a 2019 e referentes, respectivamente, ao CAP, ao município do Rio de Janeiro e ao Estado do Rio de Janeiro. Novamente, fica visível pelas cores o contraste entre o nível alto da escola comparado às outras redes. Enquanto a maioria apresenta um quadro de aprendizado insuficiente e básico, o CAP está situado em uma escala mais avançada do que proficiente. Tendo como parâmetro os dados de Português no 5º ano na escola, notamos que houve um progresso e regressão na medida de 13%. No 9º ano, o percentual apenas regrediu com o passar dos anos. Em Matemática, o resultado regrediu e estabilizou no 5º ano, já no 9º ano vem aumentando gradativamente, melhorando 10% em 4 anos.



5º ano no CAP

9º ano no CAP



Ao explorar os questionários contextuais da escola, foram encontradas diversas informações que podem explicar o resultado dessas avaliações. Tendo em vista que o CAP é uma instituição escolar vinculada a universidade federal, torna-se um local próprio para que se “testem” práticas pedagógicas. Além disso, é uma escola com professores em regime de 40h com dedicação exclusiva, em sua maioria composta por doutores, pesquisadores, etc.

Para além desse fato, contamos com 34% das mulheres responsáveis pelos alunos do 5º ano terem concluído a faculdade, assim como 26% dos homens responsáveis. Outros dados interessantes se mostram quando percebemos o incentivo dos pais nos estudos (64%) e a fazer o dever de casa (80%). Quase metade dos responsáveis comparece as reuniões na escola, demonstrando um certo tipo de engajamento referente às questões de aprendizado dos alunos, ainda que a escola seja mais distante para 35% deles. Ademais, outra conjuntura que pode ser observada é que 27% dos alunos iniciou sua escolarização na creche, ou seja, também um fator que importa na trajetória desses.

A partir dos anos 1960, o CAP vem se localizando em um prédio da Lagoa cedido pela Secretaria Estadual de Educação, marcado pelo seu entorno urbano e residencial. Pensando a cidade como um espaço de encontros potencialmente conflituosos (TRINDADE, 2012), ressalto que a escola tem princípios seletivos, uma vez que recebe alunos de diversos cantos do Rio de Janeiro pelo mecanismo do sorteio implementado desde os anos 2000, embora nem toda a população tem acesso à essa informação. Para o Ensino Médio, o acesso acontece via prova e sorteio. No entanto, ainda que haja uma maior diversidade sociocultural, “(...) quanto mais distante, menos estudante”, disse o diretor adjunto durante entrevista realizada no meu estágio acadêmico. Isto é, a localização do CAP na Zona Sul do Rio de Janeiro afasta moradores/estudantes que moram longe.

Sabe-se que o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar realizado todos os anos, e das médias de desempenho nas avaliações do INEP. É um desafio contínuo garantir mais alunos aprendendo e com o fluxo escolar adequado. Diante disso, o CAP dispõe de um IDEB 6,5 para os Anos Iniciais e 6,6 para os Anos Finais com metas de 7,9 e 8,1 respectivamente. Ainda que seja um IDEB alto comparado ao esperado em nível de Brasil, a escola tem um gráfico de evolução do indicador com declives e aclives, nada constante, um problema que não iremos nos ater nesta pesquisa.

2.2. O Setor de Orientação Educacional no CAP-UFRJ

Durante meu período de estágio no SOE do CAP-UFRJ na Sede Lagoa¹¹, pude conhecer um serviço assistencial que articula realidades e objetivos. A escola conta com uma equipe de profissionais capacitados e responsáveis por orientar cada segmento (educação infantil, ensino fundamental e médio) e seus respectivos anos. A partir disso, torna-se possível traçar os encaminhamentos necessários para as especificidades de cada um. Em seu quadro de profissionais, atualmente o Colégio têm 10 OEs no total, sendo dois da educação infantil, três do ensino fundamental 1, um do ensino fundamental 2 e um do ensino médio, e mais três profissionais que chegaram recentemente no Setor.

¹¹ O SOE da Educação Infantil foi implementado somente em 2020 quando a antiga Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ) passou a integrar o CAP-UFRJ.

Para acessar o cargo de orientador educacional, os candidatos, sendo pedagogos e/ou especializados em OE, podem prestar o concurso para o cargo efetivo ou de forma simplificada, que garante o cargo de substituto na instituição. Ambos contêm seus modelos de seleção específicos que são feitos por meio de fases eliminatórias, dentre elas podemos destacar as entrevistas, provas de título, provas práticas e escritas. O edital para acesso sempre é divulgado no próprio site e outras redes sociais da escola.

Dentro do observado, o Setor de Orientação Educacional do CAP-UFRJ busca uma abordagem teórico-metodológica que engloba três dimensões: dialógica, psicopedagógica e histórico-social, que juntas focam no aluno e sua aprendizagem. Mesmo que cada orientador trabalhe com suas concepções, todos buscam o mesmo objetivo: uma escola mais acolhedora e com um olhar atento para o contexto daqueles alunos. Existe um acompanhamento diário dos estudantes diante de uma parceria entre a direção adjunta e o setor de orientação educacional. Por meio dessa colaboração, fica mais fácil identificar aqueles alunos que necessitam de mais atenção durante o processo escolar. Tudo é discutido nas instâncias avaliativas, especialmente para retirar o estigma da reprovação, chamando-a de retenção.

Por exemplo, podemos citar como é feita a articulação e passagem dos alunos entre os níveis de ensino. Conforme minha experiência como estagiária no setor, o foco era mais direcionado para quem entrou recentemente na escola e do 5º ano para o 6º ano. Assim, o Setor de Orientação Educacional (SOE) ficava responsável por estruturar uma conversa entre esses alunos, mais velhos e mais novos, para contar coletivamente suas experiências em seus respectivos anos e, dessa maneira, ‘familiarizar’ os estudantes com aquele meio. Isto é, cada ano escolar tem alguns eixos principais elencados de acordo com suas especificidades, de forma que sejam trabalhados durante todo o ano letivo.

Nesse trabalho, existe a seriedade de registrar tudo aquilo que se é observado, por exemplo, dentro da sala de Orientação Educacional temos diversos armários com os arquivos/fichas dos dados de cada aluno que já passou pela escola. É um movimento contínuo em que se olha para o aluno de maneira atenta e contextualizada para poder planejar, de forma flexível, a melhor intervenção diante de qualquer situação. Ou seja, “(...) propor um ideal e traçar uma diretriz para que seja atingida uma meta claramente colocada” (GIACAGLIA; PENTEADO, 2014).

Outras ações relacionadas aos alunos podem ser estendidas para além dos atendimentos individualizados. Na escola, existem diversos eventos que são desenvolvidos pelos setores curriculares afim de articular os trabalhos do ano letivo,

como o Projeto Brincar e a Semana do Livro (CAp-UFRJ, 2010, p. 3). O SOE, nesse caso, traz o Encontro de Orientação CA (EOCA), além de preparar os estudantes representantes de turma para os Conselhos de Classe, auxiliar o grêmio estudantil com a organização de suas demandas e mediar os conflitos diários. O atendimento com as famílias complementa o que já é realizado na rotina do setor.

Como fica evidente, o desafio do cotidiano do orientador educacional é praticar um olhar contextualizado para o aluno, afim de inseri-lo gradativamente e fazer com que o mesmo possa se sentir parte integrante da escola. Desse modo, baseado em uma política de escuta e acolhimento dos alunos, a Orientação Educacional promove uma autonomia discente para que então todos estejam envolvidos com o coletivo. É uma articulação sistemática e contínua com as famílias, professores e todos os sujeitos do processo escolar.

2.3. A relação CAp-UFRJ-famílias presencialmente

Partindo dessas informações, podemos começar a discutir a relevância do orientador educacional para o CAp-UFRJ, bem como para o fortalecimento da parceria entre família¹² e escola e o desenvolvimento da gestão democrática. Tendo em vista a participação das famílias dos estudantes, essa ocorre de duas formas e com objetivos distintos. Muitos pais comparecem à escola por convocação da direção ou do Setor de Orientação Educacional para resolver assuntos que dizem respeito propriamente ao aluno. Além disso, aos sábados e durante cada semestre, existe a “Escola Aberta” que é um evento organizado pela direção adjunta e SOE para dialogar com os familiares sobre o que foi discutido no Conselho de Classe.

Segundo Souza (2006), a linguagem é uma das ferramentas para o poder simbólico, e refletir sobre esse movimento de escuta e reconhecimento dos pais e familiares sobre seus direitos na escola é fundamental para uma escola com princípios democráticos. Pois, além do mais, confere também um reconhecimento político no Conselho e uma abertura maior para que todos estejam efetivamente envolvidos no processo escolar. A presença desses pais no CAp é forte, compondo uma associação (APACAP) que tem liberdade para fazer reuniões, debater demandas e apresentar para a

¹² Nesta pesquisa, consideramos a família como todos os indivíduos que são ativamente engajados com a vida do estudante, sejam eles os pais biológicos, guardiões legais, irmãos mais velhos, etc.

direção. No site da própria associação¹³, os integrantes reforçam a defesa da importância da família na educação e a da aliança da família com a escola para o sucesso dos alunos. Também, apontam o dever da família de acompanhar as atividades e educar os filhos no ambiente familiar, algo que não pode ser isentado após realizar a matrícula. Dentre as suas missões, destacam criar as condições para que os pais e responsáveis exerçam efetivamente o seu poder-dever de participação ativa na vida da escola e trabalhar em prol da melhoria contínua do CAP-UFRJ e do ensino público de qualidade e acompanhar todos os aspectos da vida escolar, informando os pais e responsáveis sobre as questões que afetam direta ou indiretamente os alunos.

Dentro do SOE, alguns casos são encaminhados para especialistas, além de chegar alunos com crises de ansiedade e/ou pânico, outros para conversar sobre conflitos dentro da turma, é até mesmo um lugar para desabafar sobre o sentimento de solidão dentro da escola. Em certo dia de estágio presencial, observei um estudante adentrar o SOE e na ausência de um conhecido perguntou: “*Quem cuida do 8º ano tá aqui?*”. Prontamente, me pus a pensar sobre o significado do verbo utilizado pelo aluno. Define-se a palavra “cuidar” como *tratar de alguém, garantindo o seu bem-estar, segurança, etc.; tomar conta de*, (MEU DICIONÁRIO, 2022), o que acaba por reforçar a função de corresponsabilidade que paira entre os orientadores educacionais e os próprios familiares.

De um lado, um trabalho mais burocrático, como acompanhar as salas de aula periodicamente, organizar fichas dos alunos e produzir relatórios de conselho de classe, de outro o SOE realiza atendimentos individualizados com as famílias em articulação com o olhar do professor para aquele estudante. Seja por indisciplina, conflitos familiares ou dificuldade de aprendizagem, o setor busca tomar conhecimento da família para entender o aluno e criar condições para que os princípios de todos estejam em harmonia. Isto é, mais um reforço de que o orientador educacional é o grande elo que integra escola, família e comunidade.

Pensar em um contexto que essa comunicação pode ter sido entrecortada nos faz refletir sobre o nível de desafio que o SOE do CAP-UFRJ pode ter enfrentado enquanto o mundo experienciava um novo vírus. A escola enquanto instituição se preparou para receber bem os alunos no isolamento, mas como se deu a adaptação desse setor específico que trata diretamente das múltiplas tensões dentro da escola? Sendo assim, o próximo capítulo discutirá o que foi a pandemia do Corona Vírus e de que forma esse

¹³ Disponível em: <https://apacap.org/>. Acesso em: março/2022.

novo contexto fragilizou as relações não só sociais, bem como a visão das famílias sobre a escola.

CAPÍTULO 3.

A PANDEMIA DO CORONA VÍRUS E AS RELAÇÕES COM AS FAMÍLIAS NA PERSPECTIVA DO SETOR DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

3.1 A educação no contexto pandêmico

Nesse título, buscamos caracterizar o que de fato é este "contexto pandêmico" por mais de dois longos anos pelo mundo todo. É necessário ressaltar que durante a escrita desta pesquisa ainda nos encontramos em uma fase de adaptação e retorno progressivo às atividades. Relatar sobre o momento atual, em sua forma mais imediata, torna-se delicado, pois resume a história de um vírus que mudou a vida de milhares de pessoas nas suas mais diversas áreas da vida. As escolas já retornaram as atividades e estão ainda em período de adaptação ou recuperação, mas mesmo assim, precisamos dialogar sobre o que foi o vírus da COVID-19 e de que maneira ele impactou as diferentes relações sociais.

Após constatação de contágio comunitário no Rio de Janeiro, foi publicado o Decreto nº 46.970, de 13 de março de 2020, no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, adotando “medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da Emergência em Saúde Pública de Importância Estadual e Internacional, decorrente do novo coronavírus (COVID-19), no âmbito do Estado do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2020, p.1).¹⁴ Tal notícia, veiculada rapidamente pelos meios de comunicação, surgiu de forma inesperada e quinze dias em isolamento social foram instituídos para prevenir e combater a propagação do vírus.

O vírus em seu papel de agente infeccioso passou a contaminar cada parte do mundo e as diversas instituições sociais reagiram cada qual a sua maneira, conforme as normas gerais de cada país e localidade. A UFRJ, por sua vez, publicou uma nota pela reitoria na data de 23 de março de 2020 com a decisão de “manter a suspensão das aulas por tempo indeterminado” (CONEXÃO UFRJ, 2020, s.i.)¹⁵. Aulas paralisadas, futuro incerto. Álcool em gel na mão, higienização em dobro, máscaras no rosto. Manchetes toda semana com números e mais números sobre casos positivos e mortes. A escola

¹⁴ Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390689>. Acesso em: maio/2022.

¹⁵ Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2020/03/coronavirus-ufrj-suspende-aulas-por-periodo-indeterminado/>. Acesso em maio/2022.

precisou parar também, embora muitas decisões, no país, fossem tomadas contra o óbvio: a defesa pela vida.

Nesse contexto, as atuações dos principais aparelhos privados de hegemonia dentro da sociedade civil, tal como definido por Gramsci (2001), nos levam aos principais responsáveis pela difusão molecular dos valores, comportamentos e concepções dominantes no tecido social. Isto é, com uma governança negacionista, associada a uma parceria com as grandes empresas, tendemos a enfrentar o pior de uma pandemia que matou e ainda continua matando milhares de pessoas no Brasil. Ao analisarmos os sites, respectivamente, do "Todos pela Educação" e da "Fundação Lemann", por exemplo, encontramos matérias que defenderam a volta presencial das escolas, dado que supostamente esse retorno não elevaria os índices de contaminação.

Qual seria, então, a justificativa para tal pressão pela abertura das instituições de ensino? Tudo aponta para um balanço feito em 2020 por essas associações, no qual apontaria para um retrocesso nas políticas públicas em função da pandemia, como resultado de um Estado ineficaz. Então, para essas, o motivo deste cenário da educação estar em crise e comprometido mediante as metas dadas no Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996) e pela própria Constituição Federal (1988), seria a própria oferta que não foi garantida para as crianças, causadas pela má gestão governamental.

Um pensamento um tanto controverso, pois além da disseminação de notícias falsas sobre a contaminação pelo vírus da COVID-19 colocam em xeque um direito básico dentro de um cenário perigoso e dotado de riscos para alunos, professores e toda a comunidade escolar. Dessa forma, surge a grande oportunidade para o fortalecimento da ação dos aparelhos privados de hegemonia (APH's) no gerenciamento das políticas públicas, defendendo seus interesses e mantendo cada vez mais uma lógica meramente lucrativa.

Diante de mais uma maneira de interferência dos APH's na implementação de políticas públicas, muito se pressionou para que houvesse uma reabertura das escolas privadas ainda em um cenário de pandemia. Alguns pontos são relevantes na análise desse contexto de retorno absurdo e irresponsável, dentre eles, o aumento da disparidade escolar quando comparados setores público e privado. Enquanto as escolas particulares, em sua maioria, puderam adaptar seus ambientes e sua rotina para satisfazer protocolos que visavam amenizar os impactos causados pela pandemia, as escolas públicas não retornaram por falta de condições sanitárias e de investimento.

Com isso, crianças com maior poder aquisitivo e de escolha por uma rede privada puderam continuar seus estímulos de desenvolvimento de forma precoce, o que por outro lado não ocorreu com as crianças das escolas públicas. Vale ressaltar que o presente trabalho não tem como objetivo discutir todas essas questões de forma aprofundada, e sim, questionar a importância de certos setores acima de outros. Surgindo a possibilidade de um ensino remoto, as desigualdades se tornaram ainda mais escancaradas. Enquanto escolas particulares iniciaram imediatamente suas estratégias pedagógicas de forma virtual, principalmente por pressões financeiras, os alunos da rede pública não encontraram unidade na aplicação deste formato. Assim, em janeiro de 2021, a CNN noticiava o aumento dos dados de 2020 referentes ao abandono escolar para o Ensino Fundamental e Médio da seguinte forma:

No ano passado, foram cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes sem acesso à educação. A quantidade de alunos, com idades entre 6 e 17 anos, que abandonaram as instituições de ensino foi de 1,38 milhão, o que representa 3,8% dos estudantes. A taxa é superior à média nacional de 2019, quando ficou em 2%, segundo dados da Pnad Contínua. Somado a isso está a situação de 4,12 milhões de alunos (11,2%) que, apesar de matriculados e sem estar em período de férias, não receberam nenhuma atividade escolar, resultado do ensino pautado pelas aulas online (FORSTER, CNN Brasil, 2021 apud FERNÁNDEZ, 2021).

Como fica em evidência nesta notícia, 3,8% dos/das estudantes abandonaram oficialmente os estudos, porém, há uma porcentagem ainda maior que, embora tenha a sua matrícula oficialmente efetivada na escola, não tem realizado nenhuma atividade escolar ao longo de todo o ano de 2020 (11,2%).

Por outro lado, famílias bem estruturadas financeiramente, com amplo acesso à internet e tecnologia, podiam desenvolver um trabalho em *home office* e tinham condições diferentes de prover apoio a esses estudantes. Já famílias que não puderam parar de trabalhar e/ou sem condições financeiras, desemprego, letramento digital e até mesmo com menor capital cultural, social e informacional não puderam subsidiar os estudos da mesma maneira. Apesar de todo o esforço dos professores e gestores para amenizar situações como essas, a educação não se fez efetiva para muitos.

Durante a pandemia, muito se ouviu que os professores não estavam fazendo nada e seus métodos de ensino foram amplamente criticados. Utilizando-se desta acusação, diversas famílias optaram por retirar seus filhos das escolas que atendiam a primeira infância, tornando ainda mais distante o cumprimento da Meta 1 do PNE, que, anteriormente, havia sido pensada para 2016 e, posteriormente, estimada para o intervalo de 2020-2024. Essa, pretende universalizar a educação infantil na pré-escola para as

crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos.

De acordo com o relatório do terceiro ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2020), seria necessária a matrícula de 1,5 milhões de crianças da primeiríssima infância e 330 mil crianças de 4 e 5 anos para que a meta fosse atingida dentro do prazo estipulado. Com a decorrência da pandemia, segundo dados do site QEdu, ainda em 2020, as matrículas das creches passaram de 3.755.092 em 2019 para 3.651.989 em 2020, enquanto que as matrículas da pré-escola passaram de 5.217.686 em 2019 para 5.127.806 em 2020. Fazendo as contas, isto significa uma perda de 192.983 estudantes¹⁶.

O CAp-UFRJ, por sua vez, também teve que adaptar a sua realidade para viver em um modelo de escola moldado pela pandemia. Veremos no próximo capítulo de que maneira o trabalho dos OEs foi impactado e as estratégias encontradas diante de um momento em que todos buscavam respostas.

3.2 Desafios e ações na relação com as famílias durante a pandemia na perspectiva do Setor de Orientação Educacional (SOE)

Para efetivar a análise do trabalho destes profissionais antes e durante a pandemia, com base na relação família-escola, fez-se necessário ir além das observações de campo. A entrevista, enquanto técnica de coleta de dados, nos auxilia também a “fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade” (DUARTE, 2004, p. 215). Assim, para compor as especificidades do CAp-UFRJ foram entrevistados quatro OEs, cada um representando as diferentes etapas de ensino atuantes.

Um convite para as entrevistas foi enviado para o e-mail do SOE do CAp no mês de maio de 2022 e os encontros virtuais, via plataforma Zoom, foram feitos durante o mês de junho de 2022, sendo marcados de acordo com a disponibilidade do entrevistado. Apenas um participante preferiu fazer a entrevista por ligação pelo aparelho celular. Além disso, todos os encontros foram gravados, com ciência e anuência do entrevistado, e posteriormente transcritos de maneira integral. O público-alvo escolhido para a pesquisa

¹⁶ Confira os dados no link: https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=matriculas

residia em orientadores educacionais que trabalharam antes e durante a pandemia, de forma a entender a atuação deste trabalho em ambos os períodos e sua relação com as famílias.

No apêndice deste trabalho, encontram-se as questões orientadoras para a entrevista. Essas, foram divididas em quadros de resposta com seus respectivos eixos temáticos, com o objetivo de permitir uma melhor visualização do que foi respondido por cada participante. Duarte (2004) também argumenta que esse procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual ele está lidando. Dos quatro entrevistados nesta pesquisa, três pertencem ao gênero feminino e um ao gênero masculino; todos na faixa dos trinta a cinquenta anos de idade e com anos de experiência na área.

Segundo Lüdke e André (1986), na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Portanto, ao aceitarem participar desta pesquisa de campo, os entrevistados estavam conscientes desde o princípio dos objetivos da pesquisa e serão tratados aqui com nomes fictícios para preservar a identidade dos mesmos. Lembrando que cada entrevistado faz parte de um segmento sendo: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Coordenação do Setor, como bem ilustrado pelas seguintes falas¹⁷:

A gente acaba dividindo nossa atuação dentro do perfil da faixa etária e do momento de escolaridade que os nossos estudantes estão. (...) nós temos uma equipe que se divide para acompanhar determinadas séries, então a gente consegue desenvolver um trabalho pensado para aquela faixa etária, a gente consegue desenvolver um trabalho que é direcionado para aquele segmento (ELENA, Transcrição de entrevista, 2022).

Cada série tem o seu olhar diferente a partir daquele período (CAROLINA, *ibidem*, 2022).

Diante do exposto, foi possível apreender que cada OE tem a sua especificidade e responderá de acordo com a realidade do trabalho realizado com respectivo segmento que atua. No total, são onze perguntas ao todo na entrevista, sendo realizadas de forma aberta e de maneira que as respostas vaguem por suas nuances e respeitem as subjetividades presentes neste grande tema que foi vivenciado unicamente por cada um. As primeiras

¹⁷ Por questões de sigilo da pesquisa, todos os nomes das pessoas entrevistadas foram substituídos por nomes fictícios de personagens da Literatura: Elena Ferrante, Carolina Maria de Jesus, Isabel Allende e Conceição Evaristo.

questões foram destinadas a coleta de informações como nome, idade, gênero, tempo de trabalho e trajetória profissional para traçar o perfil dos respondentes. A partir disso, foram criados quadros de respostas divididos em sete eixos temáticos que possibilitaram guiar nossa discussão a partir das múltiplas respostas registradas pelos sujeitos entrevistados.

Retomando as discussões iniciais desta pesquisa, vimos que o fortalecimento da relação família-escola é elemento chave para uma gestão democrática, pois o direito à Educação só é garantido perante o trabalho do Estado e da Família em sua função de corresponsabilidade. De uma forma geral, além do trabalho sistematizado que é realizado com as famílias pelo SOE, o CAP-UFRJ em seu âmbito de instituição também busca cumprir o princípio da “gestão democrática do ensino público”, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9394/96), que em seu primeiro artigo discute que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Tais fatos se conectam com o primeiro quadro de respostas, que contempla a relação geral do CAP com as famílias, ou seja, como é determinado implicitamente o vínculo educativo entre esses e de que forma o processo de formação desses sujeitos acontece.

Quadro 1: Respostas à pergunta 3 – A relação família-escola do CAP-UFRJ

CAROLINA	É uma construção da escola. Quando as famílias chegam no CAP, elas são muito acolhidas pela escola. São apresentadas de alguma forma a toda organização escolar, e nesse processo, isso é feito também mostrando quais caminhos elas podem ter em diálogo com a escola.
ELENA	Hoje a gente tem uma diversidade muito grande dentro do perfil mesmo de estudante e, conseqüentemente, das famílias que compõem a comunidade escolar do CAP. A gente observa que a participação varia também de acordo com a situação socioeconômica que as famílias se encontram, então, a gente observa que existe uma adesão de participação em reuniões de responsáveis, existe um movimento de buscar a escola para ajudar na mediação de várias situações. Então, existe uma participação que a gente percebe no movimento de vinda das famílias! Claro que com todas as particularidades, nem toda família consegue participar de tudo que é proposto. No geral, a escola busca criar esses espaços de interação e participação.

Fonte: transcrição das entrevistas

A partir das falas de Carolina e Elena identificamos dois elementos principais que podem nos ajudar a entender a composição da comunidade escolar e a postura da escola diante dessa: *diversidade* e *acolhimento*. Ainda que a comunidade escolar seja

heterogênea, devido à particularidade de acesso e a localização predial, as famílias buscam maneiras de se inteirar e participar indo até a escola e são acolhidas pelos OEs em suas mais variadas questões. Sendo assim, diante da compreensão da multiplicidade de contextos existentes vale complementar que:

A função da escola é dialética e tem que se comprometer com a relação entre educação e sociedade. A organização da escola de qualidade se estende para a organização de seus próprios protagonistas. É um processo dinâmico, portanto, de movimento, vida, que envolve contradições, conflitos, confrontos e a busca permanente de consenso (GRINSPUN, 2011, p. 118)

A palavra consenso, utilizada por Grinspun acima, retoma a importância dos momentos de escuta, participação e decisão coletiva perante aos conflitos comuns do cotidiano. Em termos legislativos, as atribuições privativas dos orientadores educacionais do CAP-UFRJ estão sendo contempladas no quesito participar da caracterização da clientela e no processo de integração escola-família-comunidade. Pois, ao pensarmos sobre o dia-a-dia dentro do SOE em específico, cada qual pôde contribuir com uma fala que representa um pouco mais do trabalho do orientador educacional em direção à uma gestão democrática e conseqüentemente a uma boa relação com todos os envolvidos no processo escolar. Vejamos o quadro abaixo e pensemos sobre tais questões.

Quadro 2 – Respostas à pergunta 6 – A rotina dentro do SOE

CONCEIÇÃO	Nós somos uma escola que só funciona porque tem licenciatura. A gente é criado por uma escola de formação, então assim, a gente tem esse tempo na carga horária, a gente tem essa preocupação com a formação, pra sentar, discutir. Isso está previsto nas nossas atribuições.
CAROLINA	Tem esse vínculo, a gente tá (sic) sempre tentando ouvir as crianças, chamando para conversar, olhando quem tá no entorno, as periferias da sala de aula, a gente tem o cuidado de acompanhar as crianças com dificuldade de interação, de socialização. Pensar o vínculo dela com a escola, que elas se sintam bem nesse espaço, que desenvolvam autonomia. Colocamos as crianças como ativas nesse processo.
ELENA	Mas isso também fazia parte do nosso trabalho, buscar dialogar com os estudantes, né?! Buscar estar em turma propondo atividades. Os atendimentos com as famílias. A gente tinha isso bem desenhado no nosso projeto de atuação do setor. A importância de a gente estar em diálogo com os pequenos grupos, estar em diálogo individualmente e estar em diálogo com a turma como um todo. Dialogar com os professores.

Fonte: transcrição das entrevistas

Olhar. Escutar. Dialogar. Três verbos que estão presentes em um dia comum dentro do SOE. Além da articulação com as famílias e o trabalho com os estudantes, os registros escritos do que é desenvolvido dentro do setor também fazem parte dessa rotina. Freire (2008) nos afirma que o aprendizado do registro é o mais poderoso instrumento na

construção da consciência pedagógica e política do educador, o que pode ser constatado no relato de Carolina:

Organização de registros de tudo o que a gente faz. Se eu só falar e não materializar, isso fica comigo só, se perde. A gente escreve e anota muito. É uma forma de materializar um trabalho que é pedagógico (Transcrição de entrevista, 2022).

Para além disso, destacamos também a especificidade do setor e a articulação do SOE com a direção adjunta, sinalizadas em outra fala de Carolina:

O SOE está numa posição talvez híbrida nessa escola. O primeiro ponto a se destacar é que nós somos um setor curricular. Isso pressupõe que há uma compreensão na escola e no próprio setor que a prática da OE tem como pressuposto e base de atuação a formação dos sujeitos, a existência de um currículo. Quando vamos atender as famílias, vamos com uma motivação, um objetivo definido. As vezes quando a família solicita atendimento o objetivo é só a escuta. (...) Há uma compreensão de que nossa atuação também é educativa, e é híbrida porque a gente também dialoga com a Direção Adjunta. A gente está na gestão também. Fundamentalmente há uma relação junto a DAE sobretudo na mediação de conflitos, não só dos estudantes, que envolvem as famílias. Há uma articulação muito grande do SOE com essa organização escolar. Tá (sic) sempre pensando junto com a DAE qual será a pauta das reuniões de série, conselho de classe (Transcrição de entrevista, 2022).

Com o intuito de ilustrar mais especificamente a relação do setor de orientação educacional com as famílias antes da pandemia, o quadro 3 traz de forma bastante elucidativa como cada orientador enxerga as ações realizadas com eles de acordo com o próprio segmento, isto é, de acordo com a própria experiência com as determinadas séries.

Quadro 3: Respostas à pergunta 8 – A relação SOE com as famílias antes da pandemia

CONCEIÇÃO	O que o orientador educacional faz? Ajuda os estudantes a criar vínculos com o conhecimento. E normalmente quando esse estudante, essa família chega, eles têm alguma fragilidade nesse vínculo. O que a gente procura? Fazer uma escuta atenta para que esse vínculo se reconstrua, às vezes demora mais, às vezes demora menos, mas a ideia é que esse vínculo de novo se faça.
ISABEL	Dentro da institucionalização daqui do Colégio de Aplicação, esse movimento dos professores efetivos e substitutos e essa integração é algo importante pra (sic) você entender inclusive a relação com as famílias. Porque a gente chega numa escola que já está instituída, já tem uma cultura e essa cultura não prevê o lugar do OE. (...) tivemos que trazer essa posição, quem somos, para o que viemos.
CAROLINA	Elas aprendem desde cedo, quando entram aqui, que podem contar com o SOE, podem solicitar atendimento com a OE, podem colocar suas questões, seus questionamentos/dúvidas de uma forma que podem ser atendidas. Não é só uma solicitação delas, nós também temos esse momento de chamar as famílias. Então isso vai criando uma relação de proximidade, de tanta proximidade que algumas famílias confundem. Querem disponibilidade no momento que elas desejam. Nem sempre é possível, tem uma agenda.

ELENA	Em alguns momentos por conta da rotina que nos atropela, a gente começa a pensar um planejamento. Tempo de criar outros momentos com as famílias que não seja apenas os atendimentos individualizados. Acaba que a gente fica muito no espaço das reuniões de responsáveis e aí a gente tem uma demanda dos professores colocarem essas preocupações. Uma coisa que a gente vem conversando é de buscar outros espaços das famílias estarem na escola pra (sic) que a gente também possa aproximar e construir esse diálogo, porque muitas vezes um dos questionamentos que a gente tem é a dificuldade da comunicação com a escola. A sensação que eles tem é que eles ficam restritos, que a participação tá muito condicionada a um retorno do desenvolvimento dos estudantes.
-------	---

Fonte: transcrição das entrevistas

A escola é palco de atores sociais em formação que juntos buscam alcançar objetivos entrelaçados entre si. Neste caso, podemos perceber as diferentes visões sobre uma mesma profissão desempenhada no mesmo ambiente. Para Conceição, o SOE é responsável por fortificar o vínculo do aluno com o conhecimento, respeitando sempre o seu momento de fragilidade. No que diz respeito a Carolina, o marcante neste trabalho é o alinhamento de expectativas para criar uma relação de proximidade. Isso nos remete ao conceito de cultura organizacional escolar, discutido no capítulo um da presente pesquisa, no qual Luck (2010) comenta sobre a expressão desse conjunto de regras, códigos e expectativas de comportamento não escritos que condicionam as atitudes dos atores escolares. Embora o SOE desempenhe o papel de acolhimento, os limites desta relação não foram bem especificados e/ou podem estar sendo emaranhados.

Já Elena demonstra a necessidade de expandir o trabalho com as famílias, que muitas vezes é resumido aos momentos nas Reuniões de Responsáveis. Para ela, é necessário que existam outras culminâncias que não estejam atreladas à aprendizagem dos alunos. Por fim, Isabel nos traz um outro panorama sobre a presença do SOE da Escola de Educação Infantil, até então incluído recentemente no quadro escolar:

É diferente falar da Sede Fundão para a Sede Lagoa, no SOE da Educação Infantil não existiu o antes da pandemia (Transcrição de entrevista, 2022).

A transição da EEI do CAP-UFRJ se deu justamente no ano em que a pandemia foi instituída, embora esse seja um processo que está sendo discutido há anos entre as diferentes esferas que envolvem o Colégio de Aplicação. Portanto, a experiência com o SOE é nova para todos da escola, inclusive para os OEs que compuseram o corpo de profissionais. Da mesma forma, Isabel comenta como tem sido sua prática:

Para minha formação, enquanto professora que não para de aperfeiçoar, de se aprimorar, foi valioso, está sendo valioso justamente porque a escola mudou muito. Os estudantes mudaram muito, porque houve toda uma reformulação que a gente ainda está vivenciando. Ainda estamos aprendendo sobre esse movimento (Transcrição de entrevista, 2022).

Quando perguntados sobre as diferenças do clima escolar entre os períodos, os entrevistados fizeram suas contribuições de forma diversa. De acordo com Larrosa (2002), a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. Isto é, ela é única para cada sujeito participante. Observamos que os dados que mais chamaram a atenção para resumir de modo geral o momento foram: a dificuldade de adaptação em meio a um momento de instabilidade, a fragmentação das relações sociais, a acentuação dos problemas familiares, a tensão diante de uma incerteza e as desigualdades de oportunidades de acesso. Veja a seguir.

Quadro 4: Respostas à pergunta 4 – O clima escolar antes e durante a pandemia

CONCEIÇÃO	A adolescência é algo conturbador para o jovem, é como se ele vivesse um download toda hora. Então, toda hora ele tá verificando se aquilo que o adulto disse tá valendo. Por isso que ele não tem certeza de nada, ele fica o tempo todo ali oscilando. Imagine isso em um momento pandêmico onde as estabilidades foram para o brejo, o que você tinha de concreto foi para o brejo. Eles tinham as questões deles, as famílias com contextos bastante desafiadores (perderam o emprego, ficaram doentes, não podiam sair).
ISABEL	Até então a creche tem essa relação direta com a mãe trabalhadora que precisa deixar sua criança na escola.. As famílias vivendo por esse momento, de separação de responsáveis, perda de emprego, não ter onde deixar a criança. Cada grupo estava vivendo uma realidade dentro desse novo modelo. As relações estavam estremecidas em torno disso, da escola não voltar. A escolas particulares terem voltado, o município ter voltado e o CAP não. (...) Era um momento de muita tensão, porque o CAP demorou para se colocar no ensino remoto. As famílias estavam muito apreensivas, principalmente as famílias dos grupos finais.
CAROLINA	O clima do mundo ficou tenso. A gente vivia e vive ainda, a pandemia tá aí ainda, é (sic) muitas incertezas, então deixou todo mundo muito ansioso. Estávamos tendo que aprender coisas novas, enquanto as pessoas estavam morrendo. A gente tinha que lidar com o público, com os nossos estudantes, informa-los e trabalhar quando a gente estava vivendo uma coisa que era impensável. Ninguém imaginava a dimensão que isso teria. Então isso obviamente repercutiu nas relações, as famílias. Isso se acentua ainda mais quando houve uma pressão das escolas particulares para que retornassem aula presencial e as famílias pela organização familiar, pela perda também dos estudantes. Houve uma pressão para que retornasse o presencial, mas a escola sustentou junto a UFRJ.
ELENA	O processo de transição para o trabalho remoto ele primeiro exigiu de todos nós uma disponibilidade para ocupar esse espaço de uma outra forma. De uma certa forma, escancarou muito pra gente a desigualdade. Então, o que era ter o acesso? Em que condições? Em que circunstâncias? Então, pensar o trabalho remoto não foi algo tão tranquilo para todo mundo.

Fonte: transcrição das entrevistas

É interessante pontuar também que as relações com as famílias ficaram estremecidas em torno do suposto retorno às atividades presenciais, quando os níveis de contaminação pelo Corona Vírus diminuíram no estado. As decisões foram tomadas por parte de outras instituições e diante desse movimento houve muita pressão por parte das famílias do CAP, já que existiram comparações com as instituições de ensino privadas.

Afinal, as dificuldades de um retorno abrupto e sem o preparo necessário poderiam escancarar cada vez mais as desigualdades entre as duas esferas, sendo equiparadas desde o princípio mesmo com tantas diferenças. Isso pode ser observado pelo comentário de Carolina e Conceição:

Ainda assim comparado a outras escolas que voltaram muito anteriormente, no pico da pandemia, a cobrança e a insatisfação com a escola aumentou por parte de algumas famílias. A gente começou a sentir isso a partir de algumas participações em reuniões, em que algumas mobilizavam um pouco o descontentamento e colocavam para os professores e o corpo da escola a sua preocupação, a sua ansiedade, as suas insatisfações com a decisão da escola (Transcrição de entrevista, 2022).

Bastante desafiador coordenar nessa conjuntura e tendo as famílias não como parceiros, mas como pessoas que estavam realmente nos questionando demais porque a gente demorou tanto tempo. (...) 700 mil pessoas morreram, mas não tem problema não, o que eu quero é que o cara vá para o ENEM. É o que a gente escuta no cotidiano. Ah, mas vocês não deram conteúdos (Ibidem, 2022).

A vigilância por meio das telas do computador e/ou celular também foi algo presente na pandemia. Muitas famílias aproveitaram o momento de *home office* para ficar ao lado de seus filhos alimentadas pela observação da sala de aula virtual. Assim, podemos relacionar tal inspeção frequente com um conceito do filósofo inglês Jeremy Bentham (2000) denominado panóptico, que representa uma estrutura física centralizada em que se pode observar tudo a sua volta. A relação de poder sustentada por esse dispositivo acontece sem a presença necessária do agente que a exerce. Neste caso, a máquina tecnológica é a estrutura e o professor orientador se vê infiltrado nessa lógica. O depoimento dado por Elena sintetiza como foi passar por esse processo:

Pensando no trabalho em si, o lugar do profissional, sem pensar no que a gente faz exatamente, mas o lugar do profissional. A gente fica sem muitas certezas do que você está fazendo, como está sendo recebido, porque você não tem aquela troca, aquele olho no olho. A gente sabe que as vezes um olhar “Tô aqui, tô junto” é diferente da gente conversar através de uma tela né? Então, essa incerteza de que a gente está atingindo aquele estudante, se a gente tá conseguindo acessar aquela família, se aquela família tá junto com a gente, se tá entendendo o que a gente tá colocando. Acho que nessa forma de pensar no trabalho é o quanto aquilo ali realmente está conseguindo chegar em outros lugares a partir desse diálogo, com os estudantes e com as famílias. A gente vive um pouco dessa angústia ali de não ter ali talvez uma tranquilidade de que realmente o trabalho tá acontecendo. Apesar da gente saber que a gente acaba fazendo bastante. Eu acho que um outro ponto foi a carga de trabalho, não tinha pausa né? Acabava que a gente estava disponível o tempo inteiro, a gente pensa a escola o tempo inteiro, a gente não desconecta um pouco das questões que a gente tá vivendo e a gente lida com questões muito pessoais, emocionais. A gente precisa ter esse

timing assim de se afastar um pouco, pra ver de fora as situações, se não a gente acaba não deixando de pensar aquelas questões o tempo inteiro. Um desafio pessoal é, no período da pandemia, a gente também conseguir se desligar um pouco do que estava acontecendo. Porque você está disponível o tempo inteiro, tá em frente o computador com o seu e-mail aberto o tempo inteiro. Acho que a gente acaba também não conseguindo separar o pessoal do profissional e ter os momentos de pausa (Transcrição de entrevista, 2022)

Logo, entendemos que a escolarização passou por um entrelaçamento com o espaço doméstico e, mais ainda, o pessoal. Os limites entre as relações sociais deixaram de existir devido ao ensino remoto, que utilizou da não-presencialidade para habitar os lares a partir do uso de uma simples câmera. Assim como a vigilância acontece por parte das famílias, os professores orientadores também se viam angustiados pedindo para que ligassem o microfone e interagissem. Então, a troca entre aprendiz e mestre, acostumada com o caráter dialógico com o conhecimento, passa a ser habitada por um caráter de cunho opressor. No próximo quadro, observemos como foi planejar um SOE virtual.

Quadro 5: Respostas às perguntas 7 e 9 – O replanejamento do trabalho no SOE

CONCEIÇÃO	Quando a gente entra na pandemia, a gente sai da escola acreditando que daqui a 15 dias a gente ia voltar. (...) A escola particular cria em 5 minutos suas plataformas de dar aula e começa a trabalhar. A gente ficou sem saber o que ia fazer. Foi bem difícil, você se manter inteira e tendo que ajudar as famílias e escutando histórias horrorosas, histórias muito desafiadoras. Eu estava vivendo, as famílias estavam vivendo, todo mundo vivendo situações muito difíceis, sabe? E aí você tendo que administrar isso. As famílias tinham muito para dizer e você tinha que ouvir, buscar estar junto, acolher, fazer mediações.
ISABEL	A Educação Infantil ali entendendo como fazer essa escola acontecer numa perspectiva que até então ninguém acreditava. Porque a Educação Infantil é contato, é cotidiano, são relações outras que até então a gente pensava que a tela não ia efetivar isso. (...) O SOE tendo que fazer um movimento de ver o lado de cá e o lado de lá para ver o que a gente conseguiria avançar a partir dali. Era compreender essas realidades, de como as famílias estavam vivendo o período pandêmico e fazer-las acreditar que era possível fazer com que as crianças estivessem ali no remoto.
CAROLINA	Primeiro o movimento de ir para o remoto, não foi uma discussão do setor, foi uma decisão coletiva, feita entre toda a escola. Todas as etapas foram decididas na escola em plenária. Foram discussões, reflexões e a implantação, sobre como voltar, quando voltar. Tiveram Grupos de trabalho (GT'S) para discutir os protocolos de segurança. O formato foi muito discutido, a gente fez esse plano de retorno muito gradual.
ELENA	A gente sempre teve uma perspectiva de um trabalho que é coletivo, que não é só a gente chegar e fazer um trabalho que é um atendimento individualizado. (...) Então, isso tá (sic) dentro da premissa de trabalho, mas a gente é atravessado, né, por essas questões do cotidiano o tempo inteiro. Por mais que às vezes a gente tenha ali um planejamento de trabalho, ele é completamente modificado em função de todas as situações que acontecem. Porque a gente trabalha muito com a mediação. Então a gente precisa parar, acolher, mediar, buscar o espaço de acolhimento para tentar tranquilizar.

Fonte: transcrição das entrevistas

Segundo relato na entrevista, inicialmente o CAP fez um levantamento para saber qual o tipo de acesso à Internet o alunado teria. Paralelamente, decidiram criar o Site CAP na Quarentena, para que houvesse um contato com as famílias por meio de postagens e fóruns de discussão. Feito isso, a direção da escola decidiu pagar a plataforma Zoom para organizar suas salas de aula virtuais e planejou juntamente da equipe e alunos oficinas não-obrigatórias para aprender a utilizar a nova ferramenta.

Para além disso, o trabalho com projetos auxiliava os orientadores a ter uma relação interdisciplinar com os professores e permitia entradas sistematizadas nos grupos de alunos selecionados. Assuntos como rotina, cotidiano, organização de estudos, o período do sono e saúde mental foram debatidos. Outra estratégia foi criar links paralelos durante as aulas para discutir com os estudantes e em algumas situações também acontecia fora do horário.

O SOE realizava atendimentos síncronos individualizados com os alunos na pandemia, bem como o planejamento com os professores feito em grupo via plataforma Zoom. O uso do aplicativo WhatsApp, para troca de mensagens virtuais, não foi orientado pela escola, embora o professor ou OE tivesse a liberdade de decidir adotar caso quisesse. O atendimento com as famílias era reservado para um único dia e marcado em horários de ponta, fora as reuniões paralelas com outros setores, como o de Educação Especial. A diferença de formação e acesso às novas tecnologias foi um ponto percebido por um dos participantes, que ressaltou a dificuldade de uns comparada a propensão de outros a tentar aprender e/ou assimilar tudo no tempo real.

Então, quando comparamos o período anterior com o período vivenciado na pandemia, percebemos uma fragmentação no trabalho e remanejamento de funções. O ensino remoto exigiu uma reinvenção tanto por parte do SOE e dos docentes quanto dos próprios alunos, que precisavam da manutenção de vínculos. Este acompanhamento passa a ser feito com o objetivo de incentivar à participação remota e não perder o referencial de escola e do coletivo de professores. O desafio principal em todo lugar era pensar como trabalhar com a realidade que estava posta e de que maneira construir estratégias eficazes para auxiliar os alunos neste momento delicado em que a socialização não existia partindo do contato físico. Vamos analisar como foi essa adaptação.

Quadro 6: Resposta à pergunta 7 – A adaptação ao ensino remoto

ISABEL	O SOE está para as especificidades e individualidades das crianças tal qual no seu eu individual e coletivo. A gente olha a criança nos seus diferentes lugares. Nesse período remoto, a gente tinha o olhar para a casa das pessoas. A gente
--------	---

	via processos de compulsão alimentar, crianças que os pais não sabiam se relacionar com ela. Tiveram momentos que a gente conseguiu ter esse olhar através das telas, mas também aqueles que as crianças se afastaram por causa das telas.
CAROLINA	Por outro lado, o remoto proporcionou a constituição de uma escola mais integrada, interdisciplinar, mais transdisciplinar. A gente rompeu a sala, não contávamos mais com o espaço físico como uma oportunidade, como um limitador. A gente rompe um pouco as paredes.
ELENA	O desafio também de aprender as ferramentas tecnológicas por parte dos estudantes e também do corpo docente. O desafio de você pensar a aprendizagem através de um outro veículo, então você precisa ter uma outra relação com o conhecimento, porque a gente viveu a situação de ter câmeras, a gente tinha muitas aulas com pouca presença visual dos estudantes. O perfil dos mais velhos, a questão com a imagem, a exposição. As crianças gostavam mais de aparecer. A gente viveu a transição de como ocupar esse espaço de uma outra maneira. E as relações, como elas se constroem em um ambiente que a gente tem uma tela, muito uso do chat? Como fazemos uma interpretação do que o outro está querendo dizer? A comunicação acaba sendo um outro desafio. Como a gente constrói um espaço de convivência que vem atravessado pela mediação de um outro recurso?

Fonte: transcrição das entrevistas

Com a resposta de Isabel, podemos pensar um pouco mais sobre este olhar do orientador educacional para o contexto do aluno, especialmente em um momento em que parecia não haver as lentes de separação entre as esferas pública e privada. Isso se reforça quando Carolina traduz o ensino remoto como integrador, devido a ruptura do formato quadrado de uma escola. Embora dotado de desafios mencionados por todos os respondentes, não precisar do deslocamento físico foi um ponto destacado como positivo na pandemia, até mesmo pela comodidade de resolver situações no conforto de casa e pela economia financeira. Já Elena aponta uma preocupação com a eficácia dos meios de comunicação virtual e a forma de avaliar se a aprendizagem está de fato acontecendo. Isso também ressurge quando observamos outros relatos:

Em torno da comunicação, a gente tem várias possibilidades. Mas nunca vai estar bom. Uma coisa que a gente vive hoje é o imediatismo. Então, as famílias querem o WhatsApp, querem mandar o e-mail e receber resposta na hora, querem que o telefone toque e atendemos. Temos muitas possibilidades, mas nem todas são utilizadas do modo certo, por todos igualmente (ISABEL, Transcrição de entrevista, 2022).

No virtual a gente tinha uma maior assiduidade das famílias, porque era mais prático. Não tinha que se deslocar até a escola, gastar dinheiro com passagem (Ibidem, 2022).

Por fim, para sintetizar a percepção dos OEs sobre o futuro da relação da escola com as famílias, foi perguntado como essa participação poderia ser melhorada:

Quadro 7: Resposta à pergunta 11 – A relação família-escola em futuros contextos

ISABEL	Ponto a melhorar: atenção às famílias. Estipular no calendário momentos para essas famílias, receber elas no primeiro dia, ter mais dinâmicas, rodas de conversas para trabalhar diversas questões.
CAROLINA	Uma coisa que não está nas famílias, mas (sic) tá na sociedade é essa relação utilitarista com o conhecimento e com a escola né. De pensar retornos muito materiais. (...) Não são notas, aprovações em concurso que justificam a existência da escola como ela tá colocada, essa relação clientelista com a informação, com a educação, que gera ruídos que são desconfortáveis, incômodos.
ELENA	Acho que em termos de repensar o trabalho seria um pouco isso, como a gente introduz, cria e fortalece outros espaços também da família estar na escola.

Fonte: transcrição das entrevistas

Dois entrevistados apontaram a necessidade de organizar encontros que fortaleceriam essa parceria, fora aqueles que já estão introduzidos comumente no cotidiano escolar. Outro participante mostrou-se incomodado com a existência de uma cultura utilitarista na sociedade, que vem trazendo consequências para as práticas educativas e suas finalidades. Jeremy Bentham, o mesmo fundador do conceito do panóptico citado anteriormente, inaugurou o pensamento utilitarista, que pode ser resumido da seguinte forma: “é bom aquilo que é útil”. Para Bentham (1979, p. 12),

Muitos outros princípios – ou seja, outros motivos – podem constituir a razão que explica por que esta ou aquela ação foi praticada, porém a utilidade constitui a única razão que explica por que a mencionada ação pode (moralmente) ou deve ser praticada.

Essa relação também pode ser observada quando Conceição comenta que algumas famílias dos alunos do Ensino Médio ficaram muito preocupadas com a aprovação no vestibular e questionavam a aplicação dos conteúdos dados em sala de aula, mesmo que o país estivesse vivenciando um cenário de muitas mortes diárias. Passar em uma prova era mais importante do que cuidar da própria vida ameaçada por um vírus. Posto isso, pensemos de forma empática na figura do OE como um ser humano, distanciado das suas atribuições, para imaginar a saúde emocional desses profissionais que estavam prontos diariamente para lidar com a vida de tantas famílias, crianças e jovens também impactados pelo momento e cheios de expectativa para o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após tantas histórias, discussões, descobertas e fascinações pessoais com o tema desta pesquisa, é necessário um ponto final, que na verdade apresenta-se em forma de reticências devido à sua capacidade de se transfigurar em tantas narrativas. Vimos aqui a relevância do Orientador Educacional no cotidiano escolar, principalmente no que diz respeito a manter uma boa relação família-escola. Além disso, compreendemos também o seu papel na garantia da gestão democrática, embora em um contexto de desafios deixados pela não-presencialidade. Encaro as entrevistas realizadas passíveis de ser analisadas por múltiplos olhares, nos quais reverberam em muitas outras conclusões.

Entendemos que a educação por si só tem a sede de se desenvolver na vida das crianças e dos jovens e o OE precisa estar preparado para lidar com as mudanças e/ou novos contextos que possam ser apresentados. A lacuna da pandemia tenta ser preenchida pelas circunstâncias do repensar, rever, replanejar do SOE no CAP-UFRJ. Foi necessária uma pausa até mesmo no trabalho daquele que sempre propôs uma observação mais atenta das tensões existentes dentro da escola.

Com essa pesquisa, assumimos o lugar do OE como principal potencializador da relação família-escola também neste novo cenário, embora essa não seja sua única forma de atuação. As entradas sistematizadas em sala de aula virtual, atendimentos síncronos com as famílias e desenvolvimento de projeto com os professores apareceram como formas de adequar a nova rotina. Ainda, houve uma preocupação muito grande com a adaptação dos alunos e famílias nesse período e uma postura de reflexão constante da própria prática educativa, que pode ser evidenciado ainda mais pelo comentário de Elena sobre seu trabalho com o Ensino Médio:

A gente pensa sobre muitas questões que poderíamos estar desenvolvendo, pensar a formação desses pais também como aqueles que vão acompanhar os seus filhos nessa jornada, vão ser fundamentais no processo de cada um. Que a gente também possa criar espaços para pensar sobre isso, o que é ser o pai do estudante nessa faixa etária. Que a gente não fique só nas questões organizacionais da série, do trabalho no EM, o que significa todo esse contexto (Transcrição de entrevista, 2022).

Ainda, manifesto minha defesa pelo estágio na inseparável relação entre teoria e prática. Há uma necessidade de se aproximar da realidade em que iremos atuar de maneira reflexiva, intencional e envolvente. Pois, cada um dentro de sua formação acadêmica cria um sentido com aquilo estudado, diante dos instrumentos possíveis e

dos diferentes contextos durante suas trajetórias, conectando as disciplinas entre si e fazendo associações com aquilo observado dentro dos estágios.

Sendo assim, por meio das visitas de campo e entrevistas, pudemos perceber a experiência pandêmica por óticas diferentes, onde cada segmento mostrou suas limitações e superações em meio a prática educativa presencial e virtual. Inclusive, Elena também comentou brevemente o que é estar vivendo o pós-pandemia, embora este não seja objeto contemplado nesta pesquisa, deixo aqui sua provocação:

Pensando nessa migração. O pós, o maior desafio é voltar a estar com tantas pessoas ao mesmo tempo e voltar a entender que estamos em um espaço que é coletivo. A gente precisa entender que não é só o meu desejo, não é só o que eu penso, não dá para as coisas funcionarem da maneira com que eu acredito que é o melhor. A gente precisa entender que existem desejos, muitas coisas naquele ambiente. A gente percebe um aumento nas questões de conflito, a pouca tolerância para escuta de como o outro pensa... A gente percebeu que esse é um grande guarda-chuva de tantos desafios que a gente vem vivendo. E pensar como a gente restabelece premissas pedagógicas do uso do caderno, do uso de materiais, do estar em uma sala de aula durante 50 minutos sem querer levantar e fazer qualquer outra coisa. O uso do celular. Como a gente tem percebido que ele virou um recurso 24 horas, as pessoas estavam usando 24 horas por dia, principalmente nos adolescentes, o desafio era como se desconectar disso. Como usar esse recurso de uma maneira benéfica? (Transcrição de entrevista, 2022).

George Orwell ilustra esse processo de confusão de forma belíssima em seu livro “1984”, onde as teletelas surgem para controlar a população e são uma forma de acreditar que é benéfico participar dessa sociedade. Nesses tempos, fomos encarcerados diante do tão temido ensino remoto. Muitos de nós, acostumados ao calor físico dos corpos, a transitoriedade da vida, a instabilidade de apenas ser diante do mundo, tivemos que nos adaptar à uma nova forma um tanto invariável. Que tamanho paradoxo e ironia. De tanta firmeza e monotonia, ao mesmo tempo nos vimos estremecidos, exaustos, acelerados, sujeitos adaptados, conformados. Temos aqui um processo mais frio para ambas as partes, sem o contato com o desconhecido, não existe a curiosidade de se deixar afetar pelo que chega, pois se mostrou gélido e endurecido, apesar de muitas vezes considerado integrador.

Dissertar sobre o trabalho dos OEs foi uma travessia por sua história de apagamentos e reivindicações legislativas. Para além disso, visitei as novas formas de se reinventar diante do possível e impossível, exercendo a empatia mesmo quando ela não era exercida pelo outro lado. Mais que isso, observei que não podemos jamais parar de lutar. Pelo direito à uma educação de qualidade, por uma formação integral. Constatamos que este não é o normal, nem nunca vai ser. Ter essa perspectiva nos

facilita, por outro lado, a pesquisar, questionar. A falta de recurso, a sobrecarga de trabalho, a falta do vínculo, do que é necessário para o aprendizado acontecer.

Enfim, o advento da pandemia apresentou-se de forma única para cada sujeito envolvido no processo escolar, o que continuamos buscando é uma forma de integração e compreensão por parte de todos diante da fragilização vivenciada pelo momento. Fica visível também que este tema não se esgotará aqui, pois se mostrou ricamente vasto para discussões futuras. Clarice Lispector (1998), antes do seu falecimento, deixou sua marca: enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. É por isso que fazemos pesquisa, é por isso que nós, educadores que somos, estamos aqui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico ou a casa de inspeção**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O Panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. – 2 ed. – São Paulo : Abril Cultural, 1979.

BERTAN, Levino. **A relação escola-família: um espaço negado aos pais?**. *Colloquium Humanarum*, v. 3, n.2, Dez. 2005, p. 01-11.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. *Escritos de Educação / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2ª edição. p. 71-79.*

BRANDALISE, Mary Angela Teixeira. **Avaliação Institucional: conceitos, contextos e práticas**. ANPAE, 2011. Disponível em: <file:///D:/Documents/1%20UFRJ%20-%20Pesquisa/Artigos/Brandalise%20-%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20institucional%20da%20escola.pdf>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Senado Federal. Brasília, 1996.

BRYK, A. S. **Organizing Schools for Improvement**. *Phi Delta Kappan* 91, no. 7 (April 2010): p. 23-30.

CAP-UFRJ. **Projeto político-pedagógico do Colégio de Aplicação da UFRJ**. 2010. Disponível em: <http://cap.ufrj.br/images/PDF/PPP.pdf>. Acesso em: ago. 2022.

CRUZ, Antonio Roberto Seixas da. **Família e escola: um encontro de relações conflituosas**. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 37, jul./dez., 2007, p. 27- 45.

CUIDAR. *In: MEU DICIONÁRIO, Dicionário Online de Português*, 2019-2022. Disponível em: <https://www.meudicionario.org/cuidar>> Acesso em: 19/03/2022.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. In: *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FERNÁNDEZ, Silvina Julia. **Presenças, ausências e participação das mães na escola: uma questão de perspectivas**. *In: PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal (org). Experiências e narrativas em Educação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Série Biblioteca, v. 87 Eduff, 2017. p-105-124.

_____. **Educação e pandemia no Brasil**, In: **Humanidad en Red**. Disponível em: <https://2humanidadenred.blogspot.com/2021/09/silvina-fernandez.html>

_____. **Educar em casa: garantia do direito à educação para uma sociedade democrática?** *In: Anais do IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos*, realizado na UFF, Niterói, RJ, de 06 a 09 de agosto de 2012. ISBN 978-85-61593-59-9

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. p-8-149.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, 414 p.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Millan Alves. **Orientação Educacional na Prática: Princípios, histórico, legislação, técnicas, instrumentos**. 6. ed. – São Paulo: CENGAGE Learning, 2018. [11] [SEP]

GRINSPUN, Mírian (org). **A prática dos orientadores educacionais**. Cortez Editora, São Paulo, 1994.

_____. **A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola** – 5. ed – São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, Jorge. _____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28. [s.n.], jan./fev./mar./abr. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. SP: Cortez, 2005. p. 293-328.

LUCK, Heloísa. **Gestão da Cultura e do clima organizacional da escola**. Série Cadernos de gestão, vol. V. Editora Vozes, 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA Selma Garrido. **Estágio e Docência**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998. 87 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Capítulo 3. **Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental**. In: _____. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 35-44.

NARODOWSKI, Mariano; ARIAS, María Eugenia. **Cinco explicações sobre a crise da aliança entre a escola e a família** – Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v.27, n. 1, p. 166-177, jan./abr.2019.

PENTEADO, Wilma M. A. **Fundamentos da Orientação Educacional**. São Paulo: EPU, 1976.

QEDU. Desenvolvido por Meritt e Fundação Lemann, 2013. Apresenta informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

RAMOS, Danielle Marques dos; NASCIMENTO, Virgílio Gomes do. **A família como instituição moderna**. Fractal: Revista de Psicologia, v. 20 – n.2, p. 461-472, Jul/Dez. 2008.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 25. n. 03. p. 123-140. Dez. 2009. ^[1]_[SEP]

_____. **Gestão Democrática**. In: SOUZA, Â. R. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese de doutorado, PUC-São Paulo, 2006. p. 129-141. ^[1]_[SEP]

TRINDADE, Thiago Aparecido. **Direitos e cidadania**: reflexões sobre o direito à cidade. In: Revista Lua Nova. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n87/07.pdf>

APÊNDICE 1

Questões base para entrevista com os orientadores educacionais

1. Nome, idade, gênero, formação, trajetória profissional e quanto tempo que trabalha como orientador (a).
2. Atua há quantos anos na orientação educacional do CAp?
3. Como você vê a participação em geral das famílias na escola?
4. Como você descreveria o clima escolar antes e durante a pandemia?
5. Se tivesse que definir em uma palavra a experiência do SOE do CAp na pandemia, qual seria? Por quê?
6. Qual o nível de ensino e o ano/série que você atende? Em um dia dentro do Setor anterior à pandemia, quais eram as principais demandas existentes? Conte um pouco sobre essa rotina.
7. Durante a pandemia, como ficou a organização do trabalho do setor? Conte um pouco sobre o momento de replanejamento devido as novas circunstâncias
8. Quais ações o SOE realizava juntamente das famílias antes da pandemia?
9. Quais foram as medidas adotadas na relação escola-famílias durante a pandemia e no processo de adaptação ao ensino remoto?
10. Para além da reunião de responsáveis, como ficou a participação das famílias no Conselho Escolar?
11. O que você acha que pode melhorar nessa relação escola-famílias de participação, presença e/ou ausência atualmente e/ou em futuros contextos?