

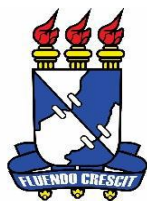
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ENTRE NORMAS, PRÁTICAS E DISPUTAS DE SENTIDO: A TRAJETÓRIA DA
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E SUA APROPRIAÇÃO NO COLÉGIO DE
APLICAÇÃO DA UFS (1957-1981)**

WALNA PATRÍCIA DE OLIVEIRA ANDRADE

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2025



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ENTRE NORMAS, PRÁTICAS E DISPUTAS DE SENTIDO: A TRAJETÓRIA DA
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E SUA APROPRIAÇÃO NO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS (1957-1981)**

WALNA PATRÍCIA DE OLIVEIRA ANDRADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: História da Educação

Orientador: Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

A553e Andrade, Walna Patrícia de Oliveira
Entre normas, práticas e disputas de sentido : a trajetória da
Orientação Educacional no Brasil e sua apropriação no Colégio
de Aplicação da UFS (1957-1981) / Walna Patrícia de Oliveira
Andrade ; orientador Joaquim Tavares da Conceição. – São
Cristóvão, SE, 2025.
181 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2025.

1. Educação – História - Sergipe. 2. Orientação educacional
no ensino secundário. 3. Prática de ensino. 4. Ensino secundário -
Sergipe. 5. Estudantes do ensino secundário – Serviço para. 6.
Universidade Federal de Sergipe. Colégio de Aplicação. I.
Conceição, Joaquim Tavares da, orient. II. Título.

CDU 37.04(813.7)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



WALNA PATRÍCIA DE OLIVEIRA ANDRADE

**ENTRE NORMAS, PRÁTICAS E DISPUTAS DE SENTIDO: A TRAJETÓRIA DA
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E SUA APROPRIAÇÃO NO COLÉGIO DE
APLICAÇÃO DA UFS (1957-1981)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 30 de julho de 2025.



Documento assinado digitalmente
JOAQUIM TAVARES DA CONCEIÇÃO
Data: 01/08/2025 12:40:54-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS



Documento assinado digitalmente
ANDRÉ LUIZ PAULILO
Data: 04/08/2025 19:46:53-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. André Luiz Paulilo
Universidade Estadual de Campinas / UNICAMP



Documento assinado digitalmente
ANNE EMILIE SOUZA DE ALMEIDA CABRAL
Data: 01/08/2025 14:28:33-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Anne Emilie Souza de Almeida Cabral
Secretaria Municipal de Educação de Aracaju



Documento assinado digitalmente
JOSE GENIVALDO MARTIRES
Data: 01/08/2025 15:12:28-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. José Genivaldo Mártires
Universidade Federal de Sergipe / UFS



Documento assinado digitalmente
MARLAINE LOPES DE ALMEIDA
Data: 01/08/2025 17:57:40-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Marlaine Lopes de Almeida
Universidade Federal de Sergipe / UFS



Documento assinado digitalmente
NORBERTO DALLABRIDA
Data: 04/08/2025 14:34:43-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Norberto Dallabrida
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

SÃO CRISTÓVÃO (SE), 2025.

AGRADECIMENTOS

Para desenvolver uma tese, são necessárias reorganizações tanto na vida pessoal quanto na profissional. Nessa trajetória, tive apoio de muitas pessoas, e não é possível registrar o nome de todas, por quem serei eternamente grata.

Agradeço primeiramente a Deus, pela luz e força que nunca me faltaram, mesmo nos momentos mais difíceis, e foram muitos. Ao meu filho Rubens, razão maior da minha vida, que com seu sorriso e sua existência tornou mais leve cada dia dessa caminhada. Você é minha maior inspiração, e tudo o que faço tem sentido por sua causa. Sem esquecer do meu Chico, por estar sempre ao meu lado e cujos rancos embalaram muitos momentos de escrita.

Aos meus pais, Aldacy e Valdomiro, que mesmo a distância nunca deixaram de torcer por minhas conquistas e me ensinaram o valor da persistência e do estudo. À minha mãe, estaremos juntas, sempre!! Aos meus irmãos, Alex, Júnior e Jorge, e às minhas cunhadas, Acácia, Jane e Doinha, pela torcida e pelo carinho de sempre. Aos meus avós (*in memoriam*), minha eterna gratidão por todo amor e exemplo.

Agradeço ao meu orientador, Prof^o. Dr. Joaquim Tavares da Conceição, pela confiança, escuta generosa e firmeza nos direcionamentos. Sua orientação me permitiu crescer como pesquisadora e compreender com profundidade a relevância da História da Educação. Obrigada por nunca ter soltado a minha mão em todos os momentos que precisei do seu apoio.

À Prof^a. Dr^a. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas e ao Prof^o. Dr. Norberto Dallabrida, pelo apoio cuidadoso na escrita dessa tese. Obrigada pelos olhares atentos, pelos comentários críticos e pelo incentivo generoso que me fortaleceram ao longo do processo. Obrigada, também, ao Prof^o. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira e ao Prof^o. Dr. José Genivaldo Martires, que juntos com a Prof^a. Dr^a. Anamaria e o Prof^o. Dr. Norberto foram de inestimável importância na qualificação desse trabalho, com orientações precisas e necessárias.

A toda a banca de defesa, meu agradecimento pela disponibilidade e presença nessa etapa decisiva. Sinto-me honrada com a colaboração das professoras doutoras Anne Emilie Souza de Almeida e Marlaine Lopes de Almeida, e dos professores doutores Norberto Dallabrida, André Luiz Paulilo, José Genivaldo Martires.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS), por tantos momentos de troca e de construção coletiva. Tenho muita admiração e respeito por todos vocês.

A todos os ex-alunos, ex-professores e ex-orientadores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe que me confiaram suas memórias e experiências com o Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da UFS. Suas histórias foram preciosas para o percurso dessa pesquisa.

Aos colegas do curso e de disciplinas, e aos amigos que o professor Joaquim me deu de presente ao longo do doutorado – Laísa, Aristela, Genivaldo, Marluce, Rísia, Renilfran, Sayonara, Anne, Jucelice, Alfredo, Janyne, Marlaine, Mário, Paulo, Thalya, Rozilene, Jeane – meu carinho e gratidão pela amizade, pelo companheirismo e pelas partilhas que tanto enriqueceram minha trajetória. Anne, obrigada por me apresentar um tema tão especial, que me motivou desde o começo do meu doutorado.

À Andreza, minha amiga e parceira de caminhada no doutorado, por todas as conversas, trocas, apoios e afetos. À Joelza, minha amiga de tantas jornadas, obrigada pela presença constante, pela escuta sensível e pelo apoio incondicional ao longo dos desafios acadêmicos e da vida. À Alaine, obrigada pela sua amizade e generosidade em momentos decisivos, a transcrição das entrevistas foi essencial para o desenvolvimento do meu trabalho.

A todos os que fazem parte das escolas EMEI José Garcez Vieira e Centro de Excelência John Kennedy, pela compreensão frente às minhas ausências e pelo incentivo demonstrado ao meu estudo.

Agradeço, ainda, aos funcionários de todos os acervos documentais os quais pesquisei, especialmente, a Cláudia e Maurílio, do Centro de Memória da FEUSP, pela acolhida generosa e pela colaboração no acesso às fontes. Todas as contribuições foram fundamentais para o aprofundamento histórico dessa pesquisa e serão sempre lembradas com apreço.

Por fim, a todos e a todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esse trabalho se tornasse possível, deixo aqui minha gratidão mais sincera.

RESUMO

Esta pesquisa consiste em uma investigação histórica da prática denominada Orientação Educacional cujo recorte específico é o Serviço de Orientação Educacional (SOE) do Colégio de Aplicação (Codap) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O marco temporal inicial foi o ano de 1957, que corresponde ao momento em que a Orientação Educacional foi reconhecida como categoria profissional no Brasil; e o marco temporal final, o ano de 1981, que corresponde ao momento em que o segundo regimento do Colégio de Aplicação da UFS, por meio do qual foi implantado o SOE do Colégio, foi substituído por uma nova normativa institucional. Nesse contexto, esse estudo se propôs a discutir as seguintes questões: Quais eram os pressupostos pedagógicos relacionados ao SOE? Quais as principais ideias que circulavam no Brasil sobre o Serviço de Orientação Educacional? Como se deu a formação e a profissionalização dos orientadores educacionais em Sergipe? De que forma o SOE foi implantado e organizado no Ginásio de Aplicação da FCFS que, posteriormente, se tornaria o Colégio de Aplicação da UFS? Como funcionava esse serviço junto aos alunos e professores que atuavam nessa instituição? Com base nessas questões, o objetivo principal desse estudo foi compreender a trajetória da OE no Brasil, com foco na formação e profissionalização dos orientadores educacionais em Sergipe e nas práticas educacionais desenvolvidas pelo SOE do Colégio de Aplicação da UFS, considerando as ideias pedagógicas que influenciaram a constituição local desse serviço. Para isso, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: analisar o conceito de Orientação Educacional, seu significado e atribuições no contexto educacional; identificar as principais ideias que circulavam sobre a OE no Brasil; analisar a formação do orientador educacional em Sergipe e sua constituição como profissional; investigar as principais ideias que circulavam sobre a OE e como estas foram apropriadas pelo SOE do Colégio de Aplicação da UFS, por meio de sua prática educacional junto aos alunos e professores. Metodologicamente, essa pesquisa está fundamentada na perspectiva da História Cultural, com aporte teórico em Chartier (1988; 1998; 2002), a partir das categorias de representação, apropriação e prática; de cunho documental e conjugada com a História Oral Temática, pautada em Meihy e Holanda (2015), com narrativas obtidas em entrevistas. Para auxílio da análise documental, utilizou-se os conceitos “aluno-problema”, de acordo com a concepção do médico Arthur Ramos (1939); “estigma”, de Erving Goffman (1988); “disciplina”, na visão de Foucault (1979; 2014); “práticas pedagógicas”, na perspectiva de Libâneo (2013); e “cultura escolar”, de Julia (2001). A pesquisa utilizou como fontes legislações, regimentos, atas de reuniões, manuais, diários de classe, estatutos, projetos pedagógicos, livretos e fotografias. Esses documentos foram coletados na instituição pesquisada e em acervos pessoais, além de jornais e relatos orais e escritos, e constataram que a representação do orientador educacional foi constantemente reconfigurada e marcada por ambivalências, aparecendo ora como agente de ajustamento e de normalização, ora como mediador entre vivências escolares e estruturas institucionais. Sendo assim, evidenciou-se que a prática do orientador educacional não se restringia a uma função técnica e normativa, mas a uma atuação que se expandia para múltiplas dimensões, revelando um espaço de disputas sobre o que significava orientar, formar e acompanhar estudantes em um contexto autoritário e excludente. Logo, o SOE do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe constituiu-se como lugar de poder, cuidado e contradição, tensionando permanentemente os limites entre controle e emancipação.

Palavras-Chave: Colégio de Aplicação da UFS. Ensino Secundário. História da Educação. Práticas Pedagógicas. Serviço de Orientação Educacional.

ABSTRACT

This research consists of a historical investigation of the practice called Educational Guidance, whose specific focus is the Educational Guidance Service (SOE - Serviço de Orientação Educacional) of the Application College (Codap - Colégio de Aplicação) of the Federal University of Sergipe (UFS). The initial time frame was 1957, which corresponds to the moment in which Educational Guidance was recognized as a professional category in Brazil; and the final time frame, the year 1981, which corresponds to the moment in which the second regulation of the UFS Application College, through which the College's SOE was implemented, was replaced by a new institutional regulation. In this context, this study aimed to discuss the following questions: What were the pedagogical assumptions related to the SOE? What were the main ideas that circulated in Brazil about the Educational Guidance Service? How did the training and professionalization of educational counselors in Sergipe take place? How was the SOE implemented and organized at the FCFS Application Gymnasium, which would later become the UFS Application College? How did this service work with students and teachers who worked at this institution? Based on these questions, the main objective of this study was to understand the trajectory of the EG (Educational Guidance) in Brazil, focusing on the training and professionalization of educational counselors in Sergipe and on the educational practices developed by the SOE of the UFS Application College, considering the pedagogical ideas that influenced the local constitution of this service. To this end, the following specific objectives were established: to analyze the concept of Educational Guidance, its meaning and attributions in the educational context; to identify the main ideas that circulated about the EG in Brazil; to analyze the training of educational counselors in Sergipe and their constitution as professionals; to investigate the main ideas that circulated about EG and how they were appropriated by the SOE of the UFS Application College, through its educational practice with students and teachers. Methodologically, this research is based on the perspective of Cultural History, with theoretical support from Chartier (1988; 1998; 2002), regarding the categories of representation, appropriation and practice. In addition, the documentary nature was combined with the Thematic Oral History, based on Meihy and Holanda (2015), with narratives obtained in interviews. To aid the documentary analysis, the concepts “problematic-student” were used, according to the conception of the physician Arthur Ramos (1939); “stigma”, by Erving Goffman (1988); “discipline”, in the view of Foucault (1979; 2014); “pedagogical practices”, from the perspective of Libâneo (2013); and “school culture” by Julia (2001). The research used legislation, regulations, meeting minutes, manuals, class diaries, statutes, pedagogical projects, booklets and photographs as sources. These documents were collected at the institution under study and in personal archives, as well as newspapers and oral and written reports. They found that the representation of the educational advisor was constantly reconfigured and marked by ambivalence, sometimes appearing as an agent of adjustment and normalization, sometimes as a mediator between school experiences and institutional structures. Thus, it became clear that the practice of the educational advisor was not restricted to a technical and normative function, but rather an activity that expanded to multiple dimensions, revealing a space of disputes about what it meant to guide, train and accompany students in an authoritarian and exclusionary context. Therefore, the SOE of the Application College from the Federal University of Sergipe was established as a place of power, care and contradiction, permanently straining the boundaries between control and emancipation.

Keywords: UFS Application College. Secondary Education. History of Education. Pedagogical Practices. Educational Guidance Service.

RESUMEN

Esta investigación consiste en un análisis histórico de la práctica denominada Orientación Educativa, cuyo enfoque específico es el Servicio de Orientación Educativa (SOE) de la Colegio de Aplicación (Codap) de la Universidad Federal de Sergipe (UFS). El período inicial fue 1957, que corresponde al momento en que la Orientación Educativa fue reconocida como categoría profesional en Brasil; y el período final, 1981, que corresponde al momento en que el segundo reglamento de el Colegio de Aplicación de la UFS, mediante el cual se implementó el SOE del Colegio, fue reemplazado por un nuevo reglamento institucional. En este contexto, este estudio tuvo como objetivo discutir las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron los supuestos pedagógicos relacionados con el SOE? ¿Cuáles fueron las principales ideas que circularon en Brasil sobre el Servicio de Orientación Educativa? ¿Cómo se llevó a cabo la formación y profesionalización de los orientadores educativos en Sergipe? ¿Cómo se implementó y organizó el SOE en el Gimnasio de Aplicación de la FCFS, que luego se convertiría en el Colegio de Aplicación de la UFS? ¿Cómo funcionó este servicio con los estudiantes y profesores que trabajaron en esta institución? Con base en estas preguntas, el objetivo principal de este estudio fue comprender la trayectoria de la OE en Brasil, centrándose en la formación y profesionalización de los orientadores educativos en Sergipe y en las prácticas educativas desarrolladas por el SOE del Colegio de Aplicación de la UFS, considerando las ideas pedagógicas que influyeron en la constitución local de este servicio. Para ello, se establecieron los siguientes objetivos específicos: analizar el concepto de Orientación Educativa, su significado y atribuciones en el contexto educativo; identificar las principales ideas que circularon sobre la OE en Brasil; analizar la formación de los orientadores educativos en Sergipe y su constitución como profesionales; Investigar las principales ideas que circularon sobre la OE y cómo estas fueron apropiadas por la SOE del Colegio de Aplicación da UFS, a través de su práctica educativa con estudiantes y profesores. Metodológicamente, esta investigación se basa en la perspectiva de la Historia Cultural, con el apoyo teórico de Chartier (1988; 1998; 2002), basada en las categorías de representación, apropiación y práctica; de naturaleza documental y combinada con la Historia Oral Temática, basada en Meihy y Holanda (2015), con narrativas obtenidas en entrevistas. Para auxiliar el análisis documental, se utilizaron los conceptos de “alumno problema”, según la concepción del médico Arthur Ramos (1939); “estigma”, de Erving Goffman (1988); “disciplina”, en la visión de Foucault (1979; 2014); “prácticas pedagógicas”, desde la perspectiva de Libâneo (2013); y “cultura escolar” de Julia (2001). La investigación utilizó como fuentes legislación, reglamentos, actas de reuniones, manuales, diarios de clase, estatutos, proyectos pedagógicos, folletos y fotografías. Estos documentos se recopilaron en la institución estudiada y en archivos personales, así como en periódicos e informes orales y escritos. Se observó que la representación del asesor educativo se reconfiguraba constantemente y estaba marcada por la ambivalencia, apareciendo a veces como un agente de ajuste y normalización, a veces como un mediador entre las experiencias escolares y las estructuras institucionales. Así, se hizo evidente que la práctica del asesor educativo no se limitaba a una función técnica y normativa, sino a una actividad que se expandía a múltiples dimensiones, revelando un espacio de disputas sobre lo que significaba guiar, formar y acompañar a los estudiantes en un contexto autoritario y excluyente. Por lo tanto, el Servicio de Orientación Educativa (SEO) del Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Sergipe se consolidó como un espacio de poder, cuidado y contradicción, tensando permanentemente las fronteras entre el control y la emancipación.

Palabras clave: Colegio de Aplicación de la UFS. Educación Secundaria. Historia de la Educación. Prácticas Pedagógicas. Servicio de Orientación Educativa.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de teses e dissertações relacionadas ao Serviço de Orientação Educacional	16
Quadro 2 - Relação das entrevistas realizada pela pesquisadora	28
Quadro 3 - Entrevistas coletadas no Banco de Histórias do Colégio de Aplicação da UFS – Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores	29
Quadro 4 - Relação de eventos nacionais sobre a Orientação Educacional.....	34
Quadro 5 - Legislações que tratam da Orientação Educacional brasileira.....	40
Quadro 6 - Testes mais utilizados pelos Serviços de Orientação Educacional.....	56
Quadro 7 - Programa da disciplina Psicologia do Desenvolvimento – 2º ano do curso de pedagogia.....	58
Quadro 8 - Aulas do Colégio do Ar	64
Quadro 9 - Publicações resultantes de conferências e simpósios.....	64
Quadro 10 - Temas abordados nos COE.....	74
Quadro 11 - Manuais de Orientação Educacional que circularam no Brasil (décadas 1970-1980) /Unicamp	76
Quadro 12 - Manuais de Orientação Educacional que circularam no Brasil (décadas 1970-1980) /UFS	84
Quadro 13 - Comparativo das habilitações do curso de Pedagogia da UFS – 1978.....	93
Quadro 14 - Graduados, por habilitação. Pedagogia – 1973-1977	95
Quadro 15 - Estrutura do programa da disciplina “Princípios e Métodos de OE” – 1970.....	96
Quadro 16 - Disciplinas da habilitação em Orientação Educacional da UFS – 1978.....	98
Quadro 17 - Estágios de OE no Colégio de Aplicação da UFS – 1977-1980-1981	103
Quadro 18 - Instrumentos utilizados no estágio integrado – 1977.....	104
Quadro 19 - Primeiras presidentes da Aoese	112
Quadro 20 - Reuniões da Aoese – 1º biênio.....	112
Quadro 21 - Primeira diretoria da Aoese – 1974	116
Quadro 22 - Funções atribuídas ao orientador educacional no Colégio de Aplicação da UFS	146
Quadro 23 - Plano de atividades do SOE – 1979.....	148
Quadro 24 - Principais questionários aplicados pelo SOE – 1979-1980	152
Quadro 25 - Orientação Vocacional – 1980.....	155

LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 - Termos ou palavras mais citadas nos COE	67
Gráfico 2 - Atividades realizadas pelos orientadores estadunidenses	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplos dos Cadernos de Orientação Educacional.....	62
Figura 2 - Capa do COE n. 4.....	68
Figura 3 - Questionário direcionado aos discentes do Colégio de Aplicação da UFS	73
Figura 4 - Modelo de uma das fichas do SOE.....	80
Figura 5 - Carteira de sócio da Aoese	113
Figura 6 - Organograma do Colégio de Aplicação da UFS – 1968.....	121
Figura 7 - Capa do COE n. 20	133

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
Aoese – Associação dos Orientadores Educacionais do Estado de Sergipe
Bicen – Biblioteca Central
Cades – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CAP – Colégio de Aplicação
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas/ UFS
Cemdap – Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação
CME/FEUSP – Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da FEUSP
Codap – Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe
CFE – Conselho Federal de Educação
COE – Cadernos de Orientação Educacional
DAM – Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério
Faced – Faculdade de Educação
FCFS – Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe
Fenoe – Federação Nacional de Orientadores Educacionais
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FGV – Fundação Getúlio Vargas
GEPHED – Grupo de Pesquisa em História da Educação: memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipes – Instituto de Pesquisas e Estudos sociais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultural
OE – Orientação Educacional
PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFS
SOE – Serviço de Orientação Educacional
UCB – Universidade Católica da Bahia
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA – Universidade Federal da Bahia
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRO – Universidade Federal de Rondônia
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNB – Universidade de Brasília
Unicamp – Universidade de Campinas
Univali – Universidade do Vale do Itajaí
USP – Universidade do Estado de São Paulo

Sumário

1 INTRODUÇÃO	13
2 CAMINHOS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	32
2.1 A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: ORIGENS, MARCOS E CONTEXTOS	32
2.2 A REGULAMENTAÇÃO, A FORMAÇÃO E OS SENTIDOS DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL	39
3 CONHECIMENTO EM MOVIMENTO: A CIRCULAÇÃO DE IDEIAS NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	49
3.1 A PSICOLOGIZAÇÃO DA ESCOLA: TESTES, AVALIAÇÕES E A ATUAÇÃO DOS ORIENTADORES	49
3.2 OS CADERNOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DA CADES: FORMAÇÃO E DIFUSÃO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS	60
3.3 MANUAIS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: ENTRE A TÉCNICA E A PRESCRIÇÃO DE CONDUTAS	76
4 O SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL EM SERGIPE: FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO PROFISSIONAL	89
4.1 DA UFS À ATUAÇÃO TÉCNICA: CURRÍCULO, HABILITAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL	89
4.2 OS ESTÁGIOS EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS	101
4.3 A ASSOCIAÇÃO DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS DE SERGIPE – AOESE	109
5 PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DO SOE DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS.....	119
5.1 OS PRIMEIROS PASSOS NA IMPLANTAÇÃO DO SOE.....	119
5.2 O PÚBLICO-ALVO DO SOE E O ESTIGMA DO “ALUNO-PROBLEMA”	130
5.3 A AÇÃO PEDAGÓGICA E O COTIDIANO ESCOLAR	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
FONTES	160
REFERÊNCIAS	171

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa consiste em uma investigação histórica da prática denominada Orientação Educacional cujo recorte específico é o Serviço de Orientação Educacional implantado e desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. O tema desse trabalho é pertinente à área da Educação, da linha de História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – PPGED, uma vez que pauta sua investigação na história e memória de instituições educativas, processos de ensino, representações e discursos, sistemas e outros aspectos da cultura escolar e não escolar. Nesse sentido, esse tema também contribui com os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa em História da Educação: memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas – GEPHED¹, do qual sou integrante, na linha de pesquisa Memória e Patrimônio Educativo, e está, particularmente, vinculado ao projeto de pesquisa: “Identidade e responsabilidade histórica: Organização e preservação de documentos no Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação/UFS/Cemdap²”, que tem como propósitos organizar e inventariar diversos tipos de documentos destinados à constituição de acervos para o Cemdap, para preservar e divulgar o patrimônio educativo material e imaterial, a memória da instituição, além de possibilitar uma maior compreensão sobre a trajetória do Colégio de Aplicação e de seus agentes educativos.

A escolha do marco temporal inicial – 1957 – justifica-se pelo fato de que esse ano marcou o surgimento da Orientação Educacional no Brasil como uma categoria profissional organizada. Nessa época, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), passou a promover a OE nas escolas de Ensino Médio, e a Diretoria do Ensino Secundário realizou simpósios e encontros para discutir aspectos teóricos e práticos da área. Já o marco final, o ano de 1981, se refere ao momento em que o segundo regimento do Colégio de Aplicação da UFS, por meio do qual foi implantado e organizado o Serviço de Orientação Educacional do Colégio, foi substituído por uma nova normativa institucional. Essa modificação nas normas também pode ser compreendida como reflexo de uma alteração mais ampla na concepção da Orientação Educacional no Brasil, que passou a incorporar, progressivamente, práticas mais democráticas e participativas em contraposição ao modelo tradicional. Essa mudança

¹ Coordenado pelos professores doutores Joaquim Tavares da Conceição e Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas – dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7443140389670880.

² Projeto de pesquisa coordenado pelo professor Dr. Joaquim Tavares da Conceição, financiado por meio da Chamada Universal CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021.

se intensificou a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, com a valorização da participação coletiva no ambiente escolar.

Quanto à delimitação espacial, em um primeiro momento, compreendeu os colégios de aplicação da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade Federal de Pernambuco. Esta escolha decorreu por conta da proximidade dos dois estados, Sergipe e Pernambuco, o que viabilizaria financeiramente a pesquisa, e, principalmente, por terem sido detectadas muitas semelhanças no método desenvolvido pelo SOE das duas instituições, por meio das teses e dissertações encontradas sobre o tema. Todavia, na UFPE foram encontrados muitos arquivos deteriorados, e o pouco material que se encontrava em melhor estado de conservação não continha informações suficientes para subsidiar um estudo de doutoramento.

Dando continuidade às pesquisas realizadas no acervo do Cemdap, assim como à construção do estado da arte que constituiu essa pesquisa, uma outra possibilidade, mesmo que mais distante geograficamente, foi a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo – FEUSP. O que foi considerado, mais uma vez, foi a percepção das proximidades metodológicas praticadas no SOE do colégio de Sergipe e da escola paulista. Essas práticas configuravam-se com base em uma concepção “adaptacionista”, que visa moldar os alunos a comportamentos considerados socialmente adequados e, para tanto, assumem as funções de avaliar e orientar os “alunos-problema”, visando sua adaptação e seu ajustamento ao sistema escolar.

A concepção “adaptacionista” está estreitamente relacionada a uma lógica biologizante, na qual os conceitos da biologia são transportados de modo que propiciem uma compreensão dos problemas sociais, por intermédio das ideias de adaptação ao meio, evolução e seleção. Nesse contexto, discursos como o de competência escolar e de inteligência seguem a mesma perspectiva dos processos biológicos, compreendidos como inatos e herdados, além de identificados como rapidez de execução relacionada às capacidades de adaptação (Patto, 1987). Na prática, o objetivo era neutralizar toda ordem de problemas sociais, emocionais e cognitivos que pudessem interferir na atividade pedagógica e que influenciassem a dinâmica escolar. Nessa perspectiva, o SOE teria que adequar os estudantes e, principalmente, os “alunos-problema” ao sistema de ensino e, futuramente, ao mundo do trabalho. Desse modo, mesmo que o discurso se pautasse no desenvolvimento das potencialidades individuais, por meio de uma educação embasada no conhecimento científico, o que se percebia de fato era a normalização dos sujeitos.

Contudo, mediante essas reflexões, após a qualificação dessa pesquisa, compreendeu-se que estudos comparativos requerem cuidados específicos, visto que, na comparação histórica,

possivelmente podem ocorrer dificuldades teórico-metodológicas de operar com homogeneizações de processos que são heterogêneos e de particularidades que têm interfaces em diferentes tempos e espaços. Com a percepção de que a maioria dos documentos levantados sobre o Colégio de Aplicação da UFS e sobre o Colégio de Aplicação da FEUSP se reportava a momentos temporais distintos, portanto, não passíveis de comparações, decidiu-se redirecionar o foco investigativo para a trajetória da Orientação Educacional no Brasil e em Sergipe, adotando como objeto de análise o Serviço de Orientação do Colégio de Aplicação da UFS enquanto experiência local.

Essa decisão metodológica fundamentou-se na compreensão de que os processos históricos não se apresentam de forma homogênea ou linear, mas se constituem por meio de práticas, representações e disputas de sentido que se manifestam de maneira singular em cada contexto institucional (Chartier, 1988). Ao adotar como enfoque uma experiência situada, a pesquisa busca privilegiar a experiência do SOE no Colégio de Aplicação da UFS como forma de compreender a apropriação, circulação e ressignificação da Orientação Educacional no interior de uma instituição pública federal, em articulação com os discursos e práticas que conformaram o campo educacional brasileiro entre os anos de 1957 e 1981.

Com o propósito de dialogar com produções anteriores acerca da temática, realizou-se uma revisão de literatura por meio de teses e dissertações que abordassem o Serviço de Orientação Educacional em instituições educacionais brasileiras. O levantamento foi realizado no acervo digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o qual hospeda os trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação brasileiros, no seu banco de teses e dissertações, utilizando os descritores de busca: Orientação Educacional, Serviço de Orientação Educacional e Colégio de Aplicação. Partindo da leitura desses trabalhos levantados, foram analisados e selecionados aqueles pertinentes aos objetivos dessa pesquisa, sobretudo levando-se em conta a perspectiva da abordagem histórica. Os trabalhos tratam da história do Serviço de Orientação Educacional no Brasil, as atividades pedagógicas realizadas pelo SOE em instituições educacionais brasileiras e, principalmente, o serviço de orientação educacional em colégios de aplicação, dando ênfase ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. O levantamento resultou na identificação de 22 trabalhos, em ordem cronológica de defesa, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Relação de teses e dissertações relacionadas ao Serviço de Orientação Educacional

Nº	Título	Autor	Tipo	Local	Ano
1	A importância da orientação educacional no processo educativo	Míriam Sabrosa Zippin Grinspun	Dissertação	FGV	1976
2	A multiplicidade de áreas de atuação do orientador educacional e implicações para a sua formação	Lucíola Inês Pessoa Cavalcante	Dissertação	FGV	1979
3	Para uma análise crítica da Orientação Educacional: subsídios para compreensão e definição de sua prática no Brasil	Rita Amélia Teixeira	Dissertação	FGV	1979
4	Os alunos de instituição pública e privada encaminhados aos serviços de orientação educacional: - depoimentos omitidos	Clary Sapiro	Dissertação	UFRGS	1986
5	A postura da orientação educacional face ao problema do fracasso escolar	Itamar Mazza de Farias	Dissertação	UFPR	1987
6	A orientação educacional que ultrapassa os muros da escola	Rosa Maria Lepak Milet	Dissertação	FGV	1990
7	Contribuições para a crítica da orientação educacional	Sonia Maria Martins de Melo	Dissertação	UFSC	1991
8	Tempo de indicar caminhos: o serviço de orientação educacional do Colégio Estadual do Paraná (1968 – 1975)	Alicia Mariani Lucio Landes da Silva	Dissertação	UFPR	2008
9	Atribuições do orientador educacional: uma análise do real e do ideal na prática do orientador educacional	Aline Novaes Ximenes	Dissertação	UCB	2008
10	O pedagogo especialista em educação: origem e extinção na política educacional brasileira	Ana Luíza Melo de Almeida	Dissertação	UFS	2008
11	Interrogações e exclamações no cotidiano escolar da orientação educacional	Arlete Steil Kumm	Dissertação	Univali	2009
12	Entre tramas, laços e nós: um olhar sobre a prática de orientadoras educacionais	Locimar Massalai	Dissertação	UFRO	2013
13	Orientação educacional na atualidade: possibilidades de atuação	Thaiane Ferreira	Dissertação	UNB	2013
14	Atuação dos psicólogos escolares nos colégios de aplicação das universidades federais: práticas e desafios	Lucianna Ribeiro de Lima	Tese	USP	2015
15	A orientação educacional nas redes de ensino estaduais	Michele Miranda de Azevedo	Dissertação	UNB	2016

	públicas do Brasil: concursos e funções				
16	A inserção de acadêmicos e licenciados do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe no campo educacional sergipano	Nayara Alves de Oliveira	Tese	UFS	2017
17	Formação e atuação do orientador educacional: perspectivas interdisciplinares	João Roberto de Souza Silva	Tese	Mackenzie	2018
18	Estudantes sob medida: usos da avaliação psicológica no colégio de aplicação da UFRGS (1959–1968)	Juliana Topanotti dos Santos de Mello	Tese	UDESC	2020
19	Estigma e construção social de alunos-problema: dilemas e perspectivas da orientação educacional	Edson Soares Gomes	Tese	UFRJ	2020
20	Entre a “panaceia”, a “ponte” e a formação: a orientação educacional na Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) nas décadas de 1950 e 1960	Alicia Mariani Lucio	Tese	UFPR	2022
21	Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da FNFi: o governo dos estudantes das Classes Secundárias Experimentais (1959-1961)	Fernanda Gomes Vieira	Dissertação	UDESC	2023
22	A orientação Educacional nos ginásios vocacionais (1961-1970): um percurso histórico de renovação educacional	Bartira Mannini	Dissertação	PUC/SP	2023

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora conforme informações contidas em: <https://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 4 jan. 2023³.

Das produções acadêmicas selecionadas no quadro 1, foi produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – PPGED a tese intitulada *Inserção de acadêmicos e licenciados do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe no campo educacional sergipano (1968-1978)*, de Nayara Alves de Oliveira, que aborda as atividades do especialista em Orientação Educacional no estado de Sergipe. Esse trabalho prestou importantes informações sobre quem implantou o SOE no Colégio de Aplicação da UFS, como era realizada a

³ Algumas teses e dissertações apresentadas, apesar de não serem estudos do campo da História da Educação, foram consideradas e analisadas por tratarem da Orientação Educacional em um tempo histórico discutido neste trabalho.

formação dos orientadores educacionais nessa universidade e sua área de atuação em Sergipe, tornando-se uma relevante fonte de pesquisa.

Sobre o trabalho do SOE em colégios de aplicação, a dissertação *Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da FNFfi: o governo dos estudantes das Classes Secundárias Experimentais (1959-1961)*, de Fernanda Gomes Vieira, traz importantes informações sobre o SOE do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, criado com o intuito de ser um espaço de prática de ensino dessa faculdade. A leitura dessa pesquisa compactuou com as análises realizadas no SOE do Colégio de Aplicação da UFS, compreendendo-o enquanto um serviço que visava regular comportamentos (concepção adaptacionista) e definir modos de ser.

Na mesma perspectiva do trabalho de Fernanda Gomes Vieira, a tese de título *Atuação do psicólogo escolar nos colégios de aplicação das universidades federais: práticas e desafios*, de Lucianna Ribeiro de Lima, abordou sobre como foi a implantação e o funcionamento do SOE no Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Bahia. A dissertação *Interrogações e exclamações no cotidiano escolar da Orientação Educacional*, de Arlete Steil Kumm, contribuiu com o conhecimento sobre o trabalho do orientador educacional no Colégio de Aplicação da Univali/Itajaí, como também forneceu dados sobre as influências norte-americana e francesa na Orientação Educacional brasileira; e a tese de Juliana Topanotti Santos de Melo intitulada *Estudantes sob medida: usos da avaliação psicológica no Colégio de Aplicação da UFRGS (1959 – 1968)* que, além de tratar da Orientação Educacional em um colégio de aplicação vinculado a uma universidade federal – Universidade Federal do Rio Grande do Sul –, trouxe informações bastante úteis sobre os testes psicológicos que os orientadores educacionais utilizavam para testagem dos alunos dessa escola e que também eram utilizados por orientadores de outras instituições brasileiras. No que diz respeito ao espaço “escola pública”, a dissertação de Sônia Maria Martins de Mello, intitulada *Contribuições para a crítica da Orientação Educacional*, propiciou importantes reflexões sobre a implantação da Orientação Educacional na escola pública e as necessidades sociais.

Em relação aos alunos encaminhados ao SOE, a dissertação de Clary Sapiro, sob o título *Os alunos de instituição pública e privada encaminhados ao serviço de Orientação Educacional: depoimentos omitidos*, e a tese de Edson Soares Gomes, com o título *Estigma e construção social de alunos-problema: dilemas e perspectivas da Orientação Educacional*, investigaram indícios do que foi o SOE na prática cotidiana e alargaram o entendimento sobre as características dos alunos que formavam a maioria do contingente atendido nos serviços de orientação educacional. Uma melhor compreensão sobre a Orientação Educacional e as dificuldades que os orientadores educacionais

encontravam para desenvolver e efetivar seus trabalhos nas escolas brasileiras foi a contribuição dada pela dissertação *Para uma análise crítica da orientação educacional: subsídios para a compreensão e definição de sua prática no Brasil*, escrita por Rita Amélia Teixeira. Tratando o SOE em face das questões relacionadas ao fracasso escolar, a dissertação *A postura da Orientação Educacional face ao problema do fracasso escolar*, de Itamar Mazza de Farias, configurou-se como uma leitura importante para essa pesquisa ao enfatizar o problema do fracasso escolar e o trabalho realizado pela Orientação Educacional como formas de superar esse insucesso.

Quanto à regulamentação da profissão e a formação do orientador educacional, a dissertação com o título *A Orientação Educacional nas redes de ensino estaduais públicas do Brasil: concursos e funções*, de Michele Miranda de Azevedo; a dissertação *O Pedagogo especialista em educação – origem e extinção na política educacional brasileira*, de Ana Luíza Melo de Almeida; a dissertação *Entre tramas, laços e nós: um olhar sobre a prática de orientadoras educacionais*, de Locimar Massalai, e a tese intitulada *Formação e atuação do orientador educacional: perspectivas interdisciplinares*, de João Roberto de Souza Silva, contribuíram substancialmente para a compreensão histórica acerca da constituição da profissão de orientador educacional e possibilitaram um olhar pontual sobre a Orientação Educacional no Brasil, pois dividiram a atuação dessa profissão em períodos distintos e explicaram cada um destes por meio de obras e leis específicas. Essas pesquisas trouxeram um extenso referencial teórico sobre o tema e proporcionaram um maior entendimento sobre o processo de formação acadêmica do pedagogo e sobre as habilitações oferecidas pelo curso, dentre as quais está a de orientador educacional.

Complementando sobre a formação do orientador educacional, a tese *Entre a “panaceia”, a “ponte” e a formação: a Orientação Educacional na Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) nas décadas de 1950 e 1960*, de Alicia Mariani Lucio, favoreceu conhecer a importância da Cades na formação do orientador educacional por meio das publicações dessa instituição, especialmente no que diz respeito aos Cadernos de Orientação Educacional. Conhecer a existência e importância desses cadernos foi o que motivou a busca destes no acervo da Biblioteca da FEUSP e na Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, onde os exemplares estão salvaguardados. Após a leitura, a relevância desse material tornou a análise do seu conteúdo uma subseção dessa pesquisa.

Sobre a trajetória da Orientação Educacional brasileira, a dissertação de Thaiane Ferreira, sob o título *Orientação educacional na atualidade: possibilidades de atuação*, foi uma fonte importante para essa pesquisa, uma vez que trouxe, na sua primeira seção, informações sobre as transformações

que foram ocorrendo na trajetória do trabalho realizado pelo orientador educacional. Já a dissertação de Aline Novaes Ximenes, com o título *Atribuições do orientador educacional: uma análise do real e do ideal na prática do orientador educacional*, auxiliou no entendimento do que trazia a letra da lei presente no Decreto n. 72.846, de 26 de setembro de 1973, o qual regulamentou a Lei n. 5.564, de 21 de dezembro de 1968 que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional e o que acontecia, de fato, na prática dos ambientes escolares, o que auxiliou para a compreensão da necessidade desse serviço em determinados períodos da história da educação no Brasil.

Ainda nessa perspectiva, a dissertação de Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, sob o título *A multiplicidade de áreas de atuação do orientador educacional e implicações para a sua formação*; e a dissertação de Rosa Maria Lepak Milet, intitulada *A Orientação Educacional que ultrapassa os muros da escola*, retrataram, de forma detalhada, como se deu a formação do profissional responsável pelo SOE e possibilitaram uma reflexão sobre o papel do orientador educacional na escola pública brasileira. Por fim, tem-se a dissertação intitulada *A importância da Orientação Educacional no processo educativo*, de Mírian Sabrosa Zippin Grinspun, que foi considerada nesse levantamento a mais antiga pesquisa realizada sobre o tema Orientação Educacional. Produzida no ano de 1976, essa dissertação de mestrado contribuiu com elucidações sobre um momento em que a OE estava ainda em processo de implantação no território nacional.

No que tange ao trabalho realizado pelo SOE, para além dos colégios de aplicação, as dissertações *A Orientação Educacional nos ginásios Vocacionais (1961-1970): um percurso histórico de renovação educacional*, de Bartira Mannini, e *Tempo de indicar caminhos: o Serviço de Orientação Educacional do Colégio Estadual do Paraná (1968 – 1975)*, de Alicia Mariani Lucio Landes da Silva, além de ampliarem nosso olhar, trouxeram uma maior compreensão sobre a sociometria como um modo de aprendizagem e como uma prática renovadora e sobre o trabalho do SOE antes e depois da reforma geradas pela Lei n. 5.692/1971, respectivamente.

Na perspectiva de aprofundar os estudos sobre o SOE, essa pesquisa se propôs a discutir as seguintes questões: Quais eram os pressupostos pedagógicos relacionados ao Serviço de Orientação Educacional? Quais as principais ideias circulavam no Brasil sobre o SOE? Como se deu a formação e a profissionalização dos orientadores educacionais em Sergipe? De que forma o SOE foi implantado e organizado no Ginásio de Aplicação da FCFS que, depois, se tornaria o Colégio de Aplicação da UFS? Como era a atuação desse serviço junto aos alunos e professores que atuavam nessa instituição? Com base nessas questões, o objetivo principal foi compreender a trajetória da Orientação Educacional no Brasil, com foco na formação e profissionalização dos orientadores educacionais em

Sergipe e nas práticas educacionais desenvolvidas pelo SOE do Colégio de Aplicação da UFS, considerando as ideias que influenciaram sua constituição local. Para isso, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: analisar o conceito de Orientação Educacional, seu significado e atribuições no contexto educacional; identificar quais as principais ideias que circulavam sobre a Orientação Educacional no Brasil; analisar a formação do OE em Sergipe e sua constituição enquanto profissional; investigar quais as principais ideias que circulavam sobre a OE foram apropriadas pelo SOE do Colégio de Aplicação da UFS, por meio da sua prática educacional junto aos seus alunos e professores.

As hipóteses suscitadas decorreram da inferência de que a criação e a implantação do SOE acabaram por se configurar enquanto instrumentos de conformação dos alunos às diretrizes, que priorizavam a adaptação dos discentes às exigências do mercado e ao modelo de escola tecnicista em ascensão. Sendo assim, a atuação do SOE voltava-se para a identificação de características cognitivas e comportamentais que permitissem ajustar os estudantes às demandas de produtividade, eficiência e disciplina impostas tanto pelo aparato estatal quanto pelos interesses do setor produtivo. Desse modo, esse serviço estava mais voltado às questões de comportamento do que à problematização das condições pedagógicas e sociais de ensino e de aprendizagem. Apesar de, em alguns momentos, se revelarem tensões entre o modelo tecnocrático e as propostas de cunho humanista que começavam a ganhar espaço no campo educacional.

Desta feita, a tese defendida é de que tanto o Serviço de Orientação Educacional brasileiro quanto o SOE do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, no período demarcado nesse estudo, desempenharam um papel funcionalista, destinado à formação de indivíduos disciplinados, adaptáveis e produtivos, em consonância com as exigências e com os princípios da racionalidade técnica e da ordem institucional vigente.

Essa tese pode ser explicada no sentido de que o interesse da elite política brasileira consistia em construir uma escola que contribuísse com a aceleração do tempo histórico, assim como para a modernização social, tornando-a “[...] abrangente, ágil, estruturada cineticamente, com pessoal formado, mas também barata, para receber suporte financeiro das elites que dominavam o aparelho de Estado” (Faria Filho, 2022, p. 23). Como destaca Romanelli (1986), esse projeto era sustentado pela elite empresarial e militar após 1964, promovendo redefinições das funções do Estado, com ênfase na tecnificação da administração pública e na supressão da participação popular. A educação passou a ocupar espaço estratégico nesse novo arranjo, sendo utilizada como instrumento de integração das massas à lógica do sistema capitalista, mas de forma subordinada, orientada por

exigências de produtividade, controle e disciplinamento. Nesse momento, constituía-se uma nova forma de pensar e compreender o papel da escola dentro da sociedade, tendo por embasamento o conceito de “capital humano”. A escola, nesse contexto, não visava a emancipação, mas sim a formação de indivíduos ajustados à racionalidade econômica e política vigente e de dependência externa que caracterizou a modernização periférica brasileira (Faria Filho, 2022; Grinspun, 2010; Romanelli, 1996).

O conceito de “capital humano” tem como ponto central a ideia de que esse capital é algo produzido deliberadamente por meio do investimento feito no indivíduo através da educação formal e do treinamento, sendo que a produtividade desse indivíduo resulta em uma maior ou menor quantidade de capital humano que venha a possuir. Traz, também, que na medida em que o nível de educação cresce, ocorre uma elevação de renda. Por conseguinte, as pessoas deveriam investir em si mesmas, como ativos humanos. Ao considerar que a educação amplia a produtividade e consequentemente a cota na participação da renda, se incorpora a esse conceito a concepção de que as habilidades humanas também seriam bens de produção, sendo estes capazes de produzir outros bens. Essa concepção é embasada pela teoria econômica neoclássica, na qual os fatores de produção seriam remunerados de acordo com a sua produtividade (Arapiraca, 1940). Todo esse contexto favoreceu a busca pela obrigatoriedade da Orientação Educacional nas instituições de ensino, pois essa prática era vista como um modo de garantir a qualidade da educação. Essa visão era importada de modelos educacionais advindos de outros países, a exemplo dos Estados Unidos e alguns países europeus, e tinham relevante receptividade no Brasil.

Esse debate sobre a importância e a necessidade da Orientação Educacional nas escolas brasileiras ganhou força na década de 1940 com a implantação das leis orgânicas do ensino. O aparecimento oficial da expressão Orientação Educacional ocorreu com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, por meio da qual o orientador educacional tinha a função de dar assistência aos alunos, atentando para as individualidades de personalidades e dificuldades apresentadas por eles. De acordo com a citada lei, o objetivo da orientação era a adaptação profissional e social dos alunos, além de torná-los aptos a solucionarem seus próprios problemas. Essa lei foi um passo importante para o estabelecimento da Orientação Educacional no sistema de educação brasileiro. Nesse mesmo ano, o Serviço de Orientação Educacional teve sua regulamentação nas escolas por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário, que trazia a seguinte determinação: “Far-se-á, nos estabelecimentos de ensino secundário, a Orientação Educacional” (Brasil, 1942, art. 80). Com essa lei, o SOE deveria orientar diretamente os alunos em relação aos estudos e à escolha profissional, colaborando também com esse

mesmo objetivo, com o trabalho do corpo docente. Em sequência, ocorreram medidas com o intuito de implantar a Orientação Educacional no Ensino Comercial e no Ensino Agrícola (Brasil, 1942a; 1942b; 1943; 1946b).

No que se refere aos colégios de aplicação (CA) no Brasil, estes começaram a ser idealizados no ano de 1944, época em que Lourenço Filho atuava como diretor do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa – Inep⁴. Nesse período, Lourenço Filho solicitou a Álvaro Neiva estudos para a implantação dos “Colégios de Demonstração”, que seriam vinculados às faculdades de filosofia (Frangella, 2000). Esses colégios foram criados por meio de Decreto Federal, que instituía o seguinte:

Art. 1º As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática.

Art. 2º Os ginásios de aplicação obedecerão em tudo ao disposto no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo.

Art. 3º Relativamente ao número de anos, à seriação das disciplinas, ao regime de provas e promoções e aos programas de ensino, os cursos ginasiais assim estabelecidos ficam sujeitos à Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada pelo Decreto-lei número 4.244, de 9 de abril de 1942, e às suas modificações posteriores.

Art. 4º Nas Faculdades federais o cumprimento destes dispositivos ficará sob a responsabilidade do Diretor da Faculdade; nas Faculdades reconhecidas, sob a responsabilidade do Diretor e do Inspetor Federal junto à Faculdade (Brasil, 1946a).

As faculdades de filosofia, ciências e letras, ao regulamentarem seus colégios de aplicação, tiveram como atribuição outro encargo: ser campo de experimentação pedagógica. Essa função possibilitava a introdução de inovações no ensino e fazia com que a escola se tornasse um centro irradiador de uma visão educacional renovada. Esse caráter inovador perpassava por alguns critérios comuns para o funcionamento dos primeiros colégios, como o número máximo de 25 a 30 alunos em cada sala, campo de estágio, formação de professores, acompanhamento pedagógico individualizado e desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras (Barros, 1988).

O Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FCFS) foi fundado pela Sociedade Sergipana de Cultura em 30 de junho de 1959. Um dos principais objetivos dessa instituição era servir como campo de estágio para os alunos do curso de didática. O ensino ofertado era pago, e os alunos que pretendiam frequentar a primeira série ginásial submetiam-se a um exame de admissão (Conceição, 2023). O Serviço de Orientação Educacional foi implantado no ano de 1966. Nesse mesmo ano, foi implantado o Curso Colegial, que atenderia aos alunos que optassem pelo curso

⁴ Na atualidade, tem como denominação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

científico ou pelo curso clássico, segundo a Lei n. 4.024, passando sua denominação para Colégio de Aplicação. A partir de maio de 1968, tanto a Faculdade Católica de Filosofia como o Colégio de Aplicação foram incorporados à Fundação Universidade Federal de Sergipe (Melo; Conceição, 2021; Cemdap. Caderno de memórias, 1992).

Considerando o objeto de pesquisa, ou seja, o Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da UFS, é importante esclarecer que a implantação e a estruturação do SOE nos ginásios de aplicação deveriam obedecer à Lei Orgânica do Ensino Secundário, com as seguintes funções:

Art. 81. É função da orientação educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família.

Art. 82. Cabe ainda à orientação educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar por que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica (Brasil, 1942).

Contudo, a Lei Orgânica do Ensino Secundário não definia qual seria a formação específica dos profissionais que atuariam no SOE das escolas de ensino secundário, e assim, de forma generalizada, indicava que tanto os orientadores educacionais quanto os demais professores deveriam receber uma formação conveniente em cursos superiores apropriados. Em 1968 é promulgada a Lei n. 5.564 que dispõe sobre a formação do orientador educacional e, de acordo com essa lei, o profissional da OE deveria ter formação superior em Pedagogia, com habilitação em orientação escolar, e cumpriria os papéis de educador, de conselheiro pedagógico e de investigador das relações dos alunos no ambiente, tanto escolar quanto familiar (Brasil, 1942; 1968).

As reformas educacionais ocorridas no período analisado nessa pesquisa eram de cunho tecnicista e ocorreram quando o Brasil tinha como regime político uma ditadura militar (1964/1985). O objetivo dessas reformas era ajustar o modelo educacional ao modelo econômico capitalista de mercado. A ideologia política era configurada por uma economia de interdependência por relações e trocas entre países, tanto nos aspectos econômicos quanto nos tecnológicos e culturais. Nesse contexto, os acordos MEC – USAID (entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development*⁵) vieram para firmar contratos em todos os níveis de ensino e começaram a acontecer em 1964, por intermédio de cursos de aperfeiçoamento no ensino primário;

⁵ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

em 1965, através de assessoria técnica para o ensino médio; em 1966, no ensino técnico rural e após, nas reformas do ensino de 1º e 2º graus e ensino superior (Lira, 2010).

Os objetivos desses acordos eram o de consolidar a crença da ascensão social, com a acumulação de capital humano individual, e de criar um número suficiente de indivíduos treináveis, sempre além da capacidade de absorção pelo mercado de trabalho. Em correspondência, a educação brasileira adotou o modelo tecnicista, que se encaixava nas ideias de racionalismo, organização e eficiência, e voltou-se para a formação de mão de obra. (Aranha, 1996; Arapiraca, 1940). Dessa forma, a educação se configurou de modo conteudista, baseada na divisão de tarefas entre os técnicos de ensino, dentre estes, o orientador educacional, que se tornou um dos responsáveis pelo planejamento racional do trabalho educacional.

Esse estudo está fundamentado nas perspectivas teórico-metodológicas da História Cultural que, seguindo as contribuições de Roger Chartier, superam a limitação às fontes documentais oficiais e ampliam o escopo das evidências históricas para incluir todo produto humano, material ou imaterial, enquanto vestígio passível de análise. A pesquisa estrutura-se com base nas categorias chartierianas de representação, práticas e apropriação, conceitos-chave para compreender a construção cultural do passado.

Para Chartier (1988; 1998; 2002), as representações não são reflexos passivos da realidade, mas construções simbólicas atravessadas por disputas de poder. Elas impõem determinada legibilidade ao mundo social, mas estão sempre marcadas pelos interesses dos grupos que as produzem. Assim, o historiador deve analisar a relação entre os discursos e seus autores, identificando as estratégias de legitimação e as lutas pela imposição de determinadas visões de mundo. A representação, portanto, é um ato de classificação e dominação simbólica, inscrito em contextos históricos específicos.

Quanto às práticas, Chartier enfatiza o caráter descontínuo e heterogêneo destas, pois, longe de serem uniformes ou neutras, elas são moldadas por tensões entre estruturas institucionais, normas culturais e ações dos sujeitos. As práticas não seguem uma linearidade; antes, são marcadas por contradições, reapropriações e reinvenções, conforme os usos sociais dos saberes e dos objetos em cada época. O historiador deve, assim, evitar leituras essencialistas, atentando para as rupturas e ressignificações que caracterizam a cultura.

Por fim, a apropriação é entendida como um processo ativo de reinterpretação, no qual os significados originais são transformados pelos receptores. Chartier alerta contra noções ingênuas de transmissão cultural, destacando que toda recepção é também produção: os indivíduos ou grupos

reelaboram os discursos e artefatos culturais conforme suas experiências, valores e condições materiais. A pluralidade de apropriações revela como os mesmos objetos ou ideias adquirem sentidos distintos em diferentes contextos, evidenciando a historicidade das interpretações.

Nessa pesquisa, a educação é compreendida como processos formativos que acontecem no meio social, dos quais as pessoas participam de forma necessária e inevitável por conviverem socialmente. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas são determinadas por obrigações sociais, políticas e ideológicas, configurando-se por meio de conhecimentos definidos que visam inculcar condutas e normas com o intuito de moldar os seres humanos de acordo com as intencionalidades educacionais de determinado período histórico-social (Libâneo, 2013). Sendo assim, o conceito de cultura escolar foi utilizado considerando o fato de que a escola não se configura apenas como uma instituição de transmissão de conhecimentos, pois, ao mesmo tempo, ela é um lugar de “inculcação de comportamentos e de *habitus*” (Julia, 2001, p. 14).

No que diz respeito ao conceito de “aluno-problema”, este foi analisado de acordo com a concepção do médico Arthur Ramos (1939) que, saindo das concepções de “normal” e “anormal”, classificou esses alunos como os que tinham dificuldades de adaptação ao meio escolar. Uma vez que o termo está relacionado com as condições sociais onde o discente vive, as quais dificultam a sua capacidade de atenção e de aprendizagem, o meio seria o principal elemento para “moldar” o comportamento, no caso dos estudantes “desajustados”, tendo em vista suas atitudes consideradas “pouco aceitáveis”. Torna-se necessário informar que Arthur Ramos foi um médico alagoano que realizou um intenso trabalho de pesquisa e ações práticas ao longo de suas carreiras profissional e acadêmica. Ele elaborou uma teoria de base psicanalítica e humanística que resultou em um conjunto importante de conceitos, propostas e intervenção social que extrapolou os limites da escola, atingindo a família e a comunidade como um todo, ampliando o conceito de educação. Foi colaborador de Anísio Teixeira na reforma do ensino público junto ao Departamento de Educação do Distrito Federal, na administração do prefeito Pedro Ernesto Batista, na década de 1930. Como parte da reforma de Anísio Teixeira, foi instalado o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental comandado por Arthur Ramos. Esse serviço tinha por objetivo receber as crianças encaminhadas pelas escolas públicas e consideradas incapazes de aprender por apresentarem um comportamento considerado desajustado (Garcia, 2010; Ramos, 1939).

Quanto à situação estigmatizante, gerada pelas formas de discriminação e preconceito que a condição de “aluno-problema” produzia, foi embasada por meio do conceito de “estigma”, por Goffman (1988). Nesse contexto, compreendendo que práticas pedagógicas eram utilizadas pelo SOE

com o intuito de disciplinar e docilizar os corpos, ajustando os comportamentos desses “alunos-problema” ao que era esperado pela sociedade, foram utilizados como base para a construção de uma análise os fundamentos teóricos de Foucault (1979; 2014).

O levantamento documental foi realizado nos acervos dos seguintes arquivos, centros de memória e bibliotecas: Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS – Cemdap; Biblioteca Central da UFS; Arquivo Central da UFS; arquivo do Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH da UFS; Hemeroteca da Imprensa Oficial de Sergipe – IOSE; acervo do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – CME/FEUSP; Biblioteca da FEUSP; Biblioteca da Faculdade de Filosofia e de Ciências Humanas da UFRJ⁶; e Biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp. Além dos arquivos físicos, o levantamento de fontes incluiu os arquivos digitais, como o do Inep e do Domínio Público.

Os documentos relacionados ao SOE do Colégio de Aplicação da UFS, identificados no acervo do Cemdap, foram selecionados e organizados de modo a facilitar o esse acesso em futuras pesquisas relacionadas a esse tema. Nos documentos encontrados nas instituições pesquisadas, buscaram-se respostas para a elucidação das questões que versam sobre o funcionamento e a implantação do SOE, as ideologias que perpassavam esse serviço, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas.

A maior parte das fontes dessa pesquisa foi levantada no Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (Cemdap). O acervo do Cemdap é composto por diferentes gêneros de documentos históricos do Colégio de Aplicação, que abrangem informações desde sua fundação, em 1959, incluindo espécies documentais como livros, manuscritos, projetos pedagógicos, legislação e regimento escolar, cadernos de memórias, anais de encontros, fotografias e plantas arquitetônicas (Cabral, 2023; Conceição, 2021). O Cemdap possui também um acervo de cultura material escolar, referências bibliográficas e documentação oral e audiovisual. Essa diversidade de fontes tem fomentado a produção historiográfica a partir da documentação preservada (Conceição, 2025).

Assim, a investigação utilizou diversos tipos de documentos, como legislações, regimentos, atas de reuniões, manuais, diários de classe, estatutos, projetos pedagógicos, Cadernos de Orientação Educacional, livretos, jornais, fotografias e relatos orais, por meio de narrativas coletadas com o uso da técnica de entrevista. Para as entrevistas, a maioria das pessoas foram selecionadas através do

⁶ Um agradecimento especial ao doutorando Renilfran Cardoso (UFS) por, gentilmente, no decorrer da sua pesquisa, ter obtido imagens dos textos presentes nos dois volumes dos Cadernos de Orientação Educacional que estão salvaguardados na Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ.

“Banco de Histórias” do Colégio de Aplicação da UFS como ex-alunos, professores, orientadores educacionais e outros funcionários da instituição que, no período demarcado pela pesquisa, tiveram envolvimento direto ou indireto com o Serviço de Orientação Educacional da instituição pesquisada. Outras pessoas foram selecionadas por meio de indicações dos próprios entrevistados. Após essa seleção, foram planejadas a condução das gravações, os locais das entrevistas, o tempo de duração, as transcrições e constituições dos textos, as conferências dos produtos escritos, as autorizações do uso desses produtos e seu arquivamento. O quadro 2 apresenta a relação de entrevistados pela autora:

Quadro 2 - Relação das entrevistas realizadas pela pesquisadora

Nº	Entrevistado(a)	Ocupação no recorte temporal (1966-1981)
1	Antônio Fontes Freitas	Professor (1967-1975)
2	José Geraldo Dantas Bezerra	Professor (1968-1975)
3	Judite de Oliveira Aragão	Estagiária da Habilitação em OE/FCFS (1970)
4	Lídia Maria Lisboa de Menezes	Aluna (1962-1968)
5	Luiz Eduardo Oliveira	Aluno (1977-1983)
6	Luza Mabel Magalhães de Souza	Diretora e professora (1974-1996)
7	Manoel Messias Vasconcelos	Orientador educacional e professor (1967-1993)
8	Maria de Lourdes Amaral Maciel	Diretora e professora (1962-1975)
9	Maria do Carmo dos Santos Vasconcelos	Aluna (1976-1983)
10	Maria José de Almeida Soares	Estagiária da habilitação em OE/FCFS (1970) e orientadora educacional (1972-1975)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Também foram utilizadas entrevistas do “Banco de Histórias do Colégio de Aplicação da UFS – Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores”. Esse acervo é composto de entrevistas em formato audiovisual (cada entrevista varia de 40 minutos a 1 hora e 30 minutos de duração), as quais se constituem de narrativas de professores que exerceram a docência nessa instituição e por narrativas dos alunos egressos. Essas entrevistas integram o acervo documental do Cemdap e foram produzidas na execução dos projetos “Composição de ‘Banco de Histórias’ do Colégio de Aplicação (UFS) – Combater ‘silêncios’ e ‘esquecimentos’ e preservar a memória institucional e “Percepções da realidade – Memórias de estudantes egressos do Colégio de Aplicação da UFS (1960-1995)”. Esses projetos foram executados por uma equipe formada por estudantes de iniciação científica e por doutorandos, mestrandos e graduandos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: Memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED/CNPq/UFS), cadastrados na equipe executora do projeto. Além disso, os referidos projetos também contaram com o apoio do Núcleo de Editoração e Audiovisual (NEAV/UFS) e do

Departamento de Comunicação Social (DCOS/UFS) (Conceição, 2022; Monteiro; Melo, 2018). As entrevistas, pertencentes a esse banco de memórias, foram selecionadas de acordo com o marco temporal de interesse dessa pesquisa, conforme apresenta o quadro 3

Quadro 3 - Entrevistas coletadas no Banco de Histórias do Colégio de Aplicação da UFS – Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores

Nº	Entrevistado(a)	Ocupação no recorte temporal (1966-1981)
1	Antônio Fontes Freitas	Professor (1967 - 1975)
2	Arnaldo Dantas Barreto Neto	Aluno (1966 – 1971)
3	César Henriques Matos e Silva	Aluno (1978 – 1984)
4	Iara Mendes Freire	Diretora e professora (1967 – 1991)
5	José Geraldo Dantas Bezerra	Professor (1968 – 1975)
6	Lídia Maria Lisboa de Menezes	Aluna (1962 – 1968)
7	Luza Mabel Magalhães de Souza	Diretora e professora (1974 – 1996)
8	Manoel Messias Vasconcelos	Orientador Educacional e professor (1967 – 1991)
9	Maria Inês de Oliveira Araújo	Professora e aluna (anos 1970)
10	Paulo Roberto Dantas Brandão	Aluno (1967 – 1973)
11	Rosa Maria Viana de Bragança Garcez	Aluna (1966 – 1972)
12	Rosália Bispo dos Santos	Diretora e professora (1960 – 1968)
13	Rubens Ribeiro Cardoso Filho	Aluno (1966 – 1972)
14	Therezinha Belém Carvalho Teles	Diretora e professora (1961 – 1979)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Com as listas das entrevistas apresentadas no quadro 2 e no quadro 3, buscou-se dados que trouxessem informações sobre a implantação e o funcionamento do Serviço de Orientação Educacional na instituição estudada; de que forma era direcionado o trabalho do orientador educacional e no que se embasava; como eram selecionados os alunos que deveriam receber o atendimento no SOE; e como esses alunos percebiam esse atendimento quanto à sua necessidade ou relevância. Para isso, foi imprescindível, em razão de questões éticas, a submissão desse trabalho ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe.⁷

Todavia, o uso da História Oral não se remete apenas ao fato de terem sido realizadas entrevistas e de estas serem usadas como fonte de pesquisa para esse trabalho. Para ser considerada como método de pesquisa, foi necessária a construção de um projeto que justificasse a utilização das entrevistas, no qual, de acordo com Meihy e Holanda (2015), deve estar presente o estabelecimento das pessoas a serem entrevistadas, o planejamento da condução das gravações, a definição do local

⁷ Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, através da inserção na Plataforma Brasil e foi aprovada em 31 de agosto de 2022, recebendo o CAAE: 57371522.7.0000.5546; Número do Parecer: 5.615.580.

onde estas seriam realizadas, o tempo de duração, a transcrição e constituição de textos, a conferência do produto escrito, a autorização do uso desse produto e seu devido arquivamento, compondo determinado acervo.

Em relação ao embasamento teórico necessário para analisar as memórias a serem despertadas, os esquecimentos a serem problematizados e os silêncios a serem interrogados – visando transformar esse complexo conjunto de informações em documento histórico –, dois autores mostraram-se fundamentais para essa pesquisa. Pollak (1997), que enfatiza a dimensão coletiva da memória e sua relação intrínseca com a construção das identidades sociais; e Ricoeur (2007), que examina a constituição da memória coletiva na cultura ocidental, revelando, com base nessa dialética, as condições políticas que moldam as representações do passado, transcendendo assim uma compreensão meramente negativa do esquecimento como perda ou apagamento.

A proposta de escrita dessa tese encontra-se organizada em cinco seções e as considerações finais. A primeira seção é constituída da introdução, na qual constam os objetivos gerais e específicos, a delimitação do problema da pesquisa, o recorte temporal, os aspectos metodológicos e o estado da arte.

A segunda seção, “Caminhos da Orientação Educacional”, tem por objetivo historicizar informações sobre a Orientação Educacional no Brasil e sobre a apropriação do conceito e das atribuições da OE por meio dos eventos promovidos pelos e para os orientadores. Nessa seção, também foram tratadas as legislações brasileiras que versam sobre a OE e como estas foram relevantes na formação desse especialista em educação.

As ideias que circulavam no campo da educação brasileira e que norteavam o trabalho dos Orientadores Educacionais são o tema da terceira seção. Para isso, foram analisadas as discussões sobre a psicologização da educação por meio da utilização de teorias, testes psicológicos e outros instrumentos advindos da psicologia; além de examinar os Cadernos de Orientação Educacional da Cades e alguns manuais de Orientação Educacional. O objetivo dessa seção foi compreender quais eram essas ideias e como elas influenciaram o trabalho dos orientadores educacionais.

Na seção quatro, foi discutida a formação dos orientadores educacionais no estado de Sergipe e a construção da identidade profissional desses especialistas, dando um enfoque especial aos relatórios que tratavam sobre os estágios em OE no Colégio de Aplicação da UFS. Também foi apresentada a Associação dos Orientadores Educacionais desse estado, com ênfase no seu estatuto e no seu código de ética. Sendo assim, além de discutir as ideias presentes na formação acadêmica desse orientador, foi realizada uma análise da relação dessas teorias e sua apropriação por meio dos

documentos que foram fundamentais para normatizar as práticas e as responsabilidades desses profissionais da educação.

A quinta e última seção traz um breve histórico do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe e, depois, Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, discutindo como se deu a implantação do Serviço de Orientação Educacional por meio de dois dos seus regimentos e de relatos de ex-orientadores. Essa seção também aborda o estigma de “aluno-problema”, termo muito encontrado em alguns documentos do acervo do Cemdap, principalmente nas atas de reuniões dos corpos técnico e docente. O enfoque foi a discussão sobre como o SOE desenvolvia sua prática pedagógica e a percepção dos alunos quanto a esse serviço.

Nas considerações finais, foram revistos e discutidos os aspectos mais relevantes compreendidos no decorrer da pesquisa. Para isso, foram analisadas as prescrições que embasavam o trabalho do Serviço de Orientação Educacional e o que de fato era praticado pelo SOE da instituição pesquisada. Para além, se faz necessária a compreensão dos limites presentes nesse estudo e, em decorrência destes, da possibilidade de outros pesquisadores avançarem quanto a análise e compreensão do tema proposto.

2 CAMINHOS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Essa seção trata de alguns aspectos da história da Orientação Educacional no Brasil e discute questões sobre a apropriação do seu conceito e das atribuições dos orientadores educacionais com base nos eventos destinados a esses temas. Além de explorar o desenvolvimento histórico, esta seção também analisa a legislação que regulamentou tanto a formação quanto a atuação desses profissionais no contexto do sistema educacional brasileiro. O objetivo foi possibilitar uma maior compreensão sobre o processo histórico de formação desse especialista da educação. Com isso, buscou-se evidenciar a importância dos orientadores educacionais dentro do sistema educativo, responsáveis por aprimorar o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes, além de promoverem a integração entre escola, família e comunidade. Nesse contexto, refletir sobre os desafios e avanços na área da Orientação Educacional é fundamental para uma compreensão crítica sobre o papel dos orientadores no Brasil.

2.1 A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: ORIGENS, MARCOS E CONTEXTOS

No início do século XX, foi registrada a existência da Orientação Educacional em algumas escolas e instituições brasileiras, configurando-se como iniciativas isoladas. No que se refere a essas experiências, uma das pioneiras, citada em muitos manuais sobre a OE, é a de Aracy Muniz Freire e de Maria Junqueira Schmidt, no Colégio Amaro Cavalcante, no ano de 1934, no Rio de Janeiro, embora não descreva informações metodológicas sobre esse trabalho. Quanto a essas educadoras, é relevante ressaltar que Aracy escreveu a primeira obra nacional sobre Orientação Educacional intitulada *A Orientação Educacional na Escola Secundária*, e Maria Junqueira foi uma grande propulsora da OE brasileira por meio de conferências e artigos sobre o tema. Ela também participou da Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (Cades), ministrando cursos, incentivando a criação de Serviços de Orientação Educacional nas escolas do Brasil e recrutando professores para se especializarem e exercerem o cargo de orientador (Nerici, 1976).

No ano de 1938, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos criou uma subdivisão, para a implantação da OE em nível nacional e, em 1946, o Ministério da Educação e Cultura aprovou instruções para que a Orientação Educacional fosse implantada no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Nesse documento, as principais funções do orientador eram prestar assistência ao aluno no que dizia respeito à adaptação à disciplina da instituição e elevar a formação espiritual, o amor e a veneração pela história do Brasil e pelos ideais e interesses do povo brasileiro. Desse modo, o

conteúdo da OE ficava entre os objetivos específicos de assistência disciplinar, direção de estudos e trabalhos e os objetivos mais amplos de direção espiritual, moral e cívica. Seguindo esse mesmo direcionamento, outras escolas procuraram instalar os seus serviços de orientação da forma que lhes era possível de acordo com aquela conjuntura histórica. (Brasil, 1973; Grinpun, 1976; Nerici, 1976). Nesse momento, o conceito de orientação era amplo e impreciso, e a OE era considerada a solução para todos os fracassos presentes no processo educativo.

O primeiro manual direcionado ao trabalho dos Orientadores Educacionais foi publicado no Brasil, no ano de 1952, por Oswaldo de Barros Santos⁸. Esse manual procurava conceituar as modalidades de Orientação e as funções do orientador. A obra foi inspirada na *Educacional Guindace* (concepção americana) e na *Psychologie Scolaire* (concepção francesa), da Orientação Educacional. No Brasil, a OE teve início, conforme o modelo norte-americano, no campo específico da orientação vocacional, com a influência marcante do aconselhamento “*counseling*”, assim como da Orientação Educacional francesa. Essas concepções constituíram a base da Orientação Educacional brasileira e, apesar de serem operativamente distintos, estavam assentados numa mesma concepção de sociedade na qual os sujeitos devem se ajustar as mesmas bases psicológicas (Veloso, 1958; Kumm, 2009). Desse modo, houve uma tentativa de transplante das técnicas desenvolvidas nas duas concepções, porém, não tratavam de conceitos concretos direcionados a realidade da educação brasileira. Todavia, a apropriação não é um processo passivo, ela envolve uma interação ativa, não consiste apenas em consumo e reprodução de teorias, métodos e técnicas, mas em interpretações, adaptações e até transformações. Tudo isso, de acordo com contextos econômicos, sociais e culturais, intrinsecamente ligado ao poder e as estruturas sociais (Chartier, 1988). Provavelmente, essa distância entre realidades distintas foi um dos fatores que dificultou que os discursos existentes sobre a orientação fossem apropriados com segurança e se configurassem em uma prática mais consistente.

Embora tenha sido criada legalmente para designar um serviço auxiliar nas escolas, a Orientação Educacional só teve real expansão nos estabelecimentos de ensino nas décadas de 1950 e 1960, períodos em que aconteceram muitos eventos sobre esse tema. Encontros importantes também continuaram acontecendo nas décadas seguintes, conforme apresentado no quadro 4.

⁸ Doutor em psicoterapia pela USP, professor de diferentes universidades estaduais, foi um dos organizadores da Clínica de Psicologia da PUC de Campinas. Interessando-se pelos testes de pesquisa e aptidões, foi criador do Teste de Inteligência AG-3, linha de utilização de instituições nacionais, como o Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial, Senac, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Senai. Autor de vários artigos, foi num dos fundadores do Serviço de Aconselhamento Psicológico da USP, o primeiro serviço dessa natureza implantado em uma universidade federal brasileira (Pinto, 2003).

Quadro 4 - Relação de eventos nacionais sobre a Orientação Educacional

Nº	Evento	Local	Ano
1	I Simpósio de Orientação Educacional	São Paulo	1957
2	1ª Jornada de Diretores	Porto Alegre	1957
3	Semana de Orientação Educacional	Rio de Janeiro	1957
4	II Simpósio de Orientação Educacional	Porto Alegre	1958
5	1º Seminário de Orientação Educacional	Nova Friburgo	1959
6	1º Encontro de Educadores	Belo Horizonte	1959
7	III Simpósio de Orientação Educacional	Recife	1961
8	Encontro Nacional de Orientadores e Psicólogos	Rio de Janeiro	1966
9	3º Seminário Nacional de Orientação Educacional	Rio de Janeiro	1967
10	1º Encontro Nacional de Orientação Educacional e Profissional	Brasília	1968
11	2º Encontro Nacional de Orientadores Educacionais	Porto Alegre	1969
12	1º Congresso Brasileiro de Orientação Educacional	Brasília	1970
13	3º Encontro Nacional de Orientação Educacional	Recife	1971
14	2º Congresso Brasileiro de Orientadores Educacionais	Rio de Janeiro	1972
15	4º Encontro Nacional de Orientadores Educacionais	Belo Horizonte	1973
16	3º Congresso Brasileiro de Orientação Educacional	Porto Alegre	1974
17	5º Encontro Nacional de Orientadores Educacionais	Salvador	1975
18	4º Congresso Brasileiro de Orientação Educacional	São Paulo	1976
19	6º Encontro Nacional de Orientadores Educacionais	Goiânia	1977
19	6º Congresso Brasileiro de Orientação Educacional	Belo Horizonte	1980
20	7º Congresso Brasileiro de Orientação Educacional	Fortaleza	1982
21	8º Congresso Brasileiro de Orientação Educacional	Brasília	1984

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, conforme informações contidas em Faced (1973-1977); Grinspun (1976); Santos (1987).

O ano de 1957 marcou o início da Orientação Educacional no Brasil como uma categoria profissional organizada. Nesse período, o MEC, por meio da Cades, promoveu e difundiu a OE nas escolas de grau médio. Para isso, a Diretoria do Ensino Secundário, com o objetivo de estimular a formação de orientadores nos cursos de nível superior, realizou três simpósios nacionais nos anos de 1957, 1958 e 1961, além de vários seminários regionais para a discussão de aspectos teóricos e práticos da OE. Essa programação foi advinda da percepção de que estímulos seriam necessários para que fossem instalados serviços de orientação nas escolas, com orientadores devidamente preparados.

Caso contrário, o serviço de orientação não se efetivaria no Brasil. Esses simpósios foram de grande valia, pois, por meio deles, diversas discussões foram levantadas, analisadas e transmitidas aos seus pares. Nesses eventos, dizia-se que o acompanhamento e o aconselhamento serviriam para afastar os obstáculos que dificultassem o trabalho dos alunos que tivessem desajustamentos de origens diversas (Brasil, 1973; Santos, 1987).

O I Simpósio de Orientação Educacional ocorreu em São Paulo entre os dias 8 e 13 de julho de 1957, cujo objetivo foi intercambiar experiências e estudos acerca da possibilidade de implantar e desenvolver o Serviço de Orientação Educacional nas escolas de grau médio. Nesse encontro, Dom Cândido Padim⁹ proferiu uma palestra com o tema *Funções do Orientador*, que foi publicada pela Cades no Caderno de Orientação Educacional n. 7, no qual se definiu a Orientação Educacional como um serviço permanente que deveria ser organizado com base científica e técnica, cujos objetivos eram o melhor ajustamento dos alunos à vida escolar e a realização vocacional (Grinspun, 1976). Esses objetivos continuaram presentes nos eventos seguintes, a exemplo do III Simpósio de Orientação Educacional que, em sintonia com a questão do ajustamento, trouxe a discussão no sentido de que, para a Orientação Educacional ser consolidada deveria haver a união das forças que influenciassem sua formação, no caso a família e a escola.

Os eventos seguintes ao I Simpósio, ainda no ano de 1957, foram a 1ª Jornada de Diretores e a Semana de Orientação Educacional. Na jornada, que ocorreu em Porto Alegre, aconteceram sessões especiais voltadas para o estudo da OE, e a sessão que tratou das Diretrizes para a Orientação Educacional foi também publicada em um dos COE, precisamente o de n. 8. Outro conferencista que participou como palestrante nesse evento e que se encontra em um dos cadernos foi o Pe. Antonius Benko¹⁰, que tratou sobre *Conveniência e Integração da Orientação Educacional na Escola Secundária*, publicada no COE n. 11 onde apresentou as principais funções da OE. Na Semana de Orientação Educacional, a professora Laís Esteves Loffredi¹¹ caracterizou a orientação como a parte integrante do programa total de educação. Assim como os anteriores, Loffredi também teve uma palestra publicada no COE, mas foi a que ela proferiu na Semana de Orientação Educacional do

⁹ Dom Cândido Padin (1915-2008) foi um dos fundadores da Juventude Universitária Católica no Brasil, membro do Conselho Federal de Educação, e desempenhou o cargo de vice-reitor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: < <https://diocesedelorena.com/bispo/dom-candido-padin/>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

¹⁰ Antonius Benko S. J. (1920 - 2013), nascido em Pècs, na Hungria, estudou Teologia na Universidade Gregoriana de Roma, e Filosofia e Psicologia na Universidade de Louvain, na Bélgica, onde também fez seu doutorado em Psicologia. Veio para o Brasil em 1954 e trabalhou na PUC-Rio entre 1957 e 1975. Disponível em: < <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/perfil/saude/antonius-benko-sj-1920-2013>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

¹¹ O trabalho de Laís Esteves Loffredi (1928) com a OE teve início com a dedicação exclusiva à Orientação Educacional, a partir de 1958, nas classes experimentais do Colégio de Aplicação da UFRJ, convidada pela direção desse Colégio, até a criação do Curso de Mestrado em Orientação Educacional na UFRJ, 1973 (Lucio, 2022).

Distrito Federal, em 1960. O II Simpósio de OE ocorreu no ano seguinte com o tema “Organização e a Estrutura da Orientação Educacional”, em que as discussões giraram em torno da importância de ajudar o aluno a se conhecer e aceitar a si mesmo e seu meio social, no sentido de um melhor ajustamento (Santos, 1987).

Em 1959 ocorreram mais dois grandes eventos voltados para a OE: o 1º Seminário de Orientação Educacional e o 1º Encontro de Educadores. O seminário foi destinado a professores de cursos de OE e tratou da formação do orientador; e, do encontro, participaram diretores de escolas secundárias e pais de alunos, e o foco das discussões foram o adolescente, a sua personalidade e o seu ambiente de vida. Nesse encontro, a OE foi considerada fator de dinamização do processo educativo, por meio tanto dos professores quanto dos próprios alunos. Na sequência, em 1961, ocorreu o Encontro Nacional de Orientadores e Psicólogos, no qual foram discutidas as atribuições de cada profissional, reservando para o orientador a função de coordenar o programa geral da escola com a comunidade e com as famílias dos alunos, a fim de integrar todas as influências educativas, o que reforçou a discussão ocorrida anteriormente, no III Simpósio de Orientação Educacional, e que foi reafirmada no 3º Seminário Nacional de Orientação Educacional (Grinspun, 1976). A maioria desses eventos foi promovido pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) e tinha o objetivo de intercambiar experiências vivenciadas pelos orientadores educacionais nas escolas onde trabalhavam, além de discutir sobre sua formação e atuação.

Em referência à década de 1960, cinco eventos relevantes aconteceram nesse período. O III Simpósio de Orientação Educacional, que discutiu a OE e as suas relações dentro do grupo educativo. O aspecto principal era dar ao orientador o papel de agente integrador, coordenando os elementos que influenciam o educando. O evento ocorrido no ano de 1966, o Encontro de Orientadores e Psicólogos, foi promovido pela Associação Brasileira de Psicologia Aplicada e nele foram definidas e aprovadas, por orientadores e psicólogos escolares, as atribuições referentes a cada campo. Por diversas vezes, os orientadores eram questionados e acusados de, na sua prática cotidiana, realizarem procedimentos que não eram da alçada do pedagógico e que ancoravam no psicológico. Assim, foi importante definir os limites de atuação de cada profissional. No ano seguinte, ocorreu o 3º Seminário Nacional de Orientação Educacional, promovido pela Casa do Professor, proveniente de pedidos feitos por muitos orientadores educacionais. Nesse seminário, foi apresentado um anteprojeto que visava a regulamentação da profissão de OE. Em 1968, aconteceu o 1º Encontro Nacional de Orientação Educacional e Profissional, organizado pela Diretoria de Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura, no qual foram debatidos temas como a Orientação Educacional na escola primária, Círculo

de Pais e cursos de formação para OE. Na sequência, em 1969, foi a vez do 2º Encontro Nacional de Orientadores Educacionais que, além da socialização de experiências, trouxe novamente para debate a formação do orientador (Grinspun, 1976).

No ano de 1971, a Orientação Educacional recebeu destaque nacional por meio da Lei n. 5.692/71, que modificou a estrutura do ensino no Brasil e tornou a OE obrigatória nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. Nesse contexto, na década de 1970, os eventos sobre a Orientação Educacional continuaram frequentes e tratavam principalmente da mencionada lei e dos recursos materiais necessários para o seu cumprimento. Além disso, tratavam também sobre a regulamentação da profissão de orientador educacional e da elaboração de documentos relativos à formação desse profissional, de suas funções e atribuições. Diferentemente do que ocorreu nos eventos anteriores, esses encontros foram promovidos por associações de orientadores educacionais locais ou regionais e pela Federação Nacional de Orientadores Educacionais.

No 1º Congresso Brasileiro de Orientação Educacional e no 3º Encontro Nacional de Orientadores Educacionais, o tema discutido foi a formação do orientador, sendo que, no 3º Encontro, essa discussão já foi gerada a partir da Lei n. 5.692/71. No 2º Congresso Brasileiro de Orientadores Educacionais, a maior preocupação da categoria estava voltada para a regulamentação da profissão; e, no 4º Encontro Nacional de Orientadores Educacionais, foi retomada a questão da regulamentação profissional. Saindo dessa perspectiva, o 3º Congresso Brasileiro de OE abordou o orientador como agente de saúde mental, mas, no 5º Encontro Nacional de Orientadores Educacionais e no 4º Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, a discussão quanto à formação dos orientadores voltou a ser o foco principal. Do 5º encontro, participaram as professoras da Faculdade de Educação da UFS, Maria José de Almeida Soares e Cacilda de Oliveira Barros, sendo que foi a professora Cacilda Barros que implantou o SOE no Colégio de Aplicação da UFS no ano de 1970, informação que será detalhada na seção 4. Já no 6º encontro, participou apenas a professora Maria José de Almeida Soares. Convém ressaltar que o 3º Congresso Brasileiro de Orientação Educacional demonstrou o crescimento progressivo da OE no contexto educacional brasileiro, por meio do elevado número de participantes e pela profundidade dos temas discutidos (Cemdap. Relatório Faced, 1973-1977; Nerici, 1976).

Esses encontros também serviram para continuar a busca por um entendimento quanto ao conceito de Orientação Educacional. Contudo, percebe-se, por meio da literatura existente no período, que não foi uma discussão fácil em razão da amplitude de tarefas que a OE compreendia. De acordo com Jones (1970), no conceito de Orientação Educacional, está contida a ideia de que o profissional

dessa área deveria assistir o educando, mas deveria deixá-lo livre para fazer suas próprias escolhas. Desse modo, Miguel (1973) traz um conceito mais abrangente e trata a Orientação como parte integrante do processo educacional, no qual, para atingir seus objetivos, o profissional da OE deve utilizar técnicas e estratégias específicas. Schmidt e Pereira (1975) conceituam a OE como uma relação de ajuda do orientador para o aluno, auxiliando-o na sua reflexão individual a respeito de suas potencialidades e deficiências e buscando a satisfação de suas necessidades. Outrossim, Loffredi (1976) compreende que a Orientação Educacional tem a função de ajudar, produzindo o amadurecimento social do aluno. Em todos os conceitos descritos, observa-se em comum a assistência ao educando nas suas escolhas e a busca em propiciar condições para que ele, o discente, por meio de um amadurecimento pessoal, integre-se socialmente.

A partir da década de 1980, aconteceram congressos com foco na formação do orientador educacional, nos quais entraram em discussão temas como a finalidade da escola, a escola como reprodutora do sistema social vigente e a exclusão social. Nesse momento, educadores, em geral, começaram a ler e discutir autores como Bourdieu, Passeron e Althusser. Com isso, uma visão crítica quanto à educação tecnicista começa a se estabelecer na formação do orientador educacional e em sua prática no contexto escolar (Santos, 1987). Para Chartier (1988), as percepções do social não são discursos neutros, e as lutas de representações têm grande importância na compreensão dos mecanismos de imposição de poder e dominação. Assim, a escola não é apenas um espaço de transmissão neutra de conhecimentos, mas um território de disputas simbólicas, onde grupos distintos lutam pela legitimação de suas concepções de mundo.

Dessa forma, as questões referentes ao ajustamento vão sendo deixadas de lado, e os questionamentos sobre a realidade social vão ganhando cada vez mais espaço. Nesse período, aconteceram muitas mudanças na Orientação Educacional que objetivavam uma busca por uma identidade própria. Ainda de acordo com Chartier (1988), a formação do sujeito social se dá por meio das representações que ele constrói, e a escola, como espaço de socialização, desempenha um papel crucial na confirmação dessas representações. Ao reconhecer que o conhecimento é permeado por relações de poder, a orientação educacional passa a incorporar uma visão mais crítica e reflexiva sobre o papel da escola na estruturação das desigualdades sociais. Essas mudanças acabaram se configurando tanto em avanços quanto em recuos. Sendo assim, pode-se compreender que a OE passou por fases distintas no decorrer da sua história e essas fases refletiam o ideário pedagógico que circulava nos congressos sobre o tema, configurando-se em expressões dos contextos socioeconômico e político de cada época.

Alguns estudiosos, a exemplo de Sena (1985) e Grinspun (1987), demarcaram esses períodos da seguinte forma: implementador, institucional, transformador, disciplinador e questionador. O período implementador (1920-1940) foi marcado por atividades isoladas, baseado em um modelo importado, e buscava introduzir a Orientação Educacional nas escolas. Ressaltava a importância da identificação das aptidões individuais e do ajustamento social. Nesse período, o enfoque fundamentalmente político da educação foi deslocado para os aspectos pedagógicos. O período institucional (1942-1960), no qual a OE foi concebida com propósitos educativos e tinha o caráter preventivo, cabendo a ela prevenir desajustamentos, desvios de conduta, e propiciar o encaminhamento dos alunos nos estudos e na escolha profissional. O período transformador (1961-1970) foi a fase na qual a Lei n. 5.564/1960 foi implementada, que provê o exercício da profissão do orientador educacional, e, como marco dessa fase, a autora cita que, se por um lado os orientadores não estavam satisfeitos com o reconhecimento e aceitação profissional, por outro eles conseguiram garantir muitas conquistas legais. No período disciplinador (1972-1980), os orientadores começaram a discutir a relação trabalho/educação, e surgiram discussões sobre os fatores que envolvem a escolha profissional. Em relação ao período questionador, até a década de 1980, a orientação educacional era exercida como meio de ajustamento do aluno à família e à sociedade. Entretanto, a partir de 1980, começa a ser vivenciado um maior compromisso político devido ao momento histórico. Nesse momento, mais do que uma definição, buscava-se uma compreensão sobre o papel do orientador educacional. A ênfase da OE passa a ser a sua integração no currículo escolar e o seu envolvimento com a democratização da escola, com os valores democráticos presentes nesse contexto de transição do período da ditadura para o retorno da democracia.

2.2 A REGULAMENTAÇÃO, A FORMAÇÃO E OS SENTIDOS DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

O surgimento oficial da expressão Orientação Educacional só acontece, como dito anteriormente, em 1942, por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial. Com essa lei, segundo Nerici (1992), o Brasil passou a ser o primeiro país do mundo a ter a Orientação Educacional citada em um documento legal. A mencionada lei traz a seguinte redação:

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

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

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

Sendo assim, o orientador educacional é compreendido como o profissional responsável em prestar assistência aos alunos, considerando as personalidades e dificuldades individuais destes e realizando os encaminhamentos e as correções necessárias com o objetivo de conseguir que as qualidades morais deles fossem elevadas. Nesse sentido, o orientador deveria trabalhar baseado em aptidões naturais, tendo por referencial as bases biológicas. Era um período em que a orientação se baseava em um processo diretivo, e, pautada na psicologia aplicada, a OE indicava quais seriam as profissões mais adequadas para cada educando (Sparta, 2003). No quadro 5, estão indicadas as principais legislações brasileiras que tratam da Orientação Educacional.

Quadro 5 - Legislações que tratam da Orientação Educacional brasileira

Nº	Leis/ Decreto-Lei/Portarias	Ano
1	Decreto-Lei n. 4.073 – Lei do Ensino Industrial	1942
2	Decreto-Lei n. 4.424 – Lei Orgânica do Ensino Secundário	1942
3	Decreto-Lei n. 6.141 – Lei Orgânica do Ensino Comercial	1943
4	Decreto-Lei n. 9.613 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola	1946
5	Portaria Ministerial n. 105 – Regulamenta o exercício da função do OE	1958
6	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei n. 4.024	1961
7	Lei n. 5.564 – Provimento sobre exercício da profissão de OE	1968
8	Lei n. 5.692 – Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus	1971
9	Decreto-Lei n. 72.846 – Exercício da profissão de OE	1973

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base em Grinspun (2010)

No mesmo ano da Lei Orgânica do Ensino Industrial, é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que também dedica alguns dos seus artigos à Orientação Educacional, sendo que em seu capítulo VI, artigos 80 a 83, já citados nesse estudo, fixa as diretrizes para o trabalho do orientador educacional. De acordo com essa lei, o orientador deveria cooperar não apenas nos estudos do aluno, mas também na escolha de uma profissão, por meio de esclarecimentos e conselhos. Quanto ao corpo docente, a lei solicita que o orientador educacional coopere com o trabalho docente, orientando os discentes tanto nos momentos de estudo quanto nos de recreação e descanso, com o intuito de alcançar um melhor aproveitamento pedagógico (Brasil, 1942a; 1942b).

Em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial, em seu capítulo intitulado “Orientação Educacional e Profissional”, prescreve que, além do que já foi mencionado nas legislações anteriores, o orientador também deveria se articular, sempre que possível, com as famílias dos discentes, o que denota uma preocupação de estender os limites de ação da Orientação Educacional para além dos muros das escolas. No que se refere à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, a OE é enfocada conforme a lei referente ao Ensino Comercial acima mencionada (Brasil, 1943; 1946). Ainda que as leis orgânicas indicassem que a função do orientador era promover um ajustamento profissional, também era direcionada para os alunos considerados “problemáticos”, devendo ajustá-los ao meio escolar.

Todas as leis orgânicas exigiam a instituição da OE. Porém, nesse período, ainda não havia uma compreensão de como a prática pedagógica do orientador deveria ser direcionada, além de faltarem recursos humanos e materiais para a instalação desse serviço, o que destinou os textos legais a não serem cumpridos durante muito tempo. No geral, essas leis direcionavam, de modo discreto, o trabalho dos orientadores educacionais para o encaminhamento dos alunos nos estudos, na execução de suas tarefas escolares, nos cuidados para que a convivência pedagógica fosse harmônica, na recreação e no descanso dos discentes. De modo específico, a Lei do Ensino Industrial destacava a adaptação social e profissional dos alunos, enquanto as do Ensino Comercial, do Ensino Agrícola e do Ensino Secundário frisavam a necessidade de um encaminhamento para a escolha profissional. Em consequência dessas leis, foi decretada no ano de 1958 a Portaria Ministerial que regulamentava o exercício da função de orientador educacional no ensino secundário (Brasil, 1958). Convém salientar que, para assumir essa função, o profissional necessitava de um registro na Diretoria de Ensino Secundário, exigido de acordo com o artigo 3º e parágrafo único desse mesmo artigo.

- a) Certificado, anexo ao diploma do Licenciado por Faculdade de Filosofia, que [comprovasse] ter o candidato realizado, com eficiência, durante um ano no mínimo, curso de formação em Orientação Educacional e respectivo estágio supervisionado.
 - b) Prova de habilitação em concurso de provas e títulos para o exercício da função de Orientador em estabelecimento oficial.
- Além de um dos títulos acima referidos, o candidato [deveria] fazer prova de exercício de magistério secundário, durante dois anos pelo menos (Brasil, 1958).

Por conta dessa portaria, foram instalados dezenove cursos de especialização em faculdades de filosofia, com recursos fornecidos pelo Ministério da Educação. Antes de sua promulgação, esses cursos só funcionavam em algumas dessas faculdades, mas sem disposição legal específica (Brasil, 1973).

Todavia, no ano de 1948, dez anos antes de ser decretada a Portaria Ministerial que regulamentou o exercício da função de orientador educacional, foi encaminhado à Câmara Federal um anteprojeto com diretrizes e bases para a educação brasileira; a comissão que produziu esse documento era presidida por Lourenço Filho. A partir desse momento, uma longa batalha começou e só terminou 13 anos depois com a promulgação da Lei n. 4.024, que foi votada em dezembro de 1961. Durante o processo de elaboração dessa lei, aconteceram intensos debates entre grupos de interesse, como católicos, liberais, educadores e intelectuais, cada um defendendo suas visões sobre o papel do Estado e da iniciativa privada na educação no Brasil (Assis, 2012). Com a LDB de 1961, ocorreu a manutenção da estrutura tradicional do ensino e revelou-se bastante tímida quanto a extensão da escolaridade primária, apesar de esse aspecto ter sido amplamente discutido.

Sobre a Orientação Educacional, embora a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 já apontasse para a necessidade dos processos de orientação, a Lei n. 4.024/61, além de reafirmar essa demanda, também estabeleceu normas para a formação do orientador educacional de Ensino Médio e Ensino Primário. Essa instrução deveria ser feita em cursos especiais que atendessem às condições do grau, do tipo de ensino e do meio social a que se destinassem. Essa lei também traz em seu bojo que, nas faculdades de filosofia, deveria ser criado um curso especial para a formação dos orientadores do ensino médio e que esse curso seria acessível para licenciados em pedagogia, filosofia ou ciências sociais, assim como para os que tivessem diplomas em educação física por meio de escolas superiores de educação física e os inspetores federais de ensino, tendo todos estágio mínimo de três anos de magistério. Quanto aos orientadores do ensino primário, estes deveriam ser formados nos institutos de educação, em curso especial a que teriam acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, também com estágio mínimo de três anos.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, a OE recebeu a denominação de “Educativa”, e não de “Educacional”, e teve seu aspecto vocacional realçado. Essa nova denominação decorreu do fato de os legisladores da época considerarem que, por existir um termo próprio na língua vernácula, não haveria a necessidade de recorrer a outras fontes. Nessa lei, por conta de um capítulo inteiro para o tema, a orientação volta a ganhar destaque nas legislações educacionais do Brasil, mas, nesse momento, a maior dificuldade para a implantação da Orientação Educacional era a falta de profissionais devidamente habilitados para exercer essa profissão. De forma provisória, pelo Parecer n. 79, de 12 de maio de 1962, ficou estabelecido que os OE poderiam ser habilitados por exames de suficiência. Em correspondência, foi baixada, nesse mesmo ano, a Portaria n. 137, e expedido o Parecer n. 374, os quais dispunham sobre a habilitação e o currículo mínimo do curso dos

Orientadores Educacionais em nível de pós-graduação. O exame de suficiência deveria acontecer nas faculdades de filosofia, seria sucessivo a curso de especialização de pelo menos um ano, com estágio supervisionado e aberto aos professores que tivessem registro definitivo (Brasil, 1961; Cavalcante, 1979; Grinspun, 2010).

Com o golpe militar de 1964, as empresas de educação ganharam expansão, pois o Estado abriu espaço à iniciativa privada com o intuito de se desobrigar do financiamento da educação pública. A tendência era privilegiar as camadas com renda mais elevada e os setores empresariais. Os programas de cooperação assinados e executados entre os anos de 1964 e 1968, os acordos MEC-Usaid, atingiram todo o sistema de ensino, em todos os níveis, com ênfase no Ensino primário. Com a publicação e distribuição de livros técnicos (como os cadernos e manuais de Orientação Educacional) e didáticos, previu-se a reestruturação administrativa, de planejamento e treinamento dos técnicos e docentes, além do controle do conteúdo geral de ensino. Todavia, devido à forte pressão contrária, tanto interna quanto externa, esse acordo não foi muito longe, o que resultou na constituição de um grupo que ficou responsável para estudar e propor o que viria pouco depois, ou seja, a reforma educacional de 1971 (Assis, 2012; Lira, 2009; Souza; Tavares, 2014).

Em 15 de março de 1967, entrou em vigor a Constituição Federal outorgada pela ditadura. Essa Constituição demonstrou descompromisso do Estado com relação ao financiamento da educação pública e incentivou a privatização. Nesse sentido, a referida lei traz no seu artigo 167, parágrafo 2º, o seguinte: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” (Brasil, 1967). Embora a Constituição de 1967 reafirmasse alguns direitos educacionais, como a educação sendo dever do Estado, a execução de desse direito poderia variar de acordo com prioridades políticas e econômicas. Desse modo, o foco era a promoção do desenvolvimento econômico e não em aspectos sociais ou democráticos, com ênfase nos aspectos técnicos e de controle ideológico.

No ano de 1968, é promulgada a lei que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. No seu artigo 1º, essa lei dispõe que esse especialista deve assistir o educando individualmente ou em grupo, nas escolas e sistemas escolares de nível médio e primário com o objetivo do desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, de forma ordenada, e integrando os elementos que influenciam na sua formação. Essa lei retoma o que tinha sido estabelecido pela LDB n. 4.024/1961 e define os âmbitos de atuação do orientador educacional, apresentando a orientação como um serviço intencional e sistemático, com elementos e técnicas que

lhe são próprios. No que se refere ao diploma do orientador educacional, essa lei estabelece que esses deveriam ser registrados em órgão próprio do Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1968).

A lei que trata sobre o exercício da profissão do orientador também estabelece a formação desse profissional em nível de graduação como uma das habilitações do curso de pedagogia. No ano de 1969, a mencionada lei é complementada por um decreto, cujo artigo 16 traz que, enquanto não houver um número suficiente de professores especialistas, a habilitação para a função de orientador deve ser obtida por meio de exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo Conselho Federal de Educação. Como resposta ao pedido do então presidente da Federação Nacional de Orientadores Educacionais (Fenoe), no sentido de a formação dos orientadores ser realizada, obrigatoriamente, em nível de pós-graduação, foi emitido naquele mesmo ano um parecer do Conselho Federal de Educação permitindo que o orientador educacional recebesse preparação tanto em nível de graduação, com habilitação no curso de pedagogia, quanto no curso de pós-graduação (Brasil, 1968; 1969a; 1969b).

A atuação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes)¹², com o campo da educação, foi decisiva para a elaboração da política econômica e educacional do regime militar. Nesse contexto, os intelectuais ligados ao Ipes, de modo estratégico, participaram ativamente da formulação de políticas educacionais, incluindo as ideias que fundamentaram a Lei n. 5.692/1971. Essa influência pode ser observada na publicação *A educação que nos convém*, resultado de um fórum de debates promovido em 1968 pelo Ipes, em parceria com a PUC/RJ. A partir dessa lei, promoveu-se a reestruturação dos cursos Primário e Ginásial, criando o ensino de 1º e 2º graus. O ensino obrigatório passou de quatro para oito anos, formando o ciclo de 1º grau, enquanto os três últimos anos do Ensino Colegial, passaram a constituir o 2º grau.

A formação dos professores se fragmentou no seu caráter teórico, como modo de respaldar as ideologias políticas desse momento histórico. Para isso, utilizou-se como base pressupostos da neutralidade no processo educacional e da neutralidade científica, inspirados nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Nessa perspectiva, a função do pedagogo foi fragmentada entre a teoria e a prática, entre o pedagogo especialista e o trabalho docente. Em conjunto, aconteceu a desvalorização desse profissional, que ocorreu de mãos dadas com a precária qualificação da sua

¹² O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes) foi criado no ano de 1961, por iniciativa de empresários paulistas. Enquanto esteve ativo, até o ano de 1971, funcionou como um partido, assumindo funções de produção, difusão ideológica e organização dos interesses do grupo que o criou. Os intelectuais ligados ao Ipes formularam propostas políticas em um contexto de crise hegemônica e propuseram um modelo político de dominação que, majoritariamente, foi sustentando pelo regime militar (Lira, 2010).

mão de obra (Leme; Brabo, 2019; Libâneo, 1999). Nessa conjuntura, foi instituída a obrigatoriedade da Orientação Educacional.

A lei n. 5.692/1971 apresentava no seu artigo 1º o seguinte texto: “Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade” (Brasil, 1971). Esse artigo trouxe solicitações amplas, representadas por meio de uma multiplicidade de tarefas, porém não forneceu esclarecimentos suficientes sobre como essas solicitações poderiam ser correspondidas, o que possibilitou diversas interpretações. Contudo, esse impasse é solucionado no ano de 1973 com o Decreto-lei n. 72.846/1973, em cujo artigo 1º define a finalidade, o objetivo, os locais de atuação e o método de trabalho relativos à Orientação Educacional.

Art. 1º Constitui o objeto da Orientação Educacional a assistência ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito do ensino de 1º e 2º graus, visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas. (Brasil, 1973).

No que diz respeito às atribuições do orientador educacional, esse decreto considera como responsabilidades do orientador educacional planejar e coordenar a implantação e o funcionamento do Serviço de Orientação Educacional, além de coordenar a orientação vocacional dos alunos, incorporando-os ao processo educativo global. Além disso, competia-lhe gerir o desenvolvimento de sondagem, aptidões e habilidades dos educandos, assim como o desenvolvimento educacional e profissional com vistas à orientação vocacional. Era também sua função sistematizar o intercâmbio de informações necessárias ao conhecimento amplo dos discentes e o seu acompanhamento, encaminhando a outros especialistas os que necessitassem de assistência especial. O orientador também teria a incumbência de supervisionar estágios na área da Orientação Educacional, assim como emitir pareceres sobre matéria concernente à OE; participar do processo de identificação das características básicas da comunidade, da caracterização da clientela escolar, da elaboração do currículo pleno da escola, da composição, caracterização e acompanhamento de turmas e grupos, do processo de avaliação e recuperação dos alunos, do encaminhamento dos alunos estagiários, do processo de integração família/escola/comunidade, e ainda realizar estudos e pesquisas na área da Orientação Educacional (Brasil, 1973). Esse decreto conferiu ao orientador educacional amplas obrigações e múltiplas tarefas que, divididas em privativas e participativas, sustentavam-se na

afirmação de que tinham por objetivo desenvolver integralmente a personalidade do aluno, interligando todos os agentes que de algum modo participavam de sua formação.

Retomando a lei de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, no que tange à formação do OE e à sua atuação, ela expressa em seus artigos 33, 34 e 40 que essa formação devia ser realizada em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. No que diz respeito à graduação, o curso de pedagogia, em suas diversas modalidades, entre as quais estava a Orientação Educacional, deveria ter um currículo mínimo. Neste, a parte comum para todas as modalidades de habilitações compreendia: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação e Didática. Quanto à parte específica para a habilitação em OE, denominada de parte diversificada, constavam: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Orientação Vocacional e Medidas Educacionais. Quanto à admissão desses especialistas no ensino de 1º e 2º graus, esta aconteceria por concurso público de provas e títulos; e, para o exercício de sua função, era exigido registro profissional em órgão do Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1971).

Analizando um currículo do ano de 1969, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, localizado nos arquivos do CECH da UFS, foi encontrada uma parte comum para todos os alunos com as seguintes disciplinas: Práticas do Ensino de Português, Geografia, História, Inglês e Francês, Filosofia da Educação, Sociologia Geral, Teoria e Prática da Escola Primária, Introdução à Economia, Introdução à Orientação Educacional, Teoria e Prática da Escola Primária, Administração Escolar, Psicologia da Educação, História da Educação, Técnicas Audiovisuais da Educação e Didática do Ensino Médio, com estágios para as licenciaturas. Quanto às disciplinas específicas de Orientação Educacional, nada foi encontrado nos acervos pesquisados (CECH/UFS. Programa da disciplina psicologia do desenvolvimento, 1969). Percebe-se, nesse sentido, que essa disposição entre o geral e o específico não existia na UFS antes da Lei n. 5.692/1971.

Todavia, quando pesquisados os currículos do curso de Pedagogia de outras instituições, à exemplo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, já no ano de 1966, existia uma parte específica. Quanto às disciplinas constantes da parte específica, encontradas em currículos de outros cursos de pedagogia, como o da FEUSP, compreende-se a influência dos estudos do campo da Biologia, já sendo estudada no primeiro semestre dessa parte do curso, e da psicologia, com presença no decorrer de todo o currículo, a partir do segundo ano, e dispondo de uma disciplina específica para tratar de técnicas de exames psicopedagógicos (CME/FEUSP. Currículo do Curso de Pedagogia, 1966). A lei n. 5.692/1971 organizou uma base curricular única para os cursos de Pedagogia

existentes no Brasil, o que significa dizer que a pedagogia tecnicista trouxe a concepção de um currículo mais engessado e técnico, colocado em molde para que pudesse garantir o ajustamento social.

A década de 1970 provavelmente representou o auge da Orientação Educacional no Brasil, tanto no que diz respeito às legislações quanto ao que se refere ao movimento dos orientadores nos eventos realizados. A classe buscava seu fortalecimento por meio da elevação do seu nível profissional. Nesse sentido, a Lei n. 5.692/1971 foi considerada um marco importante por ter tornado a OE obrigatória nas escolas de 1º e 2º graus, o que configurou uma maior segurança quanto à necessidade e à importância do orientador nas escolas brasileiras. Todavia, como a LDB de 1961, essa lei não definiu o conceito de orientação; talvez por conta de possíveis divergências ou por não considerar mais essa conceituação como necessária em texto de lei. Já na década de 1980, momento no qual o Brasil começa a vivenciar um período mais democrático, o questionamento quanto ao verdadeiro papel do orientador educacional foi muito marcante:

O orientador, que já havia sido concebido como um agente de mudança, um terapeuta que deveria rogerianamente¹³ atender os alunos-problema, um “psicólogo” que só deveria trabalhar as relações interpessoais dentro da escola, um facilitador da aprendizagem, vai, pouco a pouco, deixando essas funções/denominações para assumir, com mais competência técnica, seu compromisso político na e com ela (Grinspun, 2010, p. 28, grifo do autor).

No entanto, apesar da mudança no discurso dos orientadores quanto ao posicionamento em relação ao seu papel social, modificações efetivas não foram observadas na prática. Além disso, mesmo com os avanços legais alcançados anteriormente, permaneceu a falta de clareza quanto às atribuições do orientador educacional, o que pode ter favorecido uma crescente desvalorização do profissional e da sua profissão.

Importante destacar que, de modo geral, nas décadas de 1960 e 1970, houve crescimento na demanda por novos docentes, o que serviu de justificativa para a precarização de sua formação, com medidas como licenciaturas curtas. Nesse período, os professores conviveram com a imposição de um patriotismo formal e uma pedagogia tecnicista, que dominaram a educação brasileira durante a ditadura. Diante desse cenário, grande parte desses profissionais precisaram aderir ou se calar, na medida em que a repressão se fez sentir com mais violência aos que se opuseram ao regime militar

¹³ No ano de 1942, Carl Rogers, psicólogo norte-americano, publica o livro intitulado *Aconselhamento e Psicoterapia*, no qual fundamenta a Terapia Centrada no Cliente, aproximando os conceitos de psicoterapia e Aconselhamento Psicológico, em que valoriza a participação ativa nos processos de intervenção, tornando-os não diretivos (Benvindo, 2012).

ou que defendiam ações educacionais independentes. Por conseguinte, o que predominou na ação dos pedagogos foi acatar as normas vigentes (Lira, 2009). Com relação a Orientação Educacional, por motivo do controle ideológico exercido pelos governos militares sobre o conteúdo educacional, através de reformas que visavam “modernizar” e tecnocratizar o ensino, a OE norteou suas práticas com o objetivo de formar cidadãos “úteis” ao projeto de desenvolvimento econômico e social do regime.

3 CONHECIMENTO EM MOVIMENTO: A CIRCULAÇÃO DE IDEIAS NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Nessa seção, foram abordadas as concepções pedagógicas que circularam no campo da educação brasileira e que nortearam o trabalho do orientador educacional. Para isso, foi discutida a questão da psicologização da educação e foram apresentados e analisados os Cadernos de Orientação Educacional, produzidos pela Cades entre os anos de 1959 e 1965, além de alguns manuais de orientação educacional que circularam no Brasil nas décadas de 1970 e 1980.

Os COE foram importantes instrumentos de disseminação das atribuições dos orientadores educacionais, abordando temas importantes para o desenvolvimento do trabalho desse profissional. No que se refere aos manuais, estes refletiam um momento em que o modelo educacional tecnicista era o prescrito para a prática pedagógica nas instituições educacionais brasileiras. O período entre 1959 e 1980 foi marcado por transformações políticas, sociais e econômicas no Brasil. A ditadura militar teve impacto significativo na educação, com políticas que visavam tanto o controle ideológico quanto a modernização do sistema educacional. Nesse contexto, o objetivo foi compreender quais as principais ideias que permeavam o campo da OE no período destacado e como elas influenciaram a prática pedagógica desses profissionais.

3.1 A PSICOLOGIZAÇÃO DA ESCOLA: TESTES, AVALIAÇÕES E A ATUAÇÃO DOS ORIENTADORES

Na primeira metade do século XX, a Psicologia Aplicada à Educação ganhou espaço no currículo das escolas normais do Brasil. Assim, essas escolas formavam docentes especializados em identificar capacidades intelectuais e selecionar os alunos que deveriam estudar em escolas regulares de ensino e os que deveriam ser matriculados em escolas especiais. O ensino dessas práticas psicologizantes conectava-se tanto às atividades dos laboratórios de psicologia quanto às dos Serviços de Orientação Educacional. Nesse contexto,

[...] a partir da década de 1930, Psicologia e Orientação Educacional foram constituindo seu campo de atuação na interface entre instituições formadoras de docentes (primeiro, nas escolas normais; depois, nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras), concomitantemente com a atuação profissional nas escolas e com os tratamentos nas psicoclínicas. Estas práticas de ensino e aplicação da Psicologia Educacional enfatizavam o processo de seleção e classificação como base da organização escolar, para que esta fosse o mais produtiva possível, contribuindo para

a constituição de uma nação civilizada, urbana e industrializada (Mello, 2020, p. 44-45).

Nesse período, por conta dessas novas ideias e das mudanças que elas estavam causando no cenário educacional brasileiro, muitos livros, periódicos e coleções passaram a ser publicados no país com a finalidade de propiciar a formação docente. Para esse fim, foi editada, por Lourenço Filho, no ano de 1927, a Coleção Biblioteca de Educação, publicada pela Companhia Melhoramentos. Essa coleção era composta de títulos de autores nacionais e internacionais (Oliveira; Arce, 2012). Seu objetivo era, além de formação educacional, disseminar os princípios da Escola Nova.

A partir, então, da consolidação dos estudos concernentes ao campo da biologia (século XVIII) e da psicologia (século XIX) acreditava-se que o campo da educação ganharia contornos científicos e a citada Coleção estaria a serviço da propagação destes conhecimentos, ou seja, a Biblioteca de Educação visava disseminar as bases científicas da educação [...] (Oliveira; Arce, 2012, p. 603).

Criticando a escola tradicional, os defensores da Escola Nova consideravam-na como um tipo de educação livresca e conteudista, na qual o professor era autoritário e centrava o conhecimento em si próprio, considerando o aluno um mero receptor passivo do conhecimento. A concepção de Escola Nova estava relacionada a um conjunto de ideias e realizações voltadas para uma renovação da mentalidade e das práticas pedagógicas docentes. Para Azevedo (1976), um dos principais integrantes do movimento escolanovista brasileiro, o fato de todo o processo ter sido desenvolvido por grupos políticos e tendências diversas foi importante no sentido de uma democratização do campo educacional brasileiro, baseada na concepção de uma “educação universal” inspirada, entre outros, nas teorias do filósofo John Dewey. Com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, um programa geral de educação foi definido e traçado de forma orgânica, agrupando as modernas teorias educacionais.

O movimento escolanovista foi propagado no Brasil por meio das reformas educacionais, a saber: reforma de São Paulo, realizada por Sampaio Dória; do Ceará, por Lourenço Filho; da Bahia, por Anísio Teixeira; de Minas Gerais, por Francisco Campos e Mário Casassanta; do Rio de Janeiro, realizada por Antonio Prado Jr. e Fernando de Azevedo; de Pernambuco, por Carneiro Leão; do Paraná, realizada por Lysimaco Ferreira da Costa e Prieto Martinez; e, ainda, a reforma educacional do Rio Grande do Norte, realizada por José Augusto (Oliveira; Arce, 2012). Essas reformas refletiram o caráter psicopedagógico advindo de uma nova concepção de infância que estava fundamentada nos pressupostos da psicologia e da biologia. Com base nessa nova forma de conceber a infância, o papel

do professor era o de fornecer meios para que o aluno se desenvolvesse e agisse com autonomia, um princípio da educação ativa.

Todavia, essa pedagogia, ao focar no aluno, preconizava o individualismo e negligenciava o caráter social da educação. Além disso, representou uma “hipertrofia” da psicologia na sua relação com a educação, principalmente por conta do caráter técnico, ao dar ênfase aos procedimentos psicométricos, frequentemente estigmatizadores e que deslocavam a atenção dos determinantes prioritariamente escolares propulsores do fracasso escolar para o aluno e sua presumida deficiência (Patto, 1991). Desta feita, a psicologia aliada aos princípios escolanovistas transplantaram para os grandes centros urbanos do Brasil o interesse em medir diferenças, considerando-as como referência para a consolidação do processo de ensino- aprendizagem.

A escolha de Lourenço Filho para organizar a Coleção Biblioteca de Educação não foi algo casual. O interesse da editora comercial era garantir que essa coleção fosse confiável, principalmente porque seriam publicados livros científicos. Como diretor do departamento editorial da Companhia Melhoramentos de São Paulo durante trinta anos, Lourenço Filho não só organizou essa coleção como também foi autor, prefaciador e tradutor de vários volumes. Ele foi um dos principais responsáveis pela propagação das bases científicas da educação junto à psicologia em solo brasileiro (CME/FEUSP. Breves apontamentos, s/d).

Vários volumes sobre psicologia escolar foram publicados nessa coleção, e o primeiro e segundo volumes já tratavam dessa questão. No primeiro volume, *Psychologia Experimental*, de Henri Piéron¹⁴, são discutidos os fundamentos da teoria e da prática da psicologia experimental. Para esse autor, os objetivos finais foram o conhecimento dos fenômenos de forma precisa, a análise de seu mecanismo e a determinação das leis funcionais. Piéron (1881-1964) defendia a utilização de testes, considerando-os uma prova destinada a caracterizar o indivíduo, de determinado ponto de vista. Para ele, essa prova implicava uma medida completa que permitia atribuir um índice numérico definido ou uma determinação parcial, nesse último caso, apenas classificaria o indivíduo em um determinado grupo. Além disso, com os testes, não seriam necessários caros e complexos aparelhos presentes somente nos grandes laboratórios (Oliveira; Arce, 2012).

¹⁴ Henri Piéron (1881-1964) começou sua longa carreira no Laboratório de Psicologia Experimental de Villejuif. Do livro *Techniques de Psychologie Expérimentale*, escrito em 1904 em colaboração com Toulouse, até a sua obra prima, *Sensation, guide de vie*, cuja última edição veio à luz em 1955, toda a história da Escola francesa de psicologia experimental e aplicada (Augras, s/d).

No segundo, *A Escola e a Psicologia Experimental*, Édouard Claparède¹⁵ apresenta uma concepção funcional da educação e uma teoria que envolvia o exame dos meios e fins educativos, suas relações e ajustes. Claparède (1928) condenava a cultura formal defendida pelos partidários da cultura clássica e adotava o ponto de vista de Dewey, baseado em observações experimentais.

O que a Psychologia ensina, antes de tudo, ao educador, é que, se elle quizer vêr coroados de êxito os seus esforços, deve subordinar toda a educação á natureza particular da criança. Porque de nada adianta querer ir contra as leis naturaes. Mesmo nos casos em que se queira modificar a natureza, é preciso ter em conta as suas leis, postas a trabalhar no sentido de nossos desejos. como já se disse, muito expressivamente, não se governa a natureza senão prestando-lhe obediencia. A Pedagogia deve, pois, partir da criança. A escola para a criança e não mais a criança para a escola, o methodo e o programma gravitando ao redor da criança, e não mais a criança torturada em torno de um programma abstracto — tal é a revolução « coperniciana » (como justamente já foi chamada) e para a qual a Psychologia moderna convida o educador (Claparède, 1928, p. 14)¹⁶.

De acordo com esse autor, a educação tinha uma “concepção funcional” que era a de tornar a criança o centro do trabalho educacional e dos seus programas, visando a adaptação progressiva dos processos mentais a ações determinadas. Desse modo, propunha que a Pedagogia devia se apoiar na Psicologia com o intuito de obter melhores benefícios em sua prática educacional. Para esse suíço, uma educação funcional, fundada nas necessidades e nos interesses psíquicos que dela resultassem. Nesse sentido, explicou suas compreensões segundo o movimento da Escola Nova, com o respeito à criança, às suas necessidades e aos seus interesses.

Trata das diferenças individuais e dos tipos mentais para afirmar que algumas pesquisas demonstravam grandes diferenças psicológicas entre crianças da mesma idade e de um mesmo meio social, chamando atenção para a necessidade de o ensino considerar as particularidades existentes. Sendo assim, o ensino coletivo se ajustava a essas singularidades e às diversas formas de aprender. Para Claparède (1873-1940), aproximar-se dos problemas quantitativos e qualitativos apresentados pelos indivíduos no que se refere às suas capacidades mentais de modo numérico era de extrema importância e necessidade. Sendo assim, defendeu a eugenia como forma de evitar grandes esforços na educação de crianças que, segundo o médico suíço, fossem “[...] pouco inteligentes ou anormaes, diminuamos as possibilidades de nascimento de taes individuos. Tal é o programa da Eugenia, que

¹⁵ Édouard Claparède (1873-1940), médico e psicólogo suíço, foi professor na Universidade de Genebra, um dos fundadores do Instituto Jean-Jacques Rousseau, ocupou cargos de direção nos congressos internacionais de psicologia, da Liga Internacional pela Educação Nova, da revista *Archives de Psychologie*. Conviveu com grandes pesquisadores de seu tempo como, Binet, Flournoy, Ferrière (Silva, 2013).

¹⁶ Os textos utilizados em citações diretas foram mantidos em sua forma original, não sendo realizadas alterações de acordo com as regras ortográficas atuais da língua portuguesa.

poderia ser reduzido ao conhecido rifão: «mais vale prevenir que curar» (Clarapède, 1928, p. 53). Para esse autor, os professores deveriam seguir o progresso dos trabalhos eugenistas, pois visavam descobrir os fatores responsáveis pela degeneração e regeneração humana.

No que se refere aos testes, esse médico e psicólogo suíço exaltava a relevância da medida que, para ele, era medir algo indispensável para analisar e comparar. “Só os números, grandezas que se podem avaliar, são susceptíveis duma comparação objectiva e, por conseguinte, indiscutível” (Clarapède, 1928, p. 87). Alguns desses testes deveriam ser aplicados em sala de aula para revelar o tipo intelectual dos alunos, visto que, segundo o suíço, eles indicavam ao professor os tipos mentais existentes em sua classe, o que facilitava a seleção de suas ações. Assim, ao fundamentar-se na psicologia, os alunos tornavam-se objeto de pesquisas quantificáveis, garantindo bases científicas para a legitimação dos processos educacionais.

Para além da Coleção Biblioteca de Educação, Manoel Bergström Lourenço Filho teve uma relevante produção intelectual composta por elaborações e ensaios aplicados à sua atividade experimental. Essa produção representava o seu esforço em:

Organizar a psicologia aplicada à educação como campo de conhecimento autônomo, dotado de terminologia própria e meios próprios de investigação e, também, disciplina acadêmica incumbida de transmitir um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos previamente acumulados. Conclui-se que, de um lado, o essencial da obra psicológica de Lourenço Filho, na periodização proposta, representou uma das etapas cruciais e uma das faces mais visíveis e bem-sucedidas do movimento de organização e institucionalização acadêmica da psicologia aplicada à educação; e, de outro, que suas teorizações e experimentações influenciaram de forma contínua e intensa o ambiente cultural da época que lhe é contemporânea e as décadas seguintes (Monarcha, 2001, p. 8).

De acordo com Lourenço Filho, a medida psicológica deveria ser efetuada nas escolas por meio de testes que possibilitassem a verificação individual para a classificação dos alunos. Orientava-se, sobretudo, nos estudos de Clarapède, Alfred Binet, Theodore Simon e Piéron. A principal compreensão era de que “[...] os testes objetivos explicitavam a entrada do ‘espírito científico’ no meio escolar daquela época, criando as bases necessárias para a organização científica de um outro ramo de conhecimento: a pedagogia” (Monarcha, 2001, p. 14). Com esse intuito, vários intelectuais produziram manuais de aplicação prática de uso desses testes, entre eles Manuel Bonfim¹⁷, com *O método dos testes* (1928), e o próprio Lourenço Filho, com os *Testes ABC: para a verificação da*

¹⁷ Manuel Bonfim (1868-1932) nasceu em Sergipe. Formou-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1890. Desenvolveu seus estudos em Psicologia e estudou com Georges Dumas e Alfred Binet, com quem planejou a instalação do primeiro Laboratório de Psicologia brasileiro, instalado em 1906 no *Pedagogium*, do qual foi diretor (Antunes, s/d).

maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita (1933). Convém frisar que os estados que mais aderiram ao uso de testes foram: São Paulo, Pernambuco, Rio de Janeiro (DF) e Minas Gerais. Sobre o manual cujo autor foi Lourenço Filho, os Testes ABC foram instrumentos de classificação dos alunos e visavam uma reestruturação eficiente por meio de uma análise psicológica para que as classes heterogêneas fossem eliminadas. Desse modo, para Lourenço Filho (2008):

Desde que obtido, nos termos numéricos que as provas permitem, será então possível classificar os alunos em três grupos gerais, quanto ao que deles se possa esperar: os que, nas condições comuns do ensino possam rapidamente aprender, ou seja, num só semestre letivo; os que normalmente venham a aprender no decurso de todo o ano; e, enfim, as crianças menos amadurecidas, que só lograrão a aquisição da leitura e da escrita, nesse prazo, quando lhes dedicarmos atenção especial, em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação ou, mesmo, certo trabalho corretivo. O diagnóstico permitirá, pois, um prognóstico, quer dizer, a previsão dos resultados do trabalho escolar. Isso ensinará nas escolas isoladas a organização de seções pelo nível de maturidade conhecida; e, nas escolas graduadas, a organização de classes seletivas, praticamente homogêneas (Lourenço Filho, 2008, p. 15).

Nesse caso, o intuito de Lourenço Filho ao desenvolver os Testes ABC era o de oferecer uma ferramenta que permitisse medir o desenvolvimento intelectual das crianças de modo objetivo. E assim, compreendendo as capacidades de cada aluno, proporcionaria a adaptação do ensino as necessidades individuais (Monarcha, 2001). Com esse objetivo, esses testes envolviam uma série de tarefas para analisar habilidades como o raciocínio lógico, memória, percepção, atenção e concentração. Cada uma dessas tarefas avaliava diferentes aspectos do desenvolvimento cognitivo das crianças, possibilitando um diagnóstico geral de suas habilidades.

A três pontos fundamentais que respondem, portanto, os Testes ABC: ao diagnóstico das condições de maturidade para aprender; ao prognóstico do comportamento das crianças nas situações sucessivas do ensino; e à necessidade de maior estudo de certos alunos, geralmente tidos como de comportamento difícil, ou “crianças-problema” (Lourenço Filho, 2008, p. 16).

No que se refere à aplicação, esses testes eram aplicados em grupos de crianças em idade escolar, principalmente no ensino primário, enfatizando-se a importância de um ambiente controlado e de condições padronizadas, de modo a garantir a validação dos resultados. Outro aspecto importante era a formação dos professores para aplicarem esses testes e avaliarem os resultados corretamente. Segundo Lourenço Filho (2008), o ambiente escolar deveria ser um local de observação e de diagnóstico, no qual os docentes pudessem identificar as necessidades dos alunos e, nesse sentido,

ele compreendia que a capacitação dos professores era crucial para que o uso dos testes obtivesse sucesso.

Para os orientadores educacionais, visto que os testes eram uma forma de conhecer com mais propriedade cada aluno, cabia ao SOE a tarefa de coletar todas as informações possíveis, analisar os dados e compartilhá-los com os demais agentes educacionais. Por existirem instrumentais exclusivos dos profissionais da psicologia, caso o SOE não dispusesse desse profissional, os orientadores deveriam ater-se apenas aos testes de sua competência.

Alguns dos testes usados pelos orientadores educacionais eram as técnicas da escala Binet, que depois sofreu revisão por Terman-Merril¹⁸; o teste de Ballard e o teste de Goodenough. A escala Binet era utilizada para medir a inteligência e constava de uma série de tarefas diversificadas que consideravam a idade cronológica. Após esse teste, o orientador aplicava o teste Ballard, com 100 questões apresentadas oralmente aos alunos, que respondiam em uma folha especial. Os resultados eram confrontados com os do Terman. Para finalizar, recomendava-se a aplicação do Goodenough, que consiste no fornecimento de uma folha em branco e sem pauta, que era entregue ao educando a fim de que este desenhasse uma pessoa da melhor forma possível e sem limite de tempo. Esses testes eram aplicados, preferencialmente, até a sexta série do primeiro grau¹⁹, mas existiam outros testes que eram utilizados nos anos seguintes (Martins, 1992).

De modo geral, os testes usados pelo Serviço de Orientação Educacional eram pedagógicos ou psicológicos, individuais ou coletivos. Quanto ao material utilizado, seriam feitos com lápis e papel ou com material específico. Além dos testes de inteligência, havia os testes que avaliavam as aptidões, os interesses e a personalidade dos educandos. No quadro 6, são apresentados os testes mais usados pelo SOE no período retratado por esse estudo, de acordo com Imídeo Giuseppe Nérici (1976), e classificados em seis categorias: testes de nível mental, de aptidões, de personalidade, de interesse, de pesquisa de complexos e de psicomotricidade.

¹⁸ O teste de Terman foi desenvolvido em 1916 por Lewis Madison Terman (psicólogo norte-americano, Universidade de Stanford, nascido em 1870) e Maud Amanda Merrill (psicóloga norte-americana, professora na Universidade de Stanford). A escala de Terman-Merrill vem de uma melhoria do teste Binet-Simon. Disponível em: <<https://evalart.com/pb/blog/terman-merrill-test/>>. Acesso em: 24 abr. 2023.

¹⁹ Pela organização atual dos anos e níveis de ensino, equivaleria ao 7º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 6 - Testes mais utilizados pelos Serviços de Orientação Educacional

Testes de nível mental	Testes de aptidões	Testes de personalidade	Testes de interesse	Testes de pesquisa de complexos	Testes de psicomotricidade
1-Matrizes progressivas de Raven	1-Bateria DAT	1-Questionário de Bernreuter	1-Questionário de Interesses de Thurstone	1-Histórias para completar de Madaleine Thunans	1-Método de Gesell
2-Cubos de Kobs	2-Bateria CEPA	2-Questionário Dadahie	2- Questionário de Pressey	2-Fábulas de Duss	2-Escala de Brunet-Lezine
3-Desenho da figura humana de Florence Goodnought	3-Teste de Rey	3-Questionário de introversão-extroversão	3-Questionário de valores de Spranger	3-Questionário de problemas pessoais de Mooney	3-Escala de Oseretzky
4-Teste Binet-Simon		4-Teste de Gex Teste miocinético (PMK) de Mira y Lopez	4-Catálogo de livros		4-Escala de Oseretzky, revista por Guilmain
5-Teste de Ballard		5-Psicodiagnóstico de Rorschach	5-Inventário de Interesses de Angelini		
6-Teste de Otis		6-T.A.T.	6-Inventário de Interesses de Harold Geist		
7-Teste dos dominós Inteligência não-verbal de Pierre Weil		7-M.M.P.I. (Minnesota Multiphasic Personality Inventory “Minhas mãos”, de Helena Antipoff	7-Questionário de Kuder		
8-Inteligência lógica de Cattell					
9-Teste Barcelona de Mira y Lopez					
10-Teste “CIA” de inteligência para adultos					
11-Escala de WISC para crianças					

Fonte: Quadro elaborado pela autora segundo informações contidas em Nérici (1976)

Conforme apresentado no quadro 6, os testes de nível mental ou de inteligência determinavam a idade mental dos alunos em relação à sua idade cronológica. Sobre os de aptidões, analisava as inteligências verbal e lógica, a memória, a fluência verbal, além das habilidades espacial, estética e criativa. Os de personalidade visavam compreender o comportamento dos alunos. Já os testes de interesse tinham como objetivo identificar os desejos, as preferências e os gostos individuais. No que concerne aos testes de pesquisa de complexos, esses são técnicas projetivas que têm o objetivo de fornecer meios de observação da forma como os alunos lidam com a ansiedade e outras emoções, como o prazer. Quanto aos testes de psicomotricidade, estes tratavam de levantar conhecimento sobre os desenvolvimentos motor e intelectual, como uma forma de auxiliar o desenvolvimento dos alunos por meio de experiências cognitivas, motoras e relacionais. Além das informações obtidas por meio dos testes, era imprescindível que o orientador educacional tivesse um bom conhecimento sobre os hábitos de estudo dos alunos a fim de que pudesse orientá-los adequadamente. Para esse intuito, utilizavam questionários, entrevistas com os alunos e com seus familiares e conversas com os professores (Nérici, 1976).

Nessa perspectiva, os orientadores educacionais recorriam continuamente ao campo da psicologia para subsidiar o seu trabalho, visto que a Orientação Educação surgiu como área de conhecimento a partir desse campo do saber. Sendo assim, no período entre os anos de 1957 e 1984, os orientadores educacionais, por meio dos eventos que promoveram, demonstravam a necessidade de firmarem-se teoricamente com o objetivo de que sua prática fosse legitimada, o que favoreceu um forte movimento corporativista. Como aponta Chartier (1994), a construção e a legitimação de um saber dependem de sua representação nas práticas sociais e discursivas. Ao se apropriarem da psicologia, os orientadores educacionais participavam de uma dinâmica mais ampla de representação do saber, na qual o reconhecimento teórico conferia legitimidade à prática. Nesse contexto, a orientação educacional não apenas adotou a psicologia como uma referência teórica como também utilizou esse campo para construir uma identidade profissional e garantir sua aceitação dentro do campo educacional. Esse fato fez com que a relação entre a orientação e a psicologia se mantivesse constantemente de modo estreito.

No ano de 1968, João Augusto de Souza Leão Bastos, que era professor do Departamento de Educação da UFS, no qual ministrava as disciplinas Psicologia Geral e Psicologia do Desenvolvimento, realizava uma pesquisa cujo tema era a “Influência da Psicologia no Campo Educacional”, o que demonstra a efetiva percepção quanto à condição descrita por meio do título do seu estudo. No que se refere ao programa da disciplina Psicologia do Desenvolvimento no ano de

1969, ministrada no segundo ano do Curso de Pedagogia, além de o termo ajustamento ser bastante utilizado nas expressões “ajustamento à família, ajustamento do adolescente à escola, ajustamento à vida profissional, ajustamento do adolescente à sociedade”, também é destacada a expressão “Noções da delinquência juvenil”, o que reforça a compreensão de um ensino pautado na concepção adaptacionista.

Analisando as referências contidas nos programas de ensino das duas disciplinas ministradas por Bastos, constata-se uma forte influência francesa, o que certamente também foi compartilhada na formação dos seus discentes (CECH/UFS. Programa da disciplina Psicologia do Desenvolvimento; Programa da disciplina Psicologia, 1969). Essa influência também foi perceptível por meio da grande quantidade de testes presentes no conteúdo programático da disciplina Psicologia do Desenvolvimento, conforme apresentado no quadro 7.

Quadro 7 - Programa da disciplina Psicologia do Desenvolvimento – 2º ano do curso de pedagogia

Nº	Tipo de teste
1	Teste de capacidade mental de Termann
2	Teste de inteligência IPAT
3	Teste de interesses vocacionais de Strong
4	Teste de interpretação de dados
5	Teste de livre associação de palavras
6	Teste de IOWA de habilidades básicas
7	Teste sociométrico – amizades infantis
8	Teste Psitzer de perícia no estudo
9	Teste SRA de capacidade educacional
10	Teste Stanford de realização: habilidade para o estudo
11	Teste visual de exames
12	Testes coletivos de inteligência Otis
13	Testes projetivos
14	Testes de figura humana de Machover
15	Teste de Rorschach
16	Teste de ajustamento da personalidade de Rogers
17	Teste da árvore

Fonte: Quadro elaborado pela autora conforme informações contidas no arquivo do CECH/UFS – 1969

Apesar de esse grande número de testes estar descrito na referência bibliográfica da disciplina Psicologia do Desenvolvimento, ministrada pelo professor João Augusto Leão, enquanto material e bibliografia e, embora haja indício em um relatório da Faculdade de Educação da Universidade

Federal de Sergipe – FAGED/UFS, de aplicações de testes psicológicos no Colégio de Aplicação da UFS, não foram encontrados nos arquivos pesquisados modelos de testes que possam ter sido utilizados. Quanto ao relatório da FAGED/UFS (1973-1977), foi registrado que houve uma aplicação de testes psicológicos no Colégio de Aplicação da UFS, destacando-se um “trabalho de avaliação do MEC orientado pela Fundação Getúlio Vargas (1976)”, executado no colégio por docentes e discentes vinculados aos últimos períodos da habilitação em Orientação Educacional. A aplicação foi coordenada pela professora Nádia Vilas-Bôas, juntamente com seus alunos. Contudo, a professora Nádia Vilas-Bôas não se disponibilizou a dar entrevista, por causa disso, esse evento ficou apenas no campo das possibilidades, já que não se pôde afirmar que a sua execução tenha sido de fato efetivada. Além disso, a professora Maria José de Almeida Soares e o professor Manoel Messias, que foram orientadores educacionais do Colégio de Aplicação da UFS entre os anos de 1972 e 1993, informaram que nunca utilizaram testes no decorrer do tempo em que trabalharam como orientadores educacionais dessa instituição, sendo que ambos faziam uso de muitos questionários para fins diversos, mas não de testes psicológicos ou psicopedagógicos (Maria José de Almeida Soares, 2025; Manoel Messias Vasconcelos, 2023).

Sobre o tipo de profissional a ser formado, é importante ressaltar que desde as primeiras discussões sobre esse tema, a ênfase nos aspectos psicológicos era utilizada como forma de sustentação e subsídio teórico. No 1º Simpósio de Orientação Educacional, realizado no ano de 1957, em São Paulo, foi afirmado, pela autora Marie Alphonse Carbonnet, que, na França, o orientador educacional era caracterizado como “psicólogo escolar” (Santos, 1987). Esse enfoque psicológico fez-se presente em quase todos os eventos e, de modo mais acentuado, no 3º e no 6º Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, ocorridos em Porto Alegre e Belo Horizonte, nos anos de 1974 e 1980, respectivamente. Nesses dois momentos, as teorias psicológicas foram utilizadas para a reafirmação profissional, caracterizando-as como uma retomada ao eixo teórico inicial da Orientação Educacional brasileira.

Essa relevância dada aos estudos psicológicos, para além dos estudos teóricos, era um modo de explicar e justificar diferenças individuais.

Através do estudo das etapas evolutivas do homem, dos padrões de aprendizagem e da aplicação de testes, servia diretamente à proposta pedagógica liberal, que teve no orientador educacional um colaborador precioso. Formado nessa ótica psicologizante, ele serviu de repassador do ideário liberal, se propondo caracterizar o aluno como ser social e como indivíduo, camuflando sua relação com a sociedade concreta (Santos, 1987, p. 25).

Retomando os dois simpósios citados anteriormente, é importante salientar que o 3º CBOE, por meio da reafirmação dos pressupostos teóricos oriundos do campo da psicologia, visou direcionar a prática dos orientadores educacionais para uma postura mais psicológica. Com essa finalidade, o tema trabalhado foi “O Orientador Educacional como agente de saúde mental” nos 14 cursos oferecidos no decorrer do congresso. Nessa mesma direção, o 6º CBOE promoveu discussões teóricas que orientavam o trabalho do orientador como um “facilitador de relações interpessoais”. Isso comprova a importância que a Orientação Educacional dava aos estudos psicológicos.

Em suma, a Orientação Educacional brasileira foi marcada pela sua relação com a Psicologia Educacional, e esta visava a identificação das características individuais dos alunos de modo a organizá-los em turmas consideradas homogêneas. Nessa perspectiva, consolidava-se a aplicação de testes psicológicos de inteligência e de personalidade como uma das principais atribuições do Serviço de Orientação Educacional.

3.2 OS CADERNOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DA CADES: FORMAÇÃO E DIFUSÃO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS

A circulação de ideias faz com que estas sejam conhecidas, discutidas e, muitas vezes, colocadas em prática. Assim, com o intuito de obter-se uma melhor compreensão sobre as publicações que tratavam da Orientação Educacional no Brasil, optou-se por destacar a Cades, que foi instituída no governo de Getúlio Vargas, sob a responsabilidade da Diretoria do Ensino Secundário, na gestão de Armando Hildebrand, cujas finalidades, de acordo com o Decreto n. 34.638 de 1953, no seu artigo 2º, eram:

- a) Tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo, assim, ao ensino secundário maior eficácia e sentido social.
- b) Possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária (Brasil, 1953).

Essa campanha tinha por objetivo difundir e elevar o nível do ensino secundário, propiciando maior eficiência. Nesse sentido, realizou-se cursos e estágios de especialização e de aperfeiçoamento para professores, administradores e técnicos; concedeu-se bolsas de estudo para que os professores pudessem participar de cursos ou estágios promovidos por entidades nacionais e internacionais; instituiu-se o Serviço de Orientação Educacional nas escolas; colaborou-se com os estabelecimentos de ensino secundário, proporcionando-lhes assistência de técnicos remunerados; promoveu-se

estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino das várias disciplinas, com o objetivo de ajustar o ensino aos interesses dos alunos e às condições do meio; elaborou-se e promoveu-se a criação de material didático; adotou-se providências para o barateamento do livro didático; elaborou-se provas objetivas para a avaliação do rendimento escolar; entre outras ações (Brasil, 1953).

Os Cadernos de Orientação Educacional (COE) se inserem, portanto, nos objetivos da CADES, isto é, buscavam promover a circulação de material direcionado à formação de técnicos e administradores da educação escolar, sobretudo, promovendo a disseminação das ideias e a criação dos serviços de orientação escolar nas escolas secundárias. Esses impressos pedagógicos buscavam instrumentalizar a atividade de orientação educacional nas escolas e a formação desses profissionais, como disposto nas legislações educacionais do período (Andrade; Conceição, 2025, p. 6).

Dentre as diversas ações realizadas pela Cades, a publicação de periódicos e manuais destinados à formação dos professores foi considerada de fundamental importância. Todavia, com a implantação da ditadura civil-militar, por meio do golpe de 1964, a campanha reduziu a produção, a publicação e a divulgação dos seus materiais, assim como houve a extinção de periódicos importantes, como a Revista Escola Secundária, que sempre trazia a Orientação Educacional em destaque. No entanto, continuou promovendo cursos, além de outras atividades. O término dessa campanha não tem uma data exata, mas a Lei n. 5.692 de 1971, que dispõe sobre a reforma do segundo grau, parece ter sido a que pôs o seu fim, ao trazer as licenciaturas plenas e curtas (Lucio, 2022).

Apesar de a Lei Orgânica do Ensino Secundário não trazer a Orientação Educacional como um serviço obrigatório para as escolas, a Diretoria de Ensino tinha como prioridade a implantação dessa prática em virtude da relevância que dava à função de formadora da personalidade da juventude brasileira e do aproveitamento das suas capacidades. Contudo, faz-se necessário salientar que os discursos não são neutros e produzem estratégias e práticas que visam legitimar projetos e justificar escolhas e condutas. Por conta disso, compreender as lutas de representação permite uma melhor percepção quanto aos mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor suas concepções, seus valores e seu domínio (Chartier, 1988).

Os Cadernos de Orientação Educacional (COE) foram produzidos pela Cades nas gestões de Gildasio Amado²⁰ e de José Carlos de Mello e Souza, como diretor do Ensino Secundário e como

²⁰Gildásio Amado (1908 – 1979), sergipano, nascido na cidade de Itaporanga d’Ajuda, teve um papel estratégico nas mudanças ocorridas do ensino secundário brasileiro entre os anos de 1950 e 1960. Ele foi responsável pela Diretoria de Ensino Secundário do Ministério da Educação por mais de 10 anos, sendo protagonista da elaboração e implementação

coordenador dos cursos da Cades, respectivamente. Porém, quanto ao Ministério da Educação e Cultura, houve alterações. Nas primeiras edições, Clóvis Salgado era o responsável por esse Ministério; já no caderno 20, o ministro da Educação e Cultura era Brígido Fernandes Tinoco, e entre os cadernos 21 a 25, o ministro era Antônio de Oliveira Brito.

Impressos em composição mecânica e com a utilização de papel comum, os COE tinham entre 10 e 42 páginas e dimensão de 18,5 cm x 13,5 cm. As capas eram todas da mesma cor, mas cada número era caracterizado por cores diferentes na sua apresentação. Alguns aspectos da materialidade podem ser observados na figura 1.

Figura 1 - Exemplos dos Cadernos de Orientação Educacional



Fonte: Acervo da Biblioteca da FEUSP

A maioria dos cadernos não trazem informações sobre a gráfica que os produziu, e os que têm essa informação foram publicados pelas gráficas Olímpica Editora, Compositora Gráfica Lux Ltda. e Conquista – Publicações Ltda., todas sediadas no Rio de Janeiro. A quase totalidade dos Cadernos de

de projetos como o Ginásio Orientado para o Trabalho e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Thomaz, 2012).

Orientação Educacional ²¹ está salvaguardada na Biblioteca da FEUSP, onde se encontram vinte e três cadernos. Apenas os cadernos de números 5 e 15 estão na Biblioteca da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Nas contracapas dos cadernos eram descritas as edições anteriores, o que facilitou a análise sequencial dos assuntos tratados e dos autores responsáveis por cada um dos textos publicados. Com relação a esses textos, apenas os cadernos de números 12, 13, 19, 23 e 24 trazem referências bibliográficas. O que se pode constatar é que a utilização de um referencial teórico dependia muito do tipo de escrita, de sua finalidade e das características da sua autoria.

O COE de número 1 contém uma apresentação escrita pelo diretor do Ensino Secundário Gildasio Amado. Nessa apresentação, ele discorre sobre o propósito da Diretoria de Ensino Secundário em atender às necessidades da escola secundária brasileira por meio da promoção da e do seu trabalho de esclarecimento e estudo a respeito da implantação e desenvolvimento da Orientação Educacional nas escolas brasileiras de ensino de grau médio. Trata sobre o empirismo e a falta de uma sistemática, presentes na atividade educativa do orientador educacional, decorrentes de uma ainda incipiente formação²² e por esta ser uma atividade quase inexistente na maioria dos ginásios e colégios do Brasil. Nesse sentido, Gildasio Amado enfatiza a importância da publicação da coleção dos Cadernos de Orientação Educacional, os quais, segundo ele:

Hão de conter o depoimento e a lição de algumas das maiores autoridades brasileiras no presente assunto, pretende a CADES levar a todos que – interessados embora – não lograram participar dos trabalhos já realizados, uma colaboração que esperamos possa rasgar a muitas novas perspectivas para a sua cultura pedagógica e para a sua tarefa educativa (Amado, 1960, p. 6).

Quando Gildasio Amado cita os “trabalhos já realizados”, ele está se referindo ao 1º Simpósio de Orientação Educacional, realizado em São Paulo, em julho de 1957; as Jornadas de Estudos para Diretores, organizadas em São Paulo, Porto Alegre e Distrito Federal, na quais existiram sessões especiais de estudos sobre a Orientação Educacional; mesas-redondas que ocorreram em Curitiba e Florianópolis para diretores e professores locais, dirigidas por equipes de especialistas enviadas pela Cades; aulas sobre Orientação Educacional, difundidas pela rádio durante o curso de orientação para professores, em colaboração com o Serviço de Radiodifusão do Ministério da Educação e Cultura; e

²¹ Não foi encontrado nenhum volume dos Cadernos de Orientação Educacional da Cades na Biblioteca Central da UFS.

²² Em 1957, havia três cursos de formação de orientadores educacionais em todo o país. No ano de 1960, funcionavam cerca de vinte desses cursos (Marques, et al., 1961).

as semanas dedicadas ao mesmo tema, que aconteceram em São Paulo e no Distrito Federal em numerosos colégios, com conferências direcionadas a pais e professores.

Alguns dos COE foram publicações oriundas das aulas sobre Orientação Educacional difundidas pelo Colégio do Ar²³ – Rádio Ministério da Educação e Cultura, por meio do serviço de radiodifusão, o que pode ser observado no quadro 8.

Quadro 8 - Aulas do Colégio do Ar

Nº	Autor(a)	Título	Caderno	Ano
1	Maria Junqueira Schmidt	A orientação educacional de adolescentes	1	1960
2	Maria de Lourdes S. Pereira	Fundamentos filosóficos da orientação educacional	2	1960
3	Doris de Mello Brito	Relações do orientador com o diretor, professores, alunos e suas famílias.	3	1960
4	Maria Junqueira Schmidt	Orientação Educacional e educação sexual	9	-
5	Aracy Muniz Freire	Orientação Educacional	12	1960

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos Cadernos de Orientação Educacional.

Contudo, a maior parte dos Cadernos de Orientação Educacional foi publicação resultante de conferências sobre Orientação Educacional, já tratadas nesse trabalho, ocorridas em diversos estados brasileiros no período da publicação desse material.

Quadro 9 - Publicações resultantes de conferências e simpósios

Nº	Autor(a)	Título	Caderno
1	Fany Tchaicowsky	Orientação Educacional e a experiência Americana – Conferência apresentada no 1º Simpósio de Orientação Educacional em São Paulo – julho 1957	4
2	M. Marie Carbonner	A Orientação Educacional e a experiência Francesa – Conferência proferida no 1º Simpósio de Orientação Educacional em São Paulo – julho 1957	5
3	Pe. Antonius Benko	Preparo técnico e condições de estágio - Conferência apresentada no 1º Simpósio de Orientação Educacional em São Paulo – julho de 1957	6

²³ A partir da década de 1940, o programa Colégio do Ar foi sucesso de audiência. Em 1954, foram matriculados 6,5 mil alunos. O programa era diário e apresentado às 7h e às 20h. Disponível em: <agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 13 ago. 2022.

4	D. Candido Padim	Objetivos da Orientação Educacional – Conferência apresentada no 1º Simpósio de Orientação Educacional em São Paulo – julho de 1957	7
5	Emília de Mello Ribeiro	Diretrizes para a Orientação Educacional nas Escolas Médias – Conferência pronunciada na 1ª Jornada de Diretores, de Porto Alegre, 1957	8
6	Lays Esteves Lofredi	Atuação do Orientador junto ao adolescente – conferência proferida na Semana de Orientação Educacional do Distrito Federal – s/d	10
7	Pe. Antonius Benko	Convivência e integração da Orientação Educacional na Escola Secundária – Conferência proferida na 1ª Jornada de Diretores de Porto Alegre – s/d	11
8	Tereza Pontual Pinto de Lemos	A atuação do Serviço de Orientação Educacional junto aos alunos: individualmente ou em grupo – trabalho apresentado no 3º Simpósio de Orientação Educacional – 1961	13
9	Noemi Nogueira Meire de Castro	Relações do Serviço de Orientação Educacional com a direção da escola, com o corpo docente, com a família do aluno e a sociedade – trabalho apresentado no 2º Simpósio de Orientação Educacional pela 3ª Comissão de estudos – 1958	14
10	Prof. Irmão José Otão, et. al	O estágio previsto na Portaria n. 105/58 – trabalho apresentado no 2º Simpósio de Orientação Educacional – Porto Alegre, 1958	15
11	Adevenir de Souza Lima	A equipe do Serviço de Orientação Educacional, elementos integrantes, função e coordenação – trabalho apresentado no 3º Simpósio de Orientação Educacional – 1961	16
12	Mª Junqueira Schmidt	O adolescente na escola – conferência proferida no “Encontro de Educadores”, de Belo Horizonte, fevereiro de 1959	17
13	Pe. Antonius Benko	A personalidade do adolescente – conferência proferida no “Encontro de Educadores”, de Belo Horizonte, fevereiro de 1959	18
14	Newton Sucupira	A Orientação Educacional e o problema da educação social – trabalho apresentado no 3º Simpósio de O. E. – 1961	20
15	Pe. Herádio Conduru P. Marques	Orientação Educacional e a direção da Escola Secundária – trabalho apresentado no 3º Simpósio de O. E. – 1961	22
16	Mere Alphonse Carbonnet	A Orientação Educacional e a escola – atividades extraclasse, serviços médicos, recreação – trabalho apresentado no 3º Simpósio de O. E. – 1961	23
17	Dom Candido Padin	Orientação Educacional e a escola – corpo docente – trabalho apresentado no 3º Simpósio de O. E. – 1961	24

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos Cadernos de Orientação Educacional.

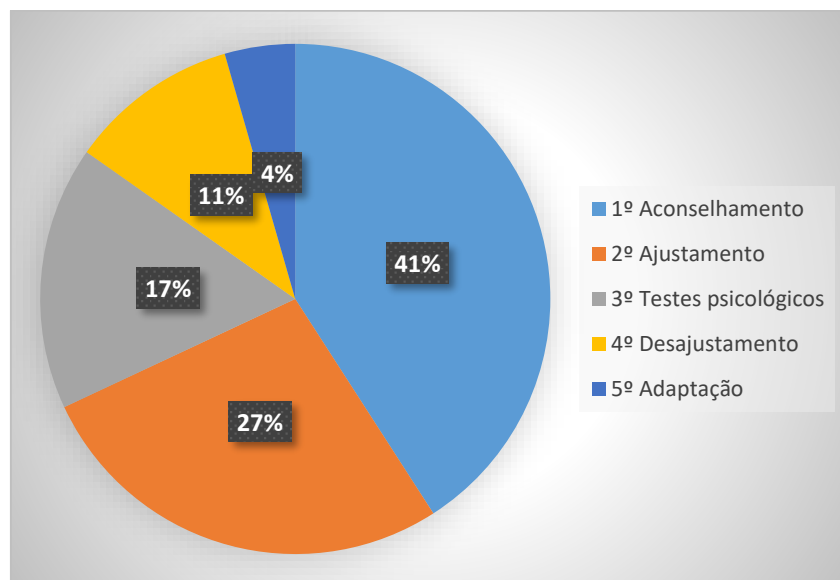
Os eventos promovidos pelos orientadores educacionais, desde o ano de 1957, configuraram-se como instâncias de grande relevância para a discussão acerca da especificidade da orientação educacional e da formação dos profissionais da área, com a questão da legitimidade nos âmbitos legal e real da prática nas escolas. Até o ano de 1968, a realização desses eventos foi subsidiada pelo MEC; após esse período, a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (Fenoe) assume essa função.

No que concerne à autoria dos textos dos COE, a maior parte das produções era de profissionais oriundos do estado do Rio de Janeiro e do Distrito Federal. Autores de São Paulo e do Rio Grande do Sul também se fizeram presentes, porém em menor quantidade. Houve autores também de Minas Gerais, Pernambuco e Goiás. Esses profissionais discutiram em seus textos diversos temas relacionados à Orientação Educacional, sendo que o cunho religioso, de vertente católica, configurou-se como presença constante. Os objetivos dos cadernos eram tratar e difundir informações que trouxessem uma maior compreensão teórica e prática de como o serviço deveria ser prestado pelo orientador educacional nas escolas secundárias. Para isso, estavam presentes questões filosóficas sobre quem era esse adolescente, além de discussões sobre a formação do orientador educacional, a pouca experiência brasileira nesse campo e as dificuldades na formação de um currículo que atendesse a essa demanda. As relações com as famílias, com os docentes e com a equipe diretiva também receberam destaque nas páginas dos Cadernos de Orientação Educacional.

Em relação às palavras ou aos termos mais citados nos cadernos²⁴, em ordem quantitativa, estão aconselhamento (110 vezes), ajustamento (75 vezes), testes psicológicos (45 vezes), desajustamento (29 vezes), adaptação (12 vezes), que foram distribuídos de acordo com o gráfico 1.

²⁴ Além dessas palavras ou termos apresentados, também foram encontrados os termos casos-problema, crianças-problema e aluno-problema, onde foram amplamente descritos nos documentos pertencentes às duas instituições pesquisadas. Contudo, no caso dos COE, esses termos apareceram poucas vezes, o que não justificou sua inclusão no gráfico 1. Os termos casos-problema e crianças-problema apareceram apenas três vezes cada, e o termo aluno-problema apareceu apenas uma vez, no caderno n. 8.

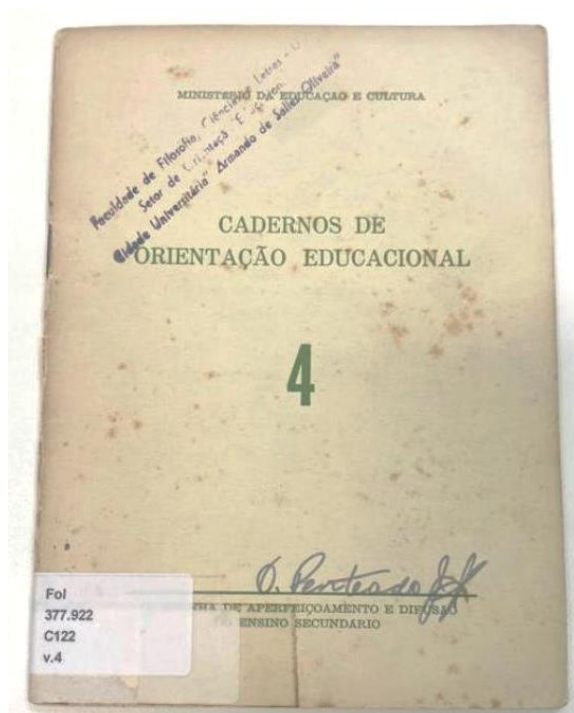
Gráfico 1 - Termos ou palavras mais citadas nos COE



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos Cadernos de Orientação Educacional

Analisando as palavras ou os termos mais presentes nos Cadernos de Orientação Educacional, é possível a constatação de que esses cadernos comungavam com os dois modelos de Orientação Educacional que foram a base da OE brasileira: os modelos norte-americano e francês, os quais foram temas de 2 números dos COE, o de número 4 e o de número 5, respectivamente.

Figura 2 - Capa do COE n. 4



Fonte: Acervo da Biblioteca da FEUSP

No que concerne ao modelo norte-americano, o COE n. 4, intitulado *A orientação educacional e a experiência americana*, foi resultado de uma conferência apresentada no 1º Simpósio de Orientação Educacional, ocorrido em 1957, na cidade de São Paulo, proferida por Fany Tchaicowsky²⁵. Esse caderno tem em sua introdução uma discussão sobre o desenvolvimento da Orientação Educacional nos últimos 25 anos (período a se contar anterior à mencionada conferência). Para a autora, nesse momento, a palavra “orientação” tinha se tornado uma das mais comuns no vocabulário educacional, considerando, para isso, o fato de que a escola foi perdendo o seu papel de mera transmissora de conhecimento e passando a se responsabilizar, também, pela preparação do aluno para a vida de modo geral (Tchaicowsky, s/d).

Nesse caderno, especificamente sobre os Estados Unidos, Tchaicowsky aborda as questões históricas já apresentadas nessa pesquisa e amplia esse conhecimento com a informação de que, no ano de 1918, foram estabelecidos nos EUA, por meio de uma comissão reorganizadora do Ensino

²⁵ Tchaicowsky tem aperfeiçoamento em Orientação Educacional pela Columbia College (1951), aperfeiçoamento em cursos de testes psicológicos pela Fundação Getúlio Vargas – RJ (1969), aperfeiçoamento em testes e medidas em Psicologia pelo Fundação Getúlio Vargas – RJ (1970), aperfeiçoamento em testes psicológicos pela Princeton University (1970) e aperfeiçoamento em treinamento de orientadores educacionais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1973). Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da International Society For The Study Of Work And Organizational Values. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/3421290257044012> >. Acesso em: 11 abr. 2023.

Secundário, os sete pontos cardinais da educação: “a saúde do aluno, a integração satisfatória na vida familiar, a cidadania, a vocação, o uso adequado do lazer, a formação do caráter e a aquisição de técnicas fundamentais” (Tchaicowsky, s/d, p. 7). Analisando a orientação educacional norte-americana, pode-se constatar que esses pontos tiveram forte influência no advento do Serviço de Orientação Educacional desse país.

Após 1946, ocorreu grande investimento financeiro para o treinamento de orientadores educacionais e demais profissionais necessários para o funcionamento de um serviço de orientação, expandindo planos de orientação para quase todos os estados norte-americanos. Esses serviços de orientação advogavam o conceito de que a orientação não era um trabalho de meia dúzia de especialistas, mas um trabalho de cooperação que exigia a participação de pessoas com conhecimento e qualidades especiais, além da necessidade de participação de toda instituição escolar. É importante ressaltar que a importância atribuída às atividades de orientação variava muito segundo o tipo de escola e o bairro onde essa estava localizada, e não se limitava aos assuntos vocacionais.

A implantação e o desenvolvimento da Orientação Educacional nas escolas norte-americanas obedeciam aos seguintes princípios gerais: o aluno como centro do ensino/aprendizagem, sendo tratado como um todo; o planejamento profissional e educacional como uma necessidade comum, sendo a necessidade de consulta a um psicólogo aconselhável apenas para alguns alunos; orientação para todos os alunos, e o aluno “normal” merece toda a atenção para que possa conhecer as suas possibilidades e limitações; o Serviço de Orientação deve trabalhar com a participação e cooperação dos professores e outros membros do corpo de funcionários, tendo apoio integral do diretor da escola, não sendo um serviço que possa ser executado apenas por orientadores e especialistas e, por fim, os orientadores não devem tratar da disciplina no que se refere à punição (Tchaicowsky, s/d).

Além desses princípios, os serviços de orientação nos EUA também utilizavam passos gerais para o seu planejamento. Os passos eram os seguintes: a iniciativa do estabelecimento das atividades de orientação, como papel do diretor; organização de reuniões com o corpo docente para discutir as necessidades e possibilidades da orientação, assim como organizar um serviço de orientação adequado à escola; análise do programa para determinar se as necessidades da orientação estão sendo atendidas; formação de comissão com participantes interessados no tema; escolha de professores-orientadores entre os professores que tenham bom convívio com os alunos e que tenham experiência no assunto; estabelecimento de um sistema de treinamento para os professores que farão parte da equipe de orientação; planejamento do programa de orientação e adoção de um programa de testes adequados às necessidades desse programa; discussão dos casos individuais em reuniões do corpo

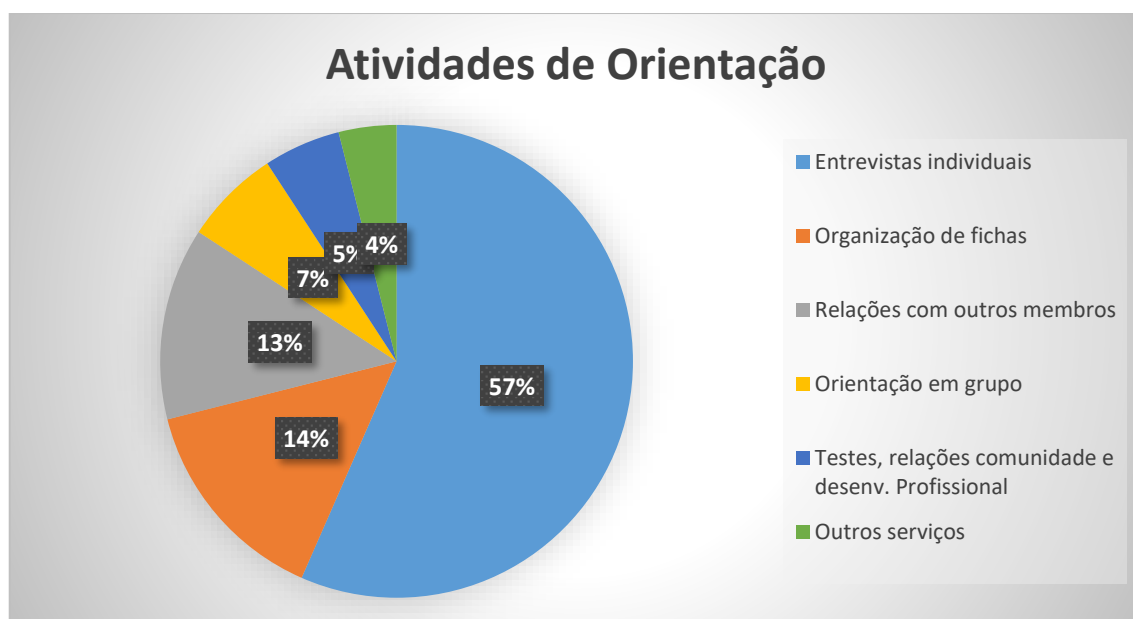
docente; estabelecimento de um processo para obter e registrar os dados sobre os alunos, obtendo informações úteis por meio de expedientes e métodos que exijam o mínimo de tempo e esforço e planejamento de um sistema de arquivo que permita utilizar rapidamente essas informações; difusão dos princípios e objetivos da orientação entre os alunos; pais e a comunidade em geral desenvolvendo a consciência de orientação e obtenção de cooperação dos clubes locais, grupos de empresários e outras organizações ou instituições da comunidade local (Tchaicowsky, s/d).

Os programas de orientação estadunidenses foram construídos em quase todas as escolas secundárias daquele país. Tinham a importância de um departamento no qual trabalhavam diversos profissionais, e estes não se ligavam de modo direto ao trabalho docente de instruir. Para esses orientadores, as atividades mais importantes do serviço de orientação se referiam a:

- Em primeiro lugar, a ajuda dada aos alunos ao fazerem os seus programas, aconselhamento nos casos de fracasso e aconselhamento para estudos ulteriores;
- A seguir, as atividades de Orientação Profissional, como a supervisão ou o ensino de formações a respeito de profissões, aconselhamento na escolha profissional ou ajuda na colocação;
- E, a seguir, as atividades de aconselhamento de alunos nos seus problemas sociais e emocionais (Tchaicowsky, s/d, p. 16).

Para realizar esse trabalho, os orientadores dos EUA utilizavam técnicas de acordo com a situação da escola e com o treinamento que recebiam. Quanto às atividades atribuídas à sua função, essas eram organizadas de acordo com o gráfico 2.

Gráfico 2 - Atividades realizadas pelos orientadores estadunidenses



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir do COE n. 4

As informações constantes nesse gráfico comprovam a importância dada à orientação individual como a técnica mais utilizada pelo serviço de orientação norte-americano. Todavia, ainda de acordo com Tchaicowsky (s/d), a porcentagem de tempo gasto variava de acordo com o tamanho do distrito e com o campo de responsabilidade de cada orientador.

Com relação à formação dos seus orientadores, os EUA consideravam-na como uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento dos serviços de orientação. Nesse país, várias universidades ofereciam programas de formação, com conteúdos, métodos e filosofia comuns, assim como treinamentos em serviço. De modo geral, o treinamento profissional em orientação ficava restrito às pessoas graduadas em faculdades, porém era permitido que pessoas interessadas participassem de alguns cursos.

Quanto ao modelo francês, o COE n. 5, sob o título *A orientação educacional e a experiência francesa*, cuja autora é a madre Marie Alphonse Carbonnet²⁶, menciona a informação de que na França os orientadores eram chamados “psicólogos escolares”, ficando o nome “orientador” reservado à orientação profissional. De acordo com as informações contidas nesse caderno, no país de Binet, somente em 1947 foi escrito o primeiro texto que aborda a psicologia escolar, com o título *Projeto da reforma de ensino*, publicado pelo Ministério da Educação Nacional. Isso não significava, necessariamente, que a psicologia e a orientação escolar não fossem relevantes no contexto educacional francês. Esse fato justificava-se em decorrência de que a “Psicologia Experimental, ilustrada por M. Wallon²⁷, Pieron, Zazzo²⁸, etc., durante muitos anos não encontrou acolhida nos meios oficiais. A prova é que a licença em Psicologia só começou a existir a partir de 1943” (Carbonnet, s/d, p. 6).

Após a Segunda Grande Guerra, a situação mudou tanto do ponto de vista social quanto do ponto de vista escolar. Em razão da multiplicação dos casos de delinquência, houve muitos esforços no sentido de uma reeducação. “Mas, se esses casos devem ser resolvidos nas casas de recuperação, não é menos verdade que as crianças-problema, os pequenos “temperamentais” se multiplicam nas classes” (Carbonnet, s/d, p. 9). Nesse sentido, o desenvolvimento das ciências e das técnicas mostrou a importância de uma reforma estrutural no ensino, o que acabou incluindo a Orientação Educacional como indispensável nesse cenário.

²⁶ Faculdade de Filosofia Santa Úrsula do Distrito Federal (Lucio, 2022).

²⁷ Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962) foi um psicólogo, filósofo, médico e político francês. Tornou-se conhecido por seu trabalho científico sobre a Psicologia do Desenvolvimento. (Frazão, 2018).

²⁸ René Zazzo (1910-1995) foi convidado em 1945, apoiado por Henri Wallon, a fundar os primeiros serviços de psicologia escolar, alargando assim o trabalho de integração da psicologia na educação iniciado por Alfred Binet (Götz; Eichle, 2018).

A primeira experiência aconteceu na Província, em Isère, no ano de 1946. A atribuição desses psicólogos escolares era a de ajudar os alunos nas dificuldades escolares, além de analisar programas, métodos e materiais de ensino. Esse profissional deveria colaborar com o médico, porém seu serviço não era terapêutico. Para isso, esse profissional deveria ser:

Alguém que recebeu uma formação psicológica ministrada na Universidade e atestada por diplomas de ensino superior, que fez trabalhos práticos e estágios em diversos laboratórios. Inúmeras Universidades preparam esses exames (Cf. os programas das Faculdades de Paris, do Instituto Católico de Paris, das Faculdades de Lyon). O que caracteriza sobre esse traço – e foi Zazzo quem particularmente instituiu sobre esse traço – é que deve ser um professor. que pertença à escola pública e seja professor antes de ser psicólogo escolar, se deve ocupar-se do ensino primário. Que seja licenciado ou graduado e tenha prática de ensino, se deve ocupar-se do segundo grau (Carbonnet, s/d, p. 12).

O papel do psicólogo escolar era o de seguir a evolução intelectual do discente, objetivando o seu melhor desenvolvimento nos estudos, não descuidando das dificuldades comportamentais. Para além, deveria aplicar-se na resolução dos problemas da escola ou do Liceu de que fizesse parte. “A orientação escolar será técnica e estará a par de todos os dados da Psicologia da Infância, mas permanecerá ‘humanista’” (Carbonnet, s/d, p. 13). Oficialmente, o psicólogo escolar era encarregado de organizar o “dossiê” psicológico dos alunos e participar dos conselhos de classe. Tratava-se de conhecer individualmente cada aluno, analisando seus problemas e suas dificuldades.

No que se refere aos dossiês psicológicos, existiam duas espécies documentais: os questionários e os exames psicológicos. Entre os questionários, havia três tipos: o que era realizado com os professores que haviam trabalhado com o aluno no ano anterior, com informações sobre o comportamento escolar, nível de inteligência, de memória, de criatividade e de atenção e seus sucessos e fracassos. O objetivo desse documento era dar aos novos professores um conhecimento prévio sobre os alunos que eles receberiam. O segundo questionário era enviado aos pais com o objetivo de reconstituir a história do discente, buscando conhecer a estrutura de sua personalidade. As questões versavam sobre o comportamento do discente fora da escola, seus lazeres, seus gostos e interesses, seu caráter e suas atitudes frente ao trabalho, no ambiente domiciliar. O terceiro questionário era preenchido pelo próprio aluno, que deveria exprimir seus gostos, interesses, desejos e dificuldades.

Questionários dos três tipos foram encontrados, tanto em branco quanto preenchidos, nos arquivos do Centro de Memória do Colégio de Aplicação da UFS. Na figura 5, apresenta-se uma

imagem de questionário direcionado aos discentes do Colégio de Aplicação da UFS, localizado no Cemdap.

Figura 3 - Questionário direcionado aos discentes do Colégio de Aplicação da UFS

01. Você estuda diariamente? () S I M () N Ã O

02. Em média, quantas horas por dia você estuda?

a) pela manhã horas b) pela noite horas.

03. Normalmente a que horas você vai dormir?

04. A que horas você acorda pela manhã?

05. Antes de dormir, geralmente você:

() estuda

() lê

() assiste televisão

() sai para bater papo com amigos

06. O que você costuma ler mais:

() romance

() revista em quadrinhos

() jornais

() outros: Quais?

07. A que hora você costuma assistir televisão?

() manhã () noite

08. Você ajuda com algum trabalho em casa? () SIM () NÃO

a) quais?

09. Com quem você passeia mais?

() pai () irmãos e/ou parentes

() mãe () amigos

() os pais () outros

10. Você conversa com seus pais? () S I M () N Ã O

a) sobre o que?

11. Quais os programas na televisão que mais lhe atraí?

() guerra ou aventura () policial

() desenho animado () terror e/ou suspense

() novelas () outros. Quais?

12. Você tem medo de alguma coisa? () S I M () N Ã O

a) de que?

13. Quais os tipos de recreação (brincadeiras, divertimentos, lazer) que você mais gosta?

.....

Fonte: Acervo do Cemdap

A existência dessa documentação é uma importante representação de que as técnicas da orientação francesa não somente eram apropriadas, como também tinham utilização prática na instituição pesquisada. No que se refere aos exames psicológicos, eram realizadas nas escolas francesas “[...] provas de despistagens das perturbações caracteriológicas; testes de frases para completar, teste da árvore de Koch, desenho de si mesmo e de sua família, sua casa ou desenho livre”

(Carbonnet, s/d, p. 16). Esses testes e atividades tinham por objetivo conhecer a personalidade do discente, assim como identificar obstáculos que interferiam no seu pleno desenvolvimento intelectual.

Com base na documentação levantada, constatou-se que, na França, a orientação teve seu desenvolvimento como um serviço de psicologia escolar; sua finalidade era conhecer o discente, e o psicólogo escolar era o profissional responsável por esse serviço. Esse profissional deveria elaborar um dossiê com todas as informações disponíveis sobre o aluno, e a partir desse material, assessorar os familiares e docentes na tarefa de educar. Seu trabalho era exclusivamente baseado na aplicação de testes, e a técnica privilegiada nesse modelo era a do aconselhamento diretivo. Esse modelo de aconselhamento estava vinculado aos princípios da interação social, que tem como objetivos o ajustamento do aluno ao meio e a remoção dos obstáculos para a sua aprendizagem (Kumm, 2009).

Conforme já foi dito, esses dois modelos constituíram a base da nossa Orientação Educacional, o que também pode ser comprovado com a análise dos termos ou das palavras mais citadas nos Cadernos de Orientação Educacional que foram apresentados no gráfico 1. Cabe novamente ressaltar que, apesar de serem operacionalizados de modos diferentes, tanto o modelo norte-americano quanto o francês estavam assentados em um mesmo tipo de concepção de sociedade, na qual o aluno deveria ajustar-se ao meio. Desse modo, visavam propiciar o desenvolvimento e a utilização de comportamentos adequados para se viver de forma equilibrada em uma sociedade, e a Orientação Educacional acreditava que dessa forma estava a contribuir para o bem-estar social.

Quanto aos assuntos tratados em todos os COE, é possível uma melhor compreensão com base no quadro 10.

Quadro 10 - Temas abordados nos COE

COE	Tema(s)
Caderno 1	Trata da orientação educacional dos adolescentes por meio da ideologia católica.
Caderno 2	Reflexão filosófica sobre quem é o adolescente.
Caderno 3	Análise das possíveis relações existentes entre os membros da comunidade escolar.
Caderno 4	Aborda o desenvolvimento da OE nos EUA, retratando sua importância, seus métodos de trabalho, a organização do SOE e a formação e treinamento dos orientadores norte-americanos.
Caderno 5	Trata da OE na França, desde a parte histórica, suas características e as relações entre o orientador e os professores e alunos, até como um orientador deveria receber a sua formação.
Caderno 6	Formação do orientador em nível de cursos de graduação ou pós-graduação.
Caderno 7	Trata do conceito de orientação educacional e de sua origem. Traz uma discussão sobre o orientador como um solucionador de casos disciplinares.

Caderno 8	Discussão sobre o conceito de Orientação Educacional e sua prática nas escolas médias.
Caderno 9	Traz o papel da OE no contexto da Educação sexual por meio de um viés religioso (Educação do amor).
Caderno 10	Apresenta um amplo âmbito de atuação do OE: orientação educacional, vocacional, individual, higiênica, econômica, sexual.
Caderno 11	Trata sobre a importância e as principais funções da OE e da orientação vocacional, com respeito ao desenvolvimento da personalidade.
Caderno 12	Discute a importância do preparo técnico do OE: estudo da psicologia geral e educacional, da psicologia da criança e do adolescente, noções de sociologia, higiene mental, biologia, filosofia educacional, fisiologia etc.
Caderno 13	Trata sobre a implantação do SOE em uma escola específica; para tanto, utiliza o método de estudo de caso.
Caderno 14	Discute a finalidade do orientador educacional como promotor do desenvolvimento global do adolescente e sua tarefa de possibilitar relações harmônicas entre os agentes educacionais.
Caderno 15	Trata do conceito e finalidade do estágio supervisionado e seus requisitos, seus conteúdos e sua avaliação.
Caderno 16	Traz a orientação educacional como necessidade imperiosa no campo da educação, visto que esta possibilitaria uma formação integral do aluno e não apenas conteudista.
Caderno 17	Apresenta o conceito de mau aluno e os auxílios que a orientação educacional poderia fornecer para todos os alunos.
Caderno 18	Discute temas como: diversidade, conceito de personalidade, ajustamento social, formação da personalidade. Forte presença da psicologia.
Caderno 19	Conceitua OE, apresenta seus objetivos e princípios básicos e traz o conceito de aconselhamento baseado nas teorias de Carl Rogers.
Caderno 20	Discute o conceito de ajustamento e a importância do respeito às singularidades individuais.
Caderno 21	Trata da importância das famílias na formação dos filhos (influência) e tipifica algumas formas de organização familiar.
Caderno 22	Traz a OE como uma esperança para a Escola Secundária.
Caderno 23	Discute temas como a importância do lazer e da saúde física e mental para um maior rendimento escolar. Apresenta o orientador como um agente impulsionador das atividades escolares.
Caderno 24	Teoriza sobre a importância de uma boa relação entre o orientador e o corpo docente para que, juntos, atinjam um objetivo comum: formação integral do educando.
Caderno 25	Discute a OE nos EUA e na Europa e trata do conceito de comunidade e a importância da formação de líderes.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos Cadernos de Orientação Educacional.

Analisando os cadernos de um modo geral, pode-se afirmar que era desejado que o orientador educacional, além dos conhecimentos sobre educação e psicologia, tivesse também uma formação geral na qual fossem englobadas a sociologia, a fisiologia, a filosofia, entre outras, sendo quase um polímata. Além disso, de acordo com os COE, esse profissional deveria ter um caráter ilibado, permeado por um profundo moralismo católico, além de grande habilidade no trato social tanto com os outros profissionais presentes no ambiente escolar, quanto com os alunos e suas famílias.

Pode-se compreender que, para além desse desejo em formar um “super-orientador”, os Cadernos de Orientação Educacional publicados pela Cades demonstravam uma preocupação do MEC com a formação desse especialista, em um período no qual a legislação sobre essa profissão ainda estava sendo construída e promulgada, e que as discussões e orientações contidas nesses cadernos possibilitaram a esses profissionais uma compreensão a respeito do seu trabalho, de modo a fundamentarem e nortear as práticas que realizavam nas escolas brasileiras de ensino secundário de forma mais assertiva.

3.3 MANUAIS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: ENTRE A TÉCNICA E A PRESCRIÇÃO DE CONDUTAS

Ainda em se tratando da circulação de ideias, nas décadas de 1970 e 1980, vários manuais de Orientação Educacional foram publicados pelo MEC e por algumas editoras nacionais. Esses manuais circularam por todo o Brasil e traziam informações teóricas e práticas sobre um dilema permanente: a discussão sobre qual seria o papel e as atribuições do orientador educacional nas escolas e como deveria ser norteadas a sua prática pedagógica. Esse debate iniciou-se em 1942, com a regulamentação da OE por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244 de 1942), e perdurou até o ano de 1996, quando a presença desse profissional deixou de ser obrigatória nas escolas brasileiras. No quadro 11, estão listados esses manuais.

Quadro 11 - Manuais de Orientação Educacional que circularam no Brasil (décadas 1970-1980) /Unicamp

Nº	Título	Autor(a)	Editora	Ano
1	A Orientação Educacional no ensino de 1º Grau	Departamento de Ensino Fundamental – Brasília/DF	MEC	1973
2	Dinâmica de orientação educacional	Ilka de Guittes Neves; Olgair Krob Siqueira	Editora Globo	1975
3	Orientação Educacional e profilaxia mental	Cyro Santos Martins	Movimento	1975
4	I Círculo de Estudos de Orientação Educacional	Departamento de Ensino Médio – Brasília/DF	MEC	1976
5	Introdução à Orientação Educacional	Imídeo Giuseppe Nérici	Atlas	1976
6	Paradigma de Orientação Educacional – baseado no modelo de Relação de Ajuda de Carkhuff	Laís Esteves Loffredi	Livraria Francisco Alves	1976
7	A função do Orientador Educacional	Maria de Lourdes Ramos da Silva Carvalho	Cortez & Moraes	1979

8	Orientação Educacional e currículo	Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus – Brasília/DF	MEC	1979
---	------------------------------------	---	-----	------

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas obras encontradas na biblioteca da Unicamp.

No que diz respeito aos manuais publicados pelo MEC, o texto *A Orientação Educacional no Ensino de 1º Grau* (1973) trata de legislações importantes para a OE, deixando os orientadores informados sobre essas leis. Com o mesmo intuito informativo, apresenta os simpósios nacionais e os seminários regionais promovidos pelo MEC, considerando-os como oportunidades de amplo debate sobre as funções da Orientação Educacional. Dentre os conceitos e funções da OE, essa obra defende a definição de Orientação Educacional de autoria do professor Newton Sucupira²⁹, incluída em um dos pareceres do Conselho Federal de Educação (n. 632/69, p. 10), que traz o seguinte texto: *Orientação Educacional é uma ação sistemática, em bases científicas, que visa assistir o aluno no desenvolvimento integral de sua personalidade, e em seu ajustamento pessoal e social*. Nesse sentido, menciona como objetivos a orientação dos alunos em suas atividades, a formação moral, cívica e religiosa, o estímulo à vida comunitária, a capacitação na resolução de problemas emocionais e a escolha de uma profissão. É importante observar a relevância dada às questões de âmbito moral, cívico e religioso em um momento no qual o Brasil estava em uma ditadura militar e levantava essas bandeiras como lema do sistema de governo.

Outra obra publicada pelo MEC foi o *I Círculo de Estudos de Orientação Educacional* que se configurou como um relatório produzido no ano de 1976 sobre o encontro realizado em Brasília, no período de 8 a 10 de junho desse mesmo ano. Esse evento reuniu um grupo de especialistas em Orientação Educacional com o intuito de refletirem sobre a OE voltada para o sistema de ensino de 2º grau. Foi utilizado como referência básica o texto *Ensino de 2º grau – bases de ação*, do Departamento de Ensino Médio (DEM), editado no ano de 1973. Esse documento procurava “[...] delinear as linhas de ação para a implantação do ensino médio, preocupava-se em estabelecer uma base conceitual assim como definir os objetivos gerais do processo de Orientação Educacional” (Brasil, 1976, p. 1). Em vista disso, a importância dada à definição de “linhas de ação” justificava-se pelo fato de que havia muitas distorções tanto na concepção quanto na ação da Orientação Educacional. Buscando a formulação de uma base conceitual, além de pesquisas em bibliografias especializadas, tornou-se necessário um amplo debate com especialistas, instituições e órgãos de classe. Assim, o I CEOE contou com a presença de diversos departamentos do MEC, da associação

²⁹ Newton Sucupira (1920-2007) nasceu em Alagoas; formou-se em direito e em filosofia, atuou até 1990 como professor da Fundação Getúlio Vargas e da UFRJ. Professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é considerado o patrono da pós-graduação no país (Boaventura, 2009).

de OE do Distrito Federal, da Fenoe, da UNB e da Fundação Educacional do Distrito Federal (Brasil, 1976). Esse relatório apresentou detalhadamente as atividades desenvolvidas nesse círculo de estudos.

Ao publicar *Orientação Educacional e Currículo*, de 1979, o Ministério da Educação e Cultura objetivou que o currículo fosse utilizado como instrumento de trabalho tanto pelo orientador quanto pelo supervisor escolar. O intuito era reforçar a importância da interação entre esses profissionais e a dinâmica institucional, em um enfoque integrativo na coordenação do processo educativo. Quanto, especificamente, à *Orientação Educacional*:

Ao se tratar de *Orientação Educacional e Currículo*, optou-se por focalizar os problemas de inovação e as condições sob as quais poderá atingir seus objetivos, desde que o planejamento curricular traz sempre a ideia de inovação de programas educativos, de trabalho com grupos de professores e de mudanças da instituição escolar (Brasil, 1979, p. 12).

Nesse contexto, o orientador foi visto como um agente de mudanças e facilitador das relações interpessoais. Com o objetivo de identificar evidências práticas, esse texto contou com uma segunda parte na qual seu autor optou pelo relato de duas experiências de trabalho com grupos de professores, sob a coordenação de um orientador educacional, como agente/facilitador. Esse profissional foi apontado como o mais indicado para ser o mobilizador da mudança institucional, trabalhando com os docentes para desenvolver relações mais significativas, devido a sua formação e posição ocupada na escola. Nos relatos práticos, não foram desconsideradas as características, estrutura, funções e dinâmicas das instituições educacionais e suas influências sobre o comportamento dos que delas faziam parte.

No ano de 1975, a Editora Globo e a Editora Movimento lançaram, respectivamente, os livros *Dinâmica de Orientação Educacional* e *Orientação Educacional e profilaxia mental*. O primeiro livro é um manual extenso e completo sobre a *Orientação Educacional* e sobre o trabalho do orientador junto aos alunos, aos professores, às famílias e aos demais profissionais da escola, além de fornecer um guia completo sobre como organizar o Serviço de *Orientação Educacional*. A obra compreende a educação como “obra de fé e amor”, trazendo questões religiosas de modo associado às questões educacionais.

A Igreja Católica teve papel importante na constituição do sistema educacional brasileiro, com influência na estruturação e nos conteúdos pedagógicos difundidos. Com as reformas educacionais ocorridas ao longo do século XX, objetivou-se modernizar a educação no Brasil, porém essa religião manteve sua presença de modo significativo. Durante a ditadura militar, a maioria dos religiosos

católicos colaboraram com o regime, apesar de ter havido resistências dentro da própria Igreja (Cunha, 1989). Um exemplo dessa influência é a presença da Prece do Orientador, nas páginas iniciais desse manual:

Senhor, eu sou aquela Presença necessária à Juventude,
 Capaz de ajudá-la a buscar a plenitude,
 Fazendo-a conhecer suas limitações e possibilidade,
 Devo descortinar-lhe horizontes, até então desconhecidos,
 Levando-a a perceber o ideal que deve ser atingido
 E a situar-se feliz, na própria realidade.
 Sou a voz que lhe fala, no momento da indecisão;
 Sou a mão que se estende, quando há incompreensão;
 Sou alguém que lhe acena com novas esperanças...
 Sou, muitas vezes, o elo que a prende à própria vida;
 Sou como a imagem distante de sua infância querida;
 Sou a própria recordação do seu riso de criança!...
 E assim, minha tarefa frequentemente se me afigura,
 Como um murmúrio de prece entre mim e a criatura,
 Desconhecido do mundo, sublime no que pretende.
 E cada dia que passa, cada vez percebo mais
 Toda a responsabilidade que esta missão me traz,
 Buscando junto de Ti o apoio de quem depende:
 Senhor, possa eu ser luz para outras vidas iluminar.
 Tendo a perfeita consciência até onde devo chegar,
 Sendo presença de Amor em cada oração.
 Que nunca me falte a Fé, o Ideal, a Coragem,
 De transformar minha vida, numa perene mensagem
 Que dê um real sentido à minha Orientação (Neves; Siqueira, 1975, p. 9).

No interior desse livro, existem várias outras orações e mensagens que são consideradas pelas autoras como oportunidades de conquistar relações com maior qualidade. Assim, são apresentadas mensagens para os funcionários, professores, familiares, entre outros. Como cada capítulo dessa obra é concluído com as referências utilizadas, no que concerne ao uso das mensagens, é possível perceber grande influência do campo da psicologia. Com relação ao livro como um todo, verifica-se uma grande difusão de preceitos morais e religiosos intercalados com questões técnicas da profissão. Esse fato é comprovado pela presença de inúmeras palavras e mensagens de cunho religioso e pela quantidade de planos de ação detalhadamente descritos, além de um considerável número de modelos de fichas e questionários para serem utilizados em entrevistas, observações, avaliações, frequências, dentre outras.

A figura 4 apresenta um dos modelos de ficha do Serviço de Orientação Educacional, contido em *Dinâmica de Orientação Educacional*. Esse tipo de ficha era utilizado para organizar, de modo sistemático, as informações obtidas com relação aos educandos, no que diz respeito ao

comportamento e às suas habilidades cognitivas e psicossociais. As autoras consideram a observação uma das formas mais simples e interessantes para conhecer o aluno e para estabelecer planos de ações educativas com maior qualidade e efetividade.

Figura 4 - Modelo de uma das fichas do SOE

DINÂMICA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL 139

COLÉGIO _____

SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

FICHA SÍNTESE DE OBSERVAÇÕES

Nome do professor _____ Matéria _____

Série _____ Data _____

NOME DO ALUNO _____

	Aspecto exterior	Boas maneiras	Material	Assiduidade	Hábitos de estudo	Expressão oral	Expressão escrita	Compreensão	Capacidade de resolver problemas	Memória	Vontade	Atenção	Atividade	Equilíbrio emocional	Senso de responsabilidade	Sociabilidade	Liderança
1																	
2																	
3																	
4																	

Fonte: Neves; Siqueira (1975, p. 139)

Quanto ao texto publicado pela Editora Movimento, sob o título *Orientação Educacional e profilaxia mental*, este considera como uma das funções primordiais do orientador a de observar a sociabilidade do jovem. Recorrendo ao campo da psicologia, afirmava que o aluno que não participasse da vida social juntamente com seus pares estaria com alguma enfermidade orgânica ou com algum sofrimento mental. Considerando que essas condições poderiam manifestar-se por meio da conduta, na modulação afetiva ou no pensamento, e que possibilitariam, de forma negativa, impactar na vida escolar. Nesse contexto, seria papel do orientador detectar a capacidade dos alunos de integrarem grupos e estarem aptos para avaliar, quando necessário, como transcorreu, na sua trajetória de vida, o aprendizado das habilidades de convívio social.

Apoiando-se na psicanálise, o autor sustenta a ideia de que a consciência moral, o superego³⁰, é o representante das normas da comunidade de forma individual. Desse modo, não se trataria de algo inato, mas de aprendido por meio do exemplo, fazendo parte do processo de educação social. Com isso, a disciplina escolar é apresentada como algo positivo e não inibitório, pois estimulava o crescimento com menos oscilações nas linhas de progressão e de regressões afetivas. O orientador educacional deveria, pois, criar oportunidades para que o aluno estivesse preparado para o enfrentamento futuro de um mundo social diverso, repleto de opções ideológicas e de distintas possibilidades de realizações. Observou-se, tanto nesse livro quanto no anterior, uma relevante influência do campo da psicologia no trabalho do orientador educacional.

Na obra *Introdução à Orientação Educacional* analisou-se a origem e a necessidade da Orientação Educacional. Configurando-se como manual teórico e prático, apresenta os princípios, os objetivos e as funções de planejamento e da organização de atendimentos individuais e em grupo, além do aconselhamento. Sobre os conceitos de OE, reforça o que já foi observado nos outros manuais que abordam o tema, quanto à quantidade e diversidade, o que dificulta o entendimento desse conceito. De acordo com Nérici (1976), isso ocorre por conta da amplitude de tarefas apreendidas pela Orientação Educacional. Seguindo o caminho dos excessos, a obra traz uma extensa lista de princípios e objetivos da orientação. Ao todo, são apresentados aos leitores dezenove princípios e vinte objetivos, os quais, se não dificultassem a compreensão, certamente prejudicariam quanto a sua execução. Quanto às funções do orientador educacional, estas estão divididas em:

- A- Função de planejamento: refere-se à elaboração dos planos de trabalho a serem desenvolvidos durante o ano letivo;
- B- Função de organização: refere-se ao material que a Orientação Educacional precisa ter, a fim de poder manter o seu serviço em funcionamento, como fichas, questionários, testes e registros outros que permitam obter dados a respeito dos educandos e de outras pessoas e registrá-los adequadamente, para que possam ser utilizados, quando necessários;
- C- Função de atendimento geral: refere-se àquelas atividades³¹ a serem desenvolvidas durante todo o ano letivo e que dizem respeito a todos os educandos;
- D- Função de atendimento individual: tem por finalidade atender a educandos com dificuldades maiores em relação aos estudos, ao ajustamento escolar, familiar e social

³⁰ O superego é a instância psíquica que se forma a partir do ego e consiste no conjunto dos valores morais e culturais. A função do superego é conduzir o ego levando em consideração aquilo que é moralmente aceito. Por isso, o superego tem uma função de censura e atua sobre a noção do que é certo e do que é errado (Morettini, 2022).

³¹ Atividades: de estudo, vocacionais, de atualidade, preventivas, socializantes, estimuladoras, de conhecimento do homem, de trânsito, de estudo das dificuldades do educando em grupo e de preparação para o lar (essa última representa uma predisposição e preparação para o matrimônio) (Nérici, 1976).

E- Função de aconselhamento: é uma atividade de muita responsabilidade para a Orientação Educacional; daí a necessidade de ser exercida com base em dados suficientes para cada caso e cada tipo de aconselhamento. O aconselhamento pode ser de natureza existencial, de estudos ou vocacional;

F- Função de relacionamento: são condições básicas para o bom desempenho de suas atividades: adequado relacionamento com a direção, professores, pais e comunidade, bem como o bom relacionamento dos educandos e professores e educandos e pais etc. (Nérici, 1976, p. 31-32).

Nesse mesmo formato descritivo, Nérici (1976) aborda as questões referentes ao preparo do orientador, às formas de relacionamento, às atividades extraclasse e ao círculo de pais e mestres, a instalação e funções dos profissionais do SOE, sua atuação nos diversos graus de ensino, à orientação vocacional e às técnicas e à avaliação da OE. Convém ressaltar que todas as informações constantes desse livro estão bem fundamentadas por meio das leis educacionais vigentes e por autores em destaque no período em que a obra foi publicada.

Subsidiado por uma teoria de relação interpessoal, o livro *Paradigma de Orientação Educacional – baseado no modelo de Relação-de-Ajuda de Carkhuff*³² suscita a discussão desse modelo pela primeira vez no Brasil. Essa relação tem por objetivo facilitar o alcance, em grau satisfatório, da integração, identidade e autorrealização individual, possibilitando e estimulando um contínuo crescimento pessoal. Essa teoria desenvolve a liberação de uma atitude consciente, por meio da qual o indivíduo “aprende” a enfrentar as próprias dificuldades, por acreditar que todo indivíduo, em maior ou menor grau, é capaz de modificar vantajosamente sua conduta, desde que lhe sejam oferecidas determinadas condições (Loffredi, 1976, p. 32).

Partindo da evidência de que aconselhamento e terapia são aspectos de aprendizagem e reaprendizagem interpessoal, Carkhuff estendeu esse conceito para as relações humanas. Na concepção desse teórico, a relação terapêutica (clínica), a relação de autoajuda e a relação interpessoal apresentavam um núcleo comum de condições facilitadoras das experiências humanas e se diferenciavam por meio dos níveis de atuação (Loffredi, 1976). Com base nessa premissa, o texto objetivava ser um roteiro para a ação do orientador educacional, considerando-se elaborado em função da realidade brasileira e tendo em vista a conotação dada pela Lei n. 5.692/1971 à Orientação Educacional. Loffredi (1976) construiu seu livro baseado em sua experiência como orientador educacional no decorrer de dezenove anos, e essa obra foi resultado de sua tese de doutoramento.

³² Robert Richard Carkhuff, psicólogo que teve muita influência de Carl Rogers (1902- 1987) e de muitos outros nomes relevantes na área do *counseling*, dedicou inúmeros manuscritos sobre as relações de ajuda, especialmente na obra *The Art of Helping*, publicada em 1986 (Mohr Junior; Costa; Justi, 2021).

De acordo com a autora, o Brasil teria dois momentos dos estudos sobre orientação: um centrado no atendimento individual do aluno, e o segundo, no atendimento em grupo, representando etapas de evolução. Para ela, seu livro, possivelmente, se constituiria em um terceiro momento, o da ação centrada no professor, considerado como elemento-chave no desenvolvimento de um programa de OE, por ser o agente educativo com o qual o aluno mantém os contatos mais frequentes. Utilizando um paradigma baseado em um modelo de natureza eclética e adaptado à legislação vigente, é apresentado um plano teórico e prático para ser utilizado na Orientação Educacional.

Nesse plano, o objetivo do orientador era o de favorecer as relações entre todos os que fazem parte da escola. Em um passo a passo de como fazer, a autora elenca as etapas para a implantação do modelo de Carkhuff, a saber: o conhecimento da realidade escolar e extraclasse; o envolvimento com a comunidade escolar: compreensão das relações comunitárias, das expectativas da comunidade quanto à Orientação Educacional e à percepção da problemática professor/aluno; a formulação de objetivos; um programa de ação: integração dos agentes educativos pela conscientização de responsabilidades, no sentido de facilitar o processo de amadurecimento do aluno; a implementação do programa: realizada por meio das funções específicas do orientador educacional – coordenação e aconselhamento; a avaliação e a mudança (Loffredi, 1976). Essas etapas foram descritas de forma minuciosa na obra da mencionada autora e, de acordo com esta, podem ser aplicadas a qualquer contexto escolar de 1º e 2º graus, constituindo a operacionalização do modelo de Relação de Ajuda como desenvolvimento de relações interpessoais.

Em se tratando da história da Orientação Educacional, do seu limite ético e da função do orientador educacional no sistema de ensino e de sua tarefa na escola, o livro de Carvalho (1979), intitulado *A função do Orientador Educacional*, propunha-se a estudar a atividade desse especialista da educação na relação teoria/práxis. Para escrever esse texto, a autora, que era professora e responsável pela supervisão de estágios na área de OE na FEUSP, examinou o trabalho desse profissional em algumas escolas paulistas, analisando os principais problemas detectados. Entre essas dificuldades, o empecilho encontrado logo de início foi referente à diversidade de conceitos de Orientação Educacional, com divergências tanto nos aspectos a serem considerados mais relevantes quanto no seu significado. No que se refere à função do orientador, esta vincula-se a concepções filosóficas, antropológicas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas, sendo que cada uma dessas ciências contribuiu de alguma forma para sua constituição, pois a orientação trabalha com as múltiplas facetas humanas.

Quanto aos manuais que fizeram parte do acervo da Biblioteca Central da UFS, foram encontrados 13 manuais. Na leitura do quadro 12, observa-se que os manuais “Dinâmica de Orientação Educacional”, “A Função do Orientador Educacional”, “Paradigma de Orientação Educacional – baseado no modelo de Relação de Ajuda de Carkhuff” e “Princípios e Métodos de Orientação Educacional” também foram encontrados na biblioteca da Unicamp e, por isso, já foram analisados com base no quadro 11. No quadro 12, estão listados a totalidade dos manuais encontrados no acervo da Bicen da UFS:

Quadro 12 - Manuais de Orientação Educacional que circularam no Brasil (décadas 1970-1980) /UFS

Nº	Título	Autor(a)	Editora	Ano
1	Orientação Educacional na Escola Primária	Robert H. Knapp	Ao Livro Técnico S.A.	1967
2	Orientação Educacional	Maria da Glória Pimentel; Áurea C. Sigrist	Pioneira	1969
3	Dinâmica de Orientação Educacional	Ilka de Guittes Neves; Olgair Krob Siqueira	Editora Globo	1973
4	Orientação não-diretiva: na educação, no aconselhamento e na psicoterapia	Franz Victor Rudio	Vozes	1975
5	Formação do orientador educacional antes e depois do Parecer n. 252/69: situação no Estado de São Paulo	Pe. Henri Chabassus	Loyola	1976
6	Fundamentos de Orientação Educacional	Wilma M. A. Penteado	EPU	1977
7	Fundamentos de Orientação Educacional	Maria Aparecida V. Bicudo	Saraiva	1978
8	Orientação Educacional no 1º e 2º graus: novas dimensões para pais e professores	Anna Maria da Silva Siqueira; Leyda Tubino Abelin	Vozes	1978
9	A função do orientador educacional	Maria de Lourdes Ramos da Silva Carvalho	Cortez & Moraes	1979
10	Orientação Educacional: sondagem de aptidões, iniciação profissional	Agostinho Minicucci	Cortez & Moraes	1979
11	Paradigma de Orientação Educacional – baseado no modelo de Relação de Ajuda de Carkhuff	Laís Esteves Loffredi	Livraria Francisco Alves	1976
12	Princípios e métodos de Orientação Educacional	José do Prado Martins	Atlas	1979
13	Criatividade e Orientação Educacional	Jorge Alberto M. Assumpção	Cortez	1981

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base n obras encontradas na Bicen/UFS

O manual *Orientação Educacional na Escola Primária* aborda, na sua apresentação, que o objetivo do texto era treinar professores ou pessoas ligadas à escola primária, como forma de auxiliar o trabalho desse profissional nesse nível de ensino. Dessa forma, o livro “procura demonstrar que a orientação deve ser parte integrante da totalidade das experiências educacionais dos alunos de nossos cursos primários, não podendo ser isolada do processo educacional” (Knapp, 1967, p. 7). Apesar de não ser direcionada ao Ensino Secundário, nível abordado por essa pesquisa, essa obra trouxe importantes contribuições ao abordar as escalas de avaliação e o uso de testes no programa de orientação educacional, assuntos tratados na subseção 3.1 desse estudo.

Já a obra *Orientação Educacional*, escrita por Maria Pimentel e Áurea Sigrist, orientadoras educacionais de dois colégios vocacionais distintos, na mesma perspectiva do manual citado anteriormente, visa a integração de todos os professores e alunos no processo de orientação educacional, fazendo da OE um serviço utilizado não apenas para estudos de casos. Nesse sentido, as autoras trazem a importância dos trabalhos em grupo por meio da técnica sociométrica e a necessidade de uma colaboração entre orientadores, professores e famílias, formando uma rede de apoio para os discentes. Pimentel e Sigrist (1969) defendem que o papel do orientador vai além de orientações individuais, englobando atividades em grupo e ações comunitárias que favoreçam o desenvolvimento de habilidade sociais e o bem-estar dos alunos.

No manual *Orientação não-diretiva: na educação, no aconselhamento e na psicoterapia*, Rudio auxilia na compreensão do conceito de “aconselhamento” que, segundo o autor, “não consiste em dar conselhos”, esse “aconselhamento” é realizado por meio de uma abordagem não diretiva, na qual não se dita o que a pessoa deve fazer, mas facilita um espaço seguro para que ela explore suas questões, identifique suas próprias respostas e desenvolva autonomia para resolver seus problemas. Desse modo, o “aconselhamento” visa promover o autoconhecimento e a responsabilidade individual sobre as escolhas e os caminhos, apoiando o crescimento pessoal e emocional. Quanto à abordagem não diretiva, esta é influenciada pelas ideias de Carl Rogers e baseia-se na crença de que cada pessoa possui potencial interno para resolver seus próprios problemas e amadurecer individualmente. Essa prática promove um ambiente educacional no qual o aluno é encorajado a participar ativamente do seu processo de aprendizagem, enquanto o orientador atua como um guia, oferecendo apoio e recursos emocionais e educacionais. Essa obra tem relevância tanto para orientadores quanto para educadores e psicólogos, pois fornece fundamentos teóricos e práticos para a aplicação da orientação não diretiva, promovendo uma visão colaborativa do processo de orientação e aconselhamento.

O professor Doutor Pe. Henri Chabassus³³, no seu manual *Formação do orientador educacional antes e depois do Parecer n. 252/69: situação no estado de São Paulo*, para além do estado de São Paulo (seu loco principal), faz um panorama da orientação educacional no Brasil entre os anos de 1947 e 1974. Em vista disso, discutiu em seu texto sobre os primórdios da OE no Brasil e o súbito interesse de alunos universitários em buscar formação para se tornar orientador educacional após a promulgação do Parecer n. 252 de 1969. Esse parecer instituiu no curso de pedagogia a ideia de polivalência, a parte comum necessária a todo e qualquer profissional da área e outra parte diversificada em função de habilitações específicas que também poderiam ser mais bem trabalhadas na especialização, dentre essas, estava a orientação educacional.

Dois dos manuais encontrados no acervo da Bicen/UFS têm como título os *Fundamentos da Orientação Educacional*. O primeiro, escrito por Wilma Penteado, traz a OE na mesma perspectiva contida em algumas das obras citadas anteriormente, a de que a função orientadora é inerente a toda ação educacional, perpassando todos os que participam do processo educativo. Na mesma trajetória de Penteado, o segundo manual que discute sobre os fundamentos da OE, escrito por Maria Aparecida Bicudo, trata da orientação numa visão abrangente. Sendo que, a partir de uma reflexão teórica, fundamentada, principalmente, na Filosofia, na Psicologia e na Sociologia, a orientação educacional é apresentada como um recurso, presente na escola, que aponta os momentos dialógicos da vida humana. Nesse sentido, deveria auxiliar o aluno a situar-se no mundo. Contudo, quando se analisa a função específica de um orientador educacional, se compreende a necessidade da definição de fronteiras, discussão que sempre esteve presente entre os orientadores e os outros atores do campo da educação.

No texto *Orientação Educacional no 1º e 2º Graus: novas dimensões para pais e professores*, Siqueira e Abelin (1978) trabalham a posição do orientador no ensino, com foco na sondagem de aptidões, iniciação para o trabalho e o aconselhamento vocacional e profissional. Para as autoras, os professores devem compreender a orientação educacional como inserida em todas as experiências educativas, como parte do ensino e da aprendizagem e como importante instrumento auxiliar do currículo. Nesse sentido, o aconselhamento vocacional estaria ligado à “adaptação total” do discente nos aspectos emocional, vocacional, profissional e social. Essa “adaptação total”, nada mais era do que um “ajustamento” aos diversos contextos em que o aluno está inserido, sendo um termo

³³Engenheiro, jesuíta e professor universitário, de origem francesa, teve atuação significativa no Brasil, especialmente no campo da educação e orientação educacional. Se destacou como autor de obras e artigos acadêmicos e foi responsável pela formação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, de várias gerações de orientadores educacionais (Chabassus, 1976).

largamente encontrado tanto nas documentações localizadas no acervo do Codap, quanto na bibliografia que trata do tema em questão.

Durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), o termo “ajustamento” se aproximou da ideia de conformismo. O objetivo era modelar o comportamento dos discentes, muitas vezes em detrimento do desenvolvimento crítico e da liberdade de escolha. A orientação educacional, por exemplo, enfatizava profissões “úteis” para o progresso do país, direcionando os alunos para profissões que respondessem às demandas do mercado de trabalho da época, alinhado ao projeto de modernização econômica do governo. Desta feita, o referido termo, no contexto educacional da ditadura, pode ser considerado como parte de um projeto maior de controle social, em que a educação foi instrumentalizada para sustentar o autoritarismo e assegurar que os jovens internalizassem valores de ordem, disciplina e subordinação, adequando-se ao sistema sem questionamentos.

Ainda no caminho vocacional, o manual *Orientação Educacional: sondagem de aptidões, iniciação profissional*” de Agostinho Minicucci (1979), se apresenta como um guia para que os orientadores auxiliem os educandos a encontrarem os seus caminhos no setor vocacional. Nessa perspectiva, a obra apresenta diferentes métodos de sondagem, desde testes até atividades em classe, com a aplicação de técnicas de dinâmicas de grupo e aproveitamento das atividades nas disciplinas do currículo. Minicucci descreve o “profissional produtivo” como aquele que é organizado e disciplinado, cabendo ao orientador preparar o aluno na iniciação profissional não somente no momento da escolha da profissão, mas no decorrer de toda a vida escolar. O conceito de “profissional produtivo” era, portanto, alguém que atendesse às demandas de desenvolvimento econômico do país e ao mesmo tempo evitasse posturas críticas que representasse uma ameaça à ordem estabelecida. Essa visão também se alinhava ao controle social exercido pela ditadura e que foi mencionado no parágrafo anterior.

Saindo do campo vocacional, o manual *Criatividade e Orientação Educacional*, de Jorge Assumpção (1981), tem como objetivo verificar se a orientação educacional, através de um programa planejado de sessões de grupo sobre criatividade, desenvolveria o potencial criativo dos orientados. Para isso, foram aplicados testes para medir a capacidade criativa e após esses testes, o autor considerou um crescimento pequeno do desenvolvimento da criatividade do grupo experimental em relação ao grupo controle. A amostragem foi feita por sorteio aleatório entre alunos que cursavam as 6ª, 7ª, 8ª séries do curso fundamental de uma escola de Porto Alegre – RS, na qual foram escolhidos 40 discentes, 20 para o grupo experimental e 20 para o grupo controle. Os testes utilizados derivaram

da teoria de Joy Paul Guilford ³⁴. Nessa obra, criatividade é um processo de aprendizagem renovada, sendo considerado o valor desse manual oferecer a oportunidade de se adquirir novas percepções sobre a importância da fomentação do processo criativo por meio da orientação educacional. Todavia, essa poderia se tornar mais uma incumbência para o já sobrecarregado orientador educacional.

De modo geral, examinando os manuais e a circulação das ideias presentes neles, foi possível compreender que na década de 1970 a preocupação concernente ao campo da orientação eram as discussões para a sua construção conceitual e metodológica. Entretanto, o excesso de conceitos e de instrumentais produzidos nesse período, a maioria sob forte influência do campo da psicologia, causou mais dúvidas do que esclarecimentos, o que fragilizou a importância da presença e do trabalho do profissional da OE no meio escolar. Com o intuito de despir-se do estigma tecnicista e de uma prática fragmentada, muitas vezes considerada mais clínica do que educacional, o debate entre os orientadores no início da década de 1980 foi pautado na importância de sua participação na construção de um modelo democrático de país e de uma escola que compactuasse com esses ideais. Contudo, mesmo diante dessas críticas, a escola permanecia como um espaço de tensões e contradições. Como afirma Chartier (1988, p. 37):

Não existem, no sentido próprio do termo, teorias ‘criadoras’, porque desde o momento em que uma ideia, por muito fragmentária que seja, se realizou no domínio dos factos, da maneira mais imperfeita que se queira, não é a ideia que conta a partir de então, é a instituição colocada no seu lugar, no seu tempo, incorporando uma rede complicada e móvel de factos sociais, que produzem e sofrem mil acções diversas e mil reacções (Chartier, 1988, p. 37).

Desse modo, outros olhares estavam sendo buscados, e as discussões de base política e sociológica estavam cada vez mais fortes e presentes, tanto na formação acadêmica dos orientadores quanto no cotidiano escolar. Para a nova sociedade que estava em constituição, com novas necessidades e novas perspectivas sobre si mesmas e seu entorno, o Orientador Educacional estava tentando se reinventar como uma forma de reação para continuar ocupando um lugar no campo educacional brasileiro.

³⁴ Psicólogo norte-americano que contribui para o desenvolvimento da psicometria da inteligência humana. A partir dele, houve um aumento significativo de publicações sobre o assunto. Um dos seus mais importantes trabalhos foi o artigo “*Three Faces of Intellect*”, publicado em 1959, no qual apresenta um modelo tridimensional para expressar a estrutura da inteligência humana (Oliveira; Maia, 2022).

4 O SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL EM SERGIPE: FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO PROFISSIONAL

Essa seção apresenta uma análise sobre a formação e atuação dos orientadores educacionais em Sergipe, abordando tanto a estrutura curricular do curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), quanto a criação e organização da Associação dos Orientadores Educacionais do estado de Sergipe (Aoese). Nesse sentido, foi realizada uma análise da trajetória do referido curso, principalmente no que diz respeito à habilitação em Orientação Educacional, evidenciando o contexto sociopolítico marcado pelo tecnicismo e pelas reformas universitárias da década de 1960, que influenciaram diretamente o papel do pedagogo na escola. Além disso, discutiu-se a estruturação das demais habilitações do curso, os conteúdos curriculares e as disputas simbólicas que moldaram o campo da OE, especialmente entre a formação técnica e a dimensão relacional do orientador. Apresenta-se, também, a criação da Aoese, suas diretorias, encontros, estatuto, código de ética e as ações realizadas pelos seus membros, como forma de organização coletiva e fortalecimento da categoria. Com isso, objetivou-se compreender os desafios enfrentados pelos orientadores educacionais sergipanos na construção de sua identidade profissional e no reconhecimento institucional dentro do sistema educativo estadual e nacional.

4.1 DA UFS À ATUAÇÃO TÉCNICA: CURRÍCULO, HABILITAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

A formação dos orientadores educacionais em Sergipe esteve intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do ensino superior no estado, especialmente após a criação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 1968. Esse marco não só ampliou as oportunidades de qualificação para os profissionais da educação, como também refletiu as complexas dinâmicas políticas, acadêmicas e institucionais que caracterizaram a consolidação do ensino superior na região. A fundação da UFS, resultado de um extenso processo de articulação entre diferentes atores sociais, representou um avanço fundamental para o desenvolvimento educacional sergipano, consolidando-se como um eixo central na formação de educadores e na produção de conhecimento no estado.

Desde a década de 1960, a necessidade de uma universidade pública e federal era amplamente discutida em Sergipe, em razão da carência de instituições de ensino superior estruturadas na região. Antes da UFS, a educação superior sergipana era composta por faculdades isoladas, mantidas por diversas entidades, destacando-se a Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FCFS). Essa

faculdade era ligada à Igreja Católica e era dirigida por Dom Luciano Duarte, que foi um personagem central no processo de transição para reunir as faculdades existentes em uma única instituição pública. Entretanto, Dom Luciano enfrentou muitos desafios, sobretudo por conta de divergências entre os mantenedores das faculdades e os setores do governo federal. Em meados de 1960, a mobilização para a criação da Universidade Federal de Sergipe se tornou mais intensa. Um dos momentos considerados decisivos foi a visita do professor Newton Sucupira a Aracaju, no ano de 1966, relator do processo de criação da UFS no Conselho Federal de Educação (CFE), (Souza, 2014).

Durante essa visita, Newton Sucupira inspecionou as faculdades existentes e reconheceu a necessidade de uma universidade federal. Esse apoio foi fundamental para que os tramites legais avançassem (A Cruzada, 1966). Após muitas negociações, o Decreto-Lei n. 269, de 28 de fevereiro de 1967, instituiu oficialmente a Fundação Universidade Federal de Sergipe. No entanto, a efetiva instalação da universidade só ocorreu em 15 de maio de 1968, quando as faculdades isoladas foram integradas formalmente.

Com a fundação da UFS, a antiga FCFS passou por um processo de desmembramento e reformulação. Inicialmente, seria mantida como Faculdade de Filosofia e Educação, mas, por recomendação do CFE, optou-se pela separação da área de Filosofia, que foi transferida para o Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, enquanto a Educação ganhou uma nova estrutura acadêmica (A Cruzada, 1968). Assim, a Faculdade de Educação da UFS foi oficialmente criada em 24 de agosto de 1968, por meio da Resolução n. 1/1968, aprovada pelo Conselho Universitário. Ela se tornou um órgão fundamental na formação de professores para o ensino básico e superior em Sergipe. Com a necessidade de estruturar a formação de professores e especialistas em educação, foi criado o curso de pedagogia da UFS, tendo sua trajetória marcada por reformulações curriculares, disputas sobre a identidade do pedagogo e adaptações às políticas educacionais brasileira.

Ainda no ano de 1968, foi realizado o primeiro concurso de habilitação para a graduação em pedagogia, conduzido por uma banca de professores da Faculdade de Filosofia. Entre os docentes, estavam Juan José Rivas³⁵, Cacilda de Oliveira Barros, Maria Thétis Nunes³⁶, Dom Luciano José

³⁵ Juan José Rivas Pásqua nasceu em Salamanca, Espanha, e passou a morar em Sergipe desde 1960. Foi o terceiro diretor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Professor de filosofia, história e geopolítica, foi chefe do gabinete da reitoria na gestão de Eduardo Garcia Filho. Disponível em: < <https://www.ufs.br/conteudo/64983-faleceu-o-professor-juan-jose-rivas-pascua> >. Acesso em: 7 abr. 2025.

³⁶ Maria Thétis Nunes, nos seus 86 anos de vida, destacou-se por ser pioneira em múltiplos setores. Foi professora Benemerita, importante historiadora brasileira do século XX, desenvolveu pesquisas em diferentes temáticas e publicou uma vastidão de trabalhos. Representante da cultura brasileira em terras estrangeiras, foi a mais premiada das mulheres sergipanas (Santos, 2021).

Cabral Duarte e Maria Olga de Andrade³⁷. A primeira diretora do curso foi a professora Cacilda de Oliveira Barros, nomeada por meio da resolução da UFS n. 01/1968, assinada pelo então reitor João Cardoso do Nascimento Júnior (Freitas; Sobral, 2009; Oliveira, 2011).

Nos primeiros anos do curso, seguiu-se o modelo tradicional das licenciaturas brasileiras, que formavam profissionais para atuarem na docência e na administração educacional. Todavia, a identidade do pedagogo não estava definida, gerando debates sobre a distinção entre bacharel, licenciado e técnico em educação. Com base em Chartier (1988), é possível entender esse momento inicial do curso como um espaço de disputa de representações sobre a formação pedagógica. De um lado, existia a visão institucional que enquadrava o pedagogo dentro das diretrizes do ensino superior brasileiro. Do outro lado, os próprios profissionais e estudantes apropriavam-se dessas diretrizes de maneiras diversas, reinterpretando-as de acordo com as suas experiências e necessidades.

A estrutura curricular do curso de pedagogia da UFS foi organizada por meio das diretrizes estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação, conforme os Pareceres n. 251/1962 e n. 292/1962, que determinaram a organização dos cursos de licenciatura e a obrigatoriedade das disciplinas pedagógicas para a formação docente (Brasil, 1962; Brasil 1963). Esse documento evidenciou fragilidades estruturais no curso, como a indefinição de seu campo de atuação e a falta de conteúdos específicos voltados à formação docente. A matriz curricular inicial do curso seguia o modelo seriado, com disciplinas organizadas em séries específicas.

Naquela época o curso tinha um núcleo comum, que era para todos os alunos, o sistema era seriado ainda, então todo mundo fazia todas as disciplinas e em determinado momento era chamado para fazer as habilitações, aí tinha os componentes específicos. Tinha os componentes da orientação, da supervisão e da administração, que eram os princípios de orientação 1, 2 e 3, princípios de supervisão 1, 2 e 3, os princípios de administração, também eram 1, 2 e 3 e os estágios que fazia nas escolas públicas ou no Colégio de Aplicação que era um campo de estágio, porque ele existia justamente para ser campo de estágio (Judite Oliveira Aragão, 2025, p. 4).

O primeiro currículo do curso contemplava disciplinas obrigatórias, como Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração escolar, além de componentes optativos, como Cultura Brasileira e Métodos de Pesquisa Pedagógica. Além disso, os

³⁷ Maria Olga de Andrade nasceu em Capela, onde estudou o Fundamental e o Médio. Formou-se em português/inglês pela Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe em 1966, obteve o grau de Mestre e Doutora em Educação, pela Universidade do Novo México (USA), em 1985. Foi diretora da Faculdade de Educação e vice-diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFS. Também foi diretora do Ensino Médio do Estado de Sergipe, membro titular do Conselho Universitário, do Conselho Estadual de Cultura e do Conselho de Educação de Sergipe (Lima, 2009).

discentes deveriam cursar práticas de ensino específicas, associadas às áreas de Letras (português, inglês e francês), História e Geografia (Oliveira, 2011). O curso de Pedagogia permitiu, por meio do que foi observado nas disciplinas do seu currículo, uma formação integral, contemplando aspectos tanto teóricos quanto práticos. No que se refere à prática pedagógica, essa se materializava nos estágios supervisionados, momentos no qual eram aplicadas as teorias estudadas. Assim, os estudantes não apenas assimilavam conteúdos teóricos, mas também construíam sua identidade profissional pela interação com a realidade educacional sergipana.

Os primeiros alunos matriculados eram, na sua grande maioria, mulheres, evidenciando a feminização do magistério, fenômeno ocorrido no final do século XIX, que aponta para a associação entre docência e cultura da domesticidade e submissão feminina. Nesse contexto, a função professora passou a ser considerada um prolongamento natural das funções domésticas da mulher, legitimando sua presença nos espaços escolares, principalmente nos níveis iniciais de ensino. Essa característica fez com que o magistério se tornasse um dos poucos caminhos legítimos para a ascensão feminina, favorecendo a intensa presença das mulheres nas escolas normais e, posteriormente, nos cursos superiores de formação docente (Almeida, 1998; Oliveira, 2011; Freitas, 1995).

Essas representações femininas no magistério foram apropriadas por diferentes agentes sociais como as famílias e as escolas, que as integraram às práticas institucionais de modo permanente. O curso de pedagogia da Faced/UFS, ao receber majoritariamente alunas mulheres, refletia não apenas uma demanda educacional como também uma estrutura social simbólica que moldava a relação entre gênero e profissão docente. Porém, essas mulheres não apenas ocuparam cadeiras em sala de aula, com o tempo, também integraram debates pedagógicos, participaram de pesquisas e passaram a assumir funções administrativas, a exemplo da professora Cacilda de Oliveira Barros. Essa tensão entre submissão e emancipação permitiu a compreensão do magistério como um campo de disputa, no qual as mulheres, por meio de sua atuação, reconfiguraram práticas e significados atribuídos ao trabalho docente.

A partir da Reforma Universitária de 1968, o curso de pedagogia passou por mudanças, impulsionadas pelo contexto da ditadura militar e pelos acordos MEC-USAID, que tinham por intuito racionalizar a educação de acordo com princípios técnicos e administrativos. Nessa reforma, as principais mudanças foram: a extinção da distinção entre bacharelado e licenciatura, substituída pela criação das habilitações; a formação especializada do pedagogo, com foco nas áreas de administração escolar, supervisão, orientação educacional e inspeção escolar e enfoque tecnicista na educação, reforçando a separação entre os que atuavam na gestão e os que trabalhavam na docência (Freitas;

Sobral, 2009). Nesse período, a identidade do pedagogo oscilou entre técnico e especialista em educação, o que fomentou debates sobre seu papel enquanto profissional. A fragmentação do curso em habilitações possibilitou uma abordagem burocrática da educação, afastando o pedagogo do ensino e aproximando-o das funções relacionadas à administração.

A institucionalização das habilitações no curso de pedagogia impactou de modo direto a formação docente. Sendo que, a partir dos anos 1970, consolidou-se a separação entre o professor e o especialista em educação. Nesse sentido, a fragmentação do ensino foi apontada como consequência direta da influência do regime militar, que enfatizava a racionalidade técnica e afastava a pedagogia de um pensamento mais reflexivo e crítico.

O supervisor era formado para trabalhar com o professor, o orientador educacional com o aluno, o diretor para tomar conta disso tudo aí, exercia a função de administrar e exercer poderes sobre os três e o professor também né? Mas o orientador, por exemplo, ele só trabalhava com o aluno, qualquer assunto relacionado ao professor, tinha que ir atrás do supervisor para o supervisor abordar o professor (Judite Oliveira Aragão, 2025, p. 5).

Essa estrutura reforçava a ideia de uma pedagogia puramente técnica, que não considerava sua dimensão política e transformadora. Ao fragmentar a formação em habilitações, favorecia-se uma visão segmentada do ensino, gerava disputas de campo entre os especialistas e entre os especialistas e os docentes, dificultando um perfil unificado para o pedagogo. Esse contexto demonstra que a formação desse profissional foi moldada por disputas simbólicas e ressignificações contínuas, que refletiam as tensões entre políticas educacionais, identidade profissional e práticas pedagógicas.

Quadro 13 - Comparativo das habilitações do curso de Pedagogia da UFS – 1978

Nº	Habilitação	Foco principal	Disciplinas-chave	Estágio obrigatório
1	Orientação educacional	Acompanhamento pedagógico e vocacional	Psicologia, orientação vocacional, medidas educacionais	Sim
2	Administração escolar	Gestão e direção escolar	Planejamento, administração financeira, economia	Sim
3	Supervisão escolar	Coordenação pedagógica	Currículos, planejamento de ensino, supervisão escolar	Sim
4	Inspecção escolar	Controle e fiscalização escolar	Legislação, estatística, métodos de pesquisa	Sim
5	Magistério	Atuação como professor(a) nas escolas	Didática, prática de ensino, metodologias	Sim

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base no currículo do curso de Pedagogia da UFS – Arquivo Central/UFS

Analizando a habilitação em administração escolar, compreende-se que o objetivo era preparar o pedagogo para as funções de direção, planejamento, organização e avaliação dos processos administrativos nas instituições escolares. Para tanto, unia aspectos técnicos e teóricos da gestão educacional, com estágios obrigatórios voltados à prática administrativa na escola. Buscava formar gestores capazes de conduzir as instituições de ensino em consonância com os princípios da eficiência, planejamento e controle, influenciados pelas teorias da administração pública e privada. Quanto à supervisão escolar, esta capacitava o profissional para atuar no acompanhamento, coordenação e orientação do trabalho pedagógico, era voltada para o suporte técnico-pedagógico aos docentes e contribuía para o desenvolvimento das atividades educativas. Essa habilitação propunha uma articulação mais próxima entre os objetivos educacionais e a prática docente, colocando o pedagogo como articulador e formador de professores (UFS/Arquivo Central. Currículo do curso de pedagogia, 1978).

No que se refere à inspeção escolar, esta tinha um caráter normativo e avaliativo, formava profissionais capazes de exercer as funções de inspeção e controle dos processos educacionais, garantindo o cumprimento das normas e regulamentos. Enfatizava a fiscalização e a avaliação institucional, com profundo conhecimento da legislação e da escola. Nessa habilitação, observa-se fortemente a influência da centralização do sistema educacional brasileiro desse período. O magistério era amparado por sólida base teórica e por práticas de ensino dirigidas. Tinha por objetivo preparar docentes para atuar no ensino de 1º e 2º graus, com estágios obrigatórios nos dois níveis de ensino e foco na sala de aula (UFS/Arquivo Central. Currículo do curso de pedagogia, 1978).

Entre as habilitações do curso de pedagogia da UFS, a de Orientação Educacional se configura historicamente como um reflexo da preocupação com o aluno enquanto sujeito psicossocial. Surge como resposta às transformações sociais e ao aumento da complexidade das relações no espaço escolar. O orientador passa a ser uma importante figura de mediação entre o aluno, a escola e a família, papel que era reforçado pelas disciplinas que compunham a habilitação. Os estágios eram estruturados com rigor (planejamento, supervisão, execução), demonstrando a tentativa de institucionalizar suas práticas. A orientação vocacional revelava o impacto das teorias psicológicas e sociológicas no campo educacional, refletindo a apropriação de saberes interdisciplinares.

A Orientação Educacional, no contexto histórico de sua formulação, representa uma das mais significativas expansões do campo da atuação do pedagogo para além da sala de aula. Esta ampliação não se deu de forma neutra, sendo resultado de mudanças sociais, políticas e culturais que exigiram da escola novas respostas aos desafios enfrentados por uma sociedade em transformação. O quadro

14 apresentada o conteúdo do Relatório da Faced/UFS entre os anos de 1973 e 1977, e reúne dados quantitativos sobre os graduandos do curso de pedagogia da UFS, por habilitação, nesse período.

Quadro 14 - Graduados, por habilitação. Pedagogia – 1973-1977

Habilitação	1973	1974	1975		1976		1977	Total
			1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	
OE 1º e 2º graus	11	8	-	12	8	17	4	60
Superv. escolar 1º e 2º Graus	17	1	-	5	3	8	7	41
Adm. escolar 1º e 2º graus	-	3	2	-	-	9	11	25
Magistério 1º e 2º graus	28	14	3	19	14	46	8	132
Superv. Escolar 1º grau	-	-	-	-	-	-	2	2
Adm. escolar 1º grau	-	-	-	-	-	-	6	6
Inspeção escolar 1º grau	-	-	-	-	-	-	1	1

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas informações presentes no Relatório da Faced/UFS – 1973-1977

Dentre as habilitações registradas, foi possível observar o crescimento gradual e a estabilização da Orientação Educacional, indicando uma tendência de crescimento entre 1973 e 1975. Esse movimento, possivelmente, esteve vinculado à demanda institucional e social ocasionada pela Lei n. 5.692/1971, que instituiu a obrigatoriedade da OE nos sistemas de ensino no Brasil. Nesse sentido, os dados da Faced/UFS revelaram que, entre 1973 e 1977, 63 alunos se formaram com habilitação em Orientação Educacional, número que apresenta crescimento nos anos seguintes à promulgação da lei. Em 1975, o curso atingiu seu maior número de concludentes nessa habilitação, totalizando 17, o que pode indicar o esforço da instituição em atender à nova demanda legal e social por orientadores qualificados.

Para compreensão da formação do orientador educacional, nesse período, o programa da disciplina Princípios e Métodos de Orientação Educacional da UFS, datado de 1970, sob a regência da professora Cacilda de Oliveira Barros, ofereceu bases teóricas e práticas.

Quadro 15 - Estrutura do programa da disciplina “Princípios e Métodos de OE” – 1970

Unidade	Título	Conteúdo
I	A orientação educacional	Conceituação - fundamentos - princípios - objetivos - influência da escola e do orientador
II	Características básicas da OE	Identificação e objetivos - uniformidade de ação - disponibilidade preventiva - atendimento ao aluno, professor e família - respeito às possibilidades - totalidade dos alunos - escola moderna e de grau médio
III	Organização do SOE	Elemento humano: qualidades, formação, atribuições - elemento material - experiência de gabinete - pirâmide da OE - sistematização e reorganização
IV	Atuação do OE junto ao aluno	Orientação individual e coletiva - encaminhamento - diagnóstico, prognóstico, planejamento - observação - entrevista (diretiva, não diretiva, eclética) - testes, fichas - aconselhamento, orientação vital e profissional
V	Métodos e técnicas de OE	(Sem detalhamento no documento)
VI	Os alunos difíceis (estudo de casos)	Anormalidade psicológica - sentimento de inferioridade: sonhador, sede do aluno, tímido, gago, tiques - neurose e sexo, dificuldades, delinquência juvenil
VII	Aconselhamento psicológico	Evolução dos métodos - casos ilustrativos - abordagens: diretiva, não diretiva, eclética - aconselhamento de grupo e familiar
VIII	Características e princípios éticos do orientador	(Sem detalhamento no documento)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base no programa da disciplina Princípios e Métodos de OE do curso de pedagogia da UFS – Arquivo do CECH/UFS

Tendo o seu conteúdo organizado em oito unidades temáticas, com ênfase na racionalização dos serviços escolares, na padronização de práticas e na psicologização de condutas escolares, percebeu-se a forte influência da teoria estadunidense da orientação como ajuda ao ajustamento escolar e social. Assim como foi apresentado pelos manuais de orientação educacional, discutidos anteriormente, o programa da disciplina acima mencionada buscou formar o orientador como alguém que precisa ter “qualidade de personalidade”, reforçando uma visão vocacional da profissão, além de ressaltar o papel do orientador educacional como agente de uniformidade de ação escolar, o que demonstrou uma concepção pouco crítica, centrada na adaptação do aluno às normas institucionais. O programa da disciplina ressaltou também, a forte presença de instrumentos psicométricos e de um modelo clínico-diagnóstico, típico da orientação centrada em classificações individuais, através do uso de técnicas como entrevistas, testes e fichas (UFS/CECH. Programa da disciplina Princípios e Métodos de OE, 1970).

Quanto à influência da psicologia, classificações como “anormalidade psicológica”, “neurose e sexo”, “delinquência juvenil” e o uso de termos como “gago”, “tímido” e “tiques” revelam uma abordagem patologizante e normalizadora, embasada por meio de uma lógica de controle de corpos e de condutas. A menção ao aconselhamento diretivo, não diretivo e eclético demonstra a incorporação de algumas correntes da psicologia, principalmente as de Carl Rogers, ainda que superficialmente. Sendo assim, pela análise desse documento, compreende-se que a influência do modelo psicologizante e tecnicista é predominante na formação dos orientadores educacionais oferecida pela Universidade Federal de Sergipe no período analisado. O que está totalmente de acordo com a política educacional proposta durante o regime militar, que Saviani (1999) denuncia como uma educação utilizada como meio para a manutenção do *status quo*, mascarando contradições sociais através de uma suposta neutralidade técnica. Sendo assim, a orientação educacional foi instrumentalizada como um mecanismo de adaptação dos sujeitos à ordem social, reduzindo suas potencialidades críticas.

Outro importante documento analisado foi a matriz curricular da habilitação em OE do curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe do ano de 1978. Nesse documento, continua presente a marca do tecnicismo e da racionalização do trabalho escolar, que permaneciam como parte do projeto estruturante de modernização da escola pública. Nesse sentido, essa matriz revela-se como uma tentativa de tecnificar, sistematizar e profissionalizar um papel que, até então, era muitas vezes exercido por professores sem formação específica. Desse modo, é possível identificar a estruturação dessa habilitação como um produto de uma política educacional voltada à eficiência, ao controle e à normatização do trabalho escolar, características do tecnicismo pedagógico, influenciado pelas teorias da Administração Científica e da Pedagogia Tecnicista.

Tomando os estudos de Silva (1999) como referência, esse trabalho entende o currículo enquanto um artefato cultural e histórico, cuja materialidade (disciplinas, estágios, textos normativos) revela as intenções institucionais e os sentidos que os professores e os estudantes atribuíram à formação, constituindo-se como uma questão de saber, poder e identidade. Ao analisar os documentos como práticas sociais de produção, circulação e apropriação do saber, compreende-se o currículo da UFS não como um conjunto neutro de disciplinas, mas como uma construção histórica vinculada ao papel que se pretendia atribuir à escola e aos profissionais da educação. Para esse fim, a formação do orientador educacional na UFS era composta por um conjunto de disciplinas teóricas e práticas, que expressavam a intencionalidade de criar um profissional técnico-especializado, como se observa no quadro 16.

Quadro 16 - Disciplinas da habilitação em Orientação Educacional da UFS – 1978

Nº	Disciplina	Objetivo geral
1	Princípios e métodos da OE	Introduzir fundamentos teóricos e metodológicos da OE
2	Orientação Educacional no 1º grau	Capacitar para atuação orientadora no 1º grau
3	Orientação Educacional no 2º grau	Capacitar para atuação orientadora no 2º grau
4	Estágio em OE no 1º grau	Vivenciar a prática da OE no 1º grau
5	Estágio em OE no 2º grau	Vivenciar a prática da OE no 2º grau
6	Orientação vocacional	Analisar e aplicar teorias práticas de escolha profissional
7	Medidas educacionais	Elaborar e interpretar instrumentos de avaliação psicopedagógica
8	Psicologia da educação I	Compreender o desenvolvimento humano e suas implicações na educação
9	Psicologia da educação II	Estudar processos psicológicos de aprendizagem e comportamento
10	Dinâmica de grupo e relações humanas	Desenvolver competências relacionais, escuta e liderança em grupo

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base no currículo do curso de pedagogia da UFS – Arquivo Central/UFS

A disciplina princípios e métodos da Orientação Educacional, apresentava os fundamentos epistemológicos e metodológicos da orientação. Nela, o aluno era introduzido ao papel do orientador enquanto mediador entre o aluno, a escola e a sociedade. Separadas por etapas de ensino, as disciplinas Orientação Educacional no 1º e 2º graus indicavam uma preocupação com a contextualização das práticas orientadoras. No 1º grau, focava no desenvolvimento psicossocial e, no 2º grau, enfatizava a orientação vocacional e o preparo para o mundo do trabalho. Quanto aos estágios supervisionados, com caráter obrigatório, estes refletiam a valorização da aplicação prática do saber técnico. As anotações encontradas no documento do currículo mostram a exigência de planejamento e supervisão, alinhadas à lógica tecnicista da formação por competências e desempenho. A orientação vocacional preparava o futuro orientador para auxiliar os discentes na escolha profissional, incorporando entrevistas e métodos psicológicos. Ela mostrava o entrelaçamento da orientação com o mundo econômico e as exigências produtivas.

Quanto à disciplina Medidas Educacionais, esta tinha conteúdos como construção e análise de testes, medidas psicométricas e interpretação de resultados, podendo ser considerada o ponto alto da tecnificação da prática orientadora, alinhada ao modelo Behaviorista de avaliação e mensuração do rendimento das aptidões. As disciplinas Psicologia I e Psicologia II, baseando-se em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, forneciam embasamento para a leitura das etapas de crescimento e comportamento, além de sustentar práticas de intervenção individual e grupal. E, por fim, a disciplina Dinâmicas de Grupos e Relações Humanas tratava da interação social, revelando a

dimensão relacional e ética da atuação do orientador. Ainda que com viés humanista, servia também como instrumento para a gestão comportamental dos alunos, em consonância com o ideário da época.

A presença de disciplinas voltadas para a mensuração, controle, desempenho e produtividade evidenciaram a influência do tecnicismo educacional na organização da habilitação em Orientação Educacional. O orientador, nessa lógica, era treinado para diagnosticar, aplicar testes, prever comportamentos e indicar caminhos de acordo com o perfil de cada aluno. Por meio da eficiência administrativa e da racionalização da escola, o tecnicismo formou profissionais para atuarem como elementos de articulação entre os objetivos da escola e o rendimento dos estudantes, sem necessariamente questionar os fundamentos sociais e políticos da educação.

O tecnicismo educacional, segundo Saviani (1983), foi uma resposta às demandas do capitalismo, que necessitava formar mão de obra qualificada para sustentar o processo de industrialização acelerado. Esse autor interpreta o tecnicismo como uma concepção educacional de caráter funcionalista, na qual a educação se torna um instrumento de adaptação do indivíduo ao mercado de trabalho e às exigências do sistema produtivo. Porém, disciplinas como Dinâmica de Grupo e Psicologia sugerem resistências e a tentativa de manutenção de um olhar mais humanizado e integral sobre o aluno. Essa observação corrobora Silva (1999), que apresenta o currículo não apenas como um espelho das intenções oficiais, mas como campo de disputas, ressignificações e experiências.

No que diz respeito às disciplinas Dinâmica de grupo e Psicologia, também foi possível analisar a relação entre Psicologia e Orientação Educacional e suas interações, tema que já foi discutido anteriormente. Todavia, com a análise do currículo da habilitação em OE do curso de pedagogia da UFS, foi evidenciada essa interação a partir das disciplinas estruturantes do campo psicológico na formação acadêmica desse orientador. As disciplinas Psicologia da Educação I e II representam o ponto de partida dessa relação ao introduzirem o estudante às principais teorias do desenvolvimento humano e da aprendizagem, com ênfase em autores como Piaget, Vygotsky, Skinner e Freud, que fornecem distintas leituras sobre o comportamento, a cognição e a formação da personalidade. Com base nessas teorias, o orientador educacional foi preparado para compreender os estágios do desenvolvimento infantil e juvenil, identificar dificuldades de aprendizagem e intervir nas relações escolares.

A disciplina Dinâmica de Grupo e Relações Humanas trouxe uma dimensão relacional à formação, por meio dos fundamentos da psicologia social e da psicologia humanista. Capacitava o orientador a lidar com conflitos, promover integração e fortalecer a convivência escolar. Nessa

disciplina, a psicologia aparecia como ferramenta de mediação e escuta, priorizando o vínculo e o acolhimento. Nessa perspectiva, o orientador passou a atuar também como apoio emocional e social, muitas vezes substituindo a função que tradicionalmente era exercida por psicólogos escolares, como afirmou Manoel Messias Vasconcelos.

A orientação tinha muita dúvida sobre até onde ia o seu campo de trabalho, percebia muita discussão entre o trabalho do orientador e o trabalho do psicólogo. Todo problema disciplinar do aluno, jogavam como função do orientador. A demanda era mais comportamental, disciplinar, do que de aprendizagem. Os professores e as famílias se valiam disso. Eu trabalhava também com os pais, com as famílias. Ia atrás dos alunos faltosos, naquele tempo eu tinha um fusca, muitas vezes dona Alene³⁸ ia comigo. Quem orienta tinha que saber o que estava acontecendo na escola e em casa. É por isso que eu disse, falhou muito o Serviço de Orientação Educacional, porque não teve apoio logístico, ou você ia no seu carro ou não ia, ou quando conseguia um carro para você, não era mais o momento (Manoel Messias Vasconcelos, 2024, p. 5).

Desse modo, percebeu-se uma tentativa de formação de um profissional que atuasse tanto como avaliador técnico quanto como mediador relacional. Esse embate científico e afetivo reflete mais uma contradição na formação do orientador educacional, de um lado, a busca por eficiência e controle e, do outro, a necessidade de acolhimento e a compreensão da complexidade humana. O currículo estruturado em torno de disciplinas como Medidas Educacionais e Psicologia evidenciou a influência do tecnicismo, priorizando a mensuração e a eficiência no acompanhamento do desempenho escolar. O orientador era preparado para diagnosticar, aplicar testes e questionários e indicar caminhos baseados em parâmetros científicos, alinhando-se a uma escola racionalizada e gerida por princípios administrativos e produtivistas.

De outro modo, disciplinas como Dinâmica de Grupo e Relações Humanas introduziram uma dimensão mais sensível e ética à formação, valorizando o acolhimento e o apoio emocional do aluno, revelando resistências ao modelo técnico e a busca por uma atuação mais humanista e integralizada. Essa dualidade entre controle e escuta, expressava um campo em formação tensionado por diferentes concepções de educação, assim como de aluno e de escola. A formação desse profissional, transitando entre esses dois papéis, técnico e mediador, exigia constante reflexão sobre sua identidade profissional e os sentidos do seu trabalho.

³⁸ Maria Alene Oliveira trabalhou como secretária no Colégio de Aplicação da UFS por 25 anos. Profissional muito dedicada e querida por toda a comunidade escolar (Cemdap. Caderno de memórias, 1992)

4.2 OS ESTÁGIOS EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS

De acordo com a regulamentação do estágio das habilitações do curso de pedagogia da Faced/UFS (1973), sua organização obedeceu a um conjunto de normas internas que regulavam a supervisão, os critérios de avaliação e os papéis dos diferentes sujeitos envolvidos no processo formativo, sendo eles: o supervisor, o coorientador, os estagiários e a escola-campo. Conforme definido no Art. 1º da regulamentação, o estágio era concebido como um processo que envolvia atividades de observação, planejamento, execução e avaliação do trabalho educativo, possibilitando uma aproximação entre a formação teórica e a prática institucional. Cada uma das etapas citadas objetivava formar o estagiário de maneira progressiva, ao mesmo tempo que permitia a avaliação sistemática do seu desempenho. Segundo o Art. 8º, o Colégio de Aplicação da UFS era indicado como campo de estágio por excelência para os licenciados da Faculdade de Educação, sendo que outras escolas só poderiam ser escaladas, caso houvesse comprovada impossibilidade de sua absorção. O Art. 23 definia que o parecer final do supervisor era determinante para a habilitação do estagiário, consolidando uma perspectiva de formação pautada pela técnica, pelo controle e pela sistematização das experiências vividas no campo (Cemdap. Regulamentação dos estágios das habilitações, 1973).

Desse modo, essa regulamentação pode ser considerada como um dispositivo institucional que buscou articular o saber pedagógico à prática concreta, sendo regulada por um modelo tecnicista de organização e avaliação, típico das reformas educacionais do período. Especificamente sobre o estágio em Orientação Educacional, este configurou-se de modo a reafirmar o compromisso com a formação de um profissional capacitado para atuar no espaço escolar com intencionalidade, mediação e domínio técnico-administrativo. Todavia, essa normatização também evidenciava a tentativa de moldar o perfil do orientador educacional conforme as demandas sociais e políticas, marcadas pela racionalização do trabalho escolar.

O Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da UFS começou a funcionar a partir do ano de 1970, por meio dos estágios de habilitação em Orientação Educacional, “Quem organizava as turmas do estágio em OE era a professora Cacilda de Oliveira Barros, que era professora da disciplina Princípios e métodos de Orientação Educacional e depois se tornou diretora da Faculdade de Educação da UFS” (Maria José de Almeida Soares, 2025, p. 2). Sobre o estágio em OE, a professora Judite Oliveira Aragão informou.

Era tudo muito técnico e a função do orientador era trabalhar com o aluno para que ele se adaptasse as regras da escola. Era percebido essa função de ajustamento as regras, o cuidado com o comportamental. Eu tinha a preocupação com a aprendizagem, que o aluno adquirisse certa autonomia para organizar seus estudos e não ficar na dependência de alguém, mas pela legislação, o principal era o comportamental. Porque era uma legislação do período da ditadura (Judite Oliveira Aragão, 2005, p. 5).

O relato da professora Judite Oliveira Aragão evidencia que, no período da ditadura, a OE era moldada por uma lógica adaptativa e funcionalista, na qual o orientador deveria assegurar que o aluno se ajustasse às regras da escola e da sociedade. Para tanto, a função desse profissional era essencialmente normativa, o que estava alinhada com as políticas educacionais desse momento histórico. O orientador não era mediador das necessidades do aluno de forma ampla, mas sim instrumento de controle, limitando sua prática à obediência e ao desempenho funcional no ambiente escolar. Apesar de haver preocupação com a autonomia do discente, tratava-se de uma autonomia dentro dos moldes do sistema, sem confrontá-lo.

Ainda sobre os estágios em OE, a professora Maria José de Almeida Soares, conhecida como professora “Deusinha”, informou que aconteciam reuniões dos estagiários em OE com os professores do Colégio de Aplicação, mas não havia respeito pela orientação educacional.

O orientador era tido como a “mãezinha” dos alunos e os docentes da instituição não tinham proximidade. Quando o aluno fazia qualquer coisa, eles mandavam para o SOE. Era uma espécie de delegacia. Um dia estava ocupada fazendo algo que a direção me pediu, mas não tinha nada a ver com o trabalho do SOE e me chega um aluno que a professora me mandou por ter esquecido o livro de história em casa. Olha o nível que a gente trabalhava. Por mais que a gente explicasse os professores não achavam razão de ser daquilo, entendeu? E pensavam que era só questão disciplinar (Maria José de Almeida Soares, 2025, p. 4).

Ao descrever o orientador como “mãezinha” e o SOE como uma “delegacia”, é perceptível as tensões e resistências enfrentadas pela Orientação Educacional em seus primeiros anos de implementação no Colégio de Aplicação da FCFS. Essa descrição também revela uma visão reducionista e uma incompreensão da função do OE que, mesmo ao explicar suas práticas, via seu trabalho deslegitimado. Essa situação pode ser interpretada como uma disputa de representações dentro da cultura escolar, na qual a OE ainda não tinha conquistado um espaço simbólico de legitimidade. Conforme Chartier (1988), as formas pelas quais sujeitos e práticas são descritos refletem disputas sociais em torno da construção de sentidos. Assim, a imagem do orientador como figura maternal ou como policial indica uma tentativa de enquadrá-lo em categorias tradicionais de

autoridade, dificultando o reconhecimento e a apropriação plena da real função do orientador educacional.

Tanto a professora Maria José de Almeida Soares como a professora Judite Oliveira Aragão foram alunas da primeira turma do curso de pedagogia da FCFS (1968) e escolheram a habilitação em Orientação Educacional porque era algo novo na época e por trabalhar diretamente com os alunos. Essas duas professoras concluíram a graduação no ano de 1972 e, logo após, a professora Maria José de Almeida Soares foi contratada para o cargo de orientadora educacional do já Colégio de Aplicação da UFS, assumindo a função de primeira orientadora dessa instituição

Sobre os anos seguintes, a análise dos relatórios dos estágios de Orientação Educacional realizados no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, nos anos de 1977, 1980 e 1981, identificou a forma como a função de orientador educacional foi se configurando com o passar do tempo e como ocorreram as disputas de sentido em torno da formação pedagógica desse profissional. Para melhor compreensão sobre esses estágios, um quadro comparativo é apresentado no quadro 17.

Quadro 17 - Estágios de OE no Colégio de Aplicação da UFS – 1977-1980-1981

Nº	Período	Título do estágio	Foco da OE	Instrumentos utilizados	Referências legais ou teóricas
1	1977/1	Estágio integrado: administração, supervisão e Orientação Educacional	Interação dos três campos, com atividades coordenadas de OE	Roteiros de observação, reuniões de planejamento, entrevistas, avaliação integrada	Pareceres CFE n. 45/1972, n. 46/1975
2	1980/1	Projeto lazer – 6ª série	Uso do tempo livre como momento formativo	Fantoches, músicas, jogos, dinâmicas	Psicologia do desenvolvimento e uso formativo do lazer
3	1980/2	Projeto informação profissional – 2º grau	Escolhas profissionais e autoconhecimento	Questionários, fichas individuais, roteiros de entrevistas	Parecer CFE n. 45/1972, autores como Carl Rogers e abordagem centrada na pessoa
4	1981/1	Programa de orientação ocupacional – 2º grau	Auxílio ao ajustamento ocupacional e acadêmico	Testes vocacionais, fichas de acompanhamento,	Pareceres CFE n. 45/1972, n. 76/1975; contribuições da

				entrevistas coletivas e individuais	Psicologia Humanista
--	--	--	--	-------------------------------------	----------------------

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas informações presentes nos relatórios dos estágios de Orientação Educacional realizados no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, nos anos de 1977, 1980 e 1981 – Cemdap/Codap/UFS

O estágio realizado no ano de 1977 foi um marco na tentativa de integração entre as áreas de administração escolar, supervisão escolar e orientação educacional, visto que visava articular teoria e prática por meio de um projeto integrado. Esse estágio se estruturou em torno da ideia de uma “ação planejada e integrada”, evidenciada por meio de atividades como diagnósticos institucionais, reuniões com professores e construção de instrumentos de observação (Cemdap. Estágio Integrado, 1977). No que se refere ao campo da Orientação Educacional, foi percebido o esforço das estagiárias na construção de uma escuta ativa com relação às necessidades dos alunos, realizando entrevistas, testes e observações sistemáticas.

As ações do estágio integrado (1977) concentraram-se na análise do regimento escolar, no estudo do comportamento dos estudantes, na construção de vínculos e na valorização da afetividade. Possivelmente, com inspiração nas diretrizes da Escola Nova, essas práticas visavam a formação integral do aluno, embora já sob o controle dos mecanismos burocráticos do tecnicismo que impunham uma lógica de avaliação funcionalista do comportamento do alunado. Essa preocupação com a racionalização e sistematização do cotidiano escolar é revelada por meio dos gráficos e tabelas constantes nesse documento, sendo que esses instrumentos não apenas ilustravam dados, mas expressavam um sistema educacional pautado na organização, na eficiência e no controle dos processos educativos, como pode ser observado no quadro 18.

Quadro 18 - Instrumentos utilizados no estágio integrado – 1977

Nº	Instrumento	Função
1	Quadro de planejamento	Organizar as ações das três habilitações de forma coordenada
2	Gráfico de frequência de atendimentos	Quantificar e classificar os atendimentos realizados pela OE, permitindo análise de demandas
3	Tabela de objetivos e estratégias	Relacionar objetos pedagógicos às ações concretas de cada habilitação, promovendo clareza metodológica
4	Fichas de acompanhamento individual	Acompanhar individualmente os estudantes atendidos, registrando suas dificuldades e progressos
5	Registros de reuniões pedagógicas	Documentar discussões, encaminhamentos e decisões coletivas sobre os problemas escolares identificados.

Fonte: Quadro elaborada pela pesquisadora com base no relatório do estágio integrado (Cemdap. Estágio Integrado, 1977)

A presença desses instrumentos, com distribuição semanal de atividades, cronogramas integrados e mapeamentos de perfil de alunos remete ao modelo tecnocrático de gestão educacional, influenciado pelas reformas promovidas pela Lei n. 5.692/71. Essa estruturação evidenciava um esforço em sistematizar e objetivar o acompanhamento escolar, numa busca em tornar visível o desempenho dos alunos e a eficácia das intervenções. Sendo assim, os gráficos e tabelas constantes nesse relatório não são apenas dispositivos técnicos, mas documentos históricos que materializavam a visão de uma educação escolar e de uma Orientação Educacional em um cenário marcado por forte centralização política e busca por eficiência institucional, conforme analisa Saviani (2013). Porém, a prática da OE também assumiu um papel estratégico na mediação entre os dados coletados e as ações pedagógicas, atuando como articuladora das informações e das intervenções no espaço da escola.

Desse modo, existia a preocupação com a realidade concreta da escola e atividades que visavam incentivar a leitura crítica, a participação e a interdisciplinaridade. Nesse sentido, Saviani (2013) nos diz que, mesmo no interior de estruturas autoritárias, os sujeitos podem desenvolver práticas contra-hegemônicas. Além disso, ao se pautarem por uma metodologia de diagnóstico e intervenção e na ideia de “plano global”, esse estágio refletiu preocupações com o funcionamento institucional da escola como totalidade. A Orientação Educacional, nessa perspectiva, também não atuava apenas sobre “casos individuais”, mas integrava o planejamento com foco na transformação do ambiente educativo. Chartier (1988) nos lembra que os sujeitos se apropriam dos discursos de maneiras distintas, assim, o estágio de 1977 é um exemplo de como os futuros orientadores negociaram, reconfiguraram e criaram práticas dentro dos limites e possibilidades de sua época.

No que concerne aos estágios de Orientação Educacional realizados nos anos de 1980 e 1981 no Colégio de Aplicação da UFS, esses também revelaram, por meio de seus relatórios e formulações pedagógicas, a materialização das políticas educacionais do período e das formas de apropriação local dessas diretrizes por sujeitos em formação acadêmica. Esse conjunto documental permitiu entrever o modo como os estudantes do curso de pedagogia da UFS, que escolheram a habilitação em OE, atravessados pelas normas institucionais e pelos discursos pedagógicos desse período, ressignificaram sua prática no cotidiano escolar.

O primeiro relatório analisado, desenvolvido no primeiro semestre de 1980, expressava os desdobramentos da política educacional frente aos desafios do ensino de 1º grau e às demandas da juventude escolarizada. O projeto apresentado nesse documento tinha como eixo central a temática do “lazer”, entendido como prática educativa e formativa. Essa escolha, segundo o texto, refletia uma concepção de que o tempo livre era um espaço de expressão e socialização dos estudantes. A proposta

buscou transformar momentos ociosos em vivências pedagógicas integradoras, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, do espírito crítico e da convivência. Sua justificativa era propiciar ao estudante o descarregar das suas tensões diárias, alargando seus horizontes intelectuais por meio de novas vivências e um maior equilíbrio emocional. Essa definição está de acordo com os novos postulados de uma pedagogia mais progressista, que começou a ganhar fôlego em alguns setores da educação superior brasileira no final da década de 1970, por meio dos debates travados por intelectuais da educação em oposição ao tecnicismo dominante (Cemdap. Estágio OE, 1980; Saviani, 2013).

Necessário observar que esse trabalho foi realizado em plena vigência da Lei n. 5.692/1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, incorporando oficialmente o orientador educacional como parte da equipe técnico-pedagógica das escolas. Todavia, a implementação dessa legislação ocorreu em um período de autoritarismo político, marcado por contradições entre o discurso de democratização do ensino e as práticas de controle ideológico. Sendo assim, a atuação dos estagiários em OE parece tensionar esse cenário ao adotar uma perspectiva mais humanista e criativa, ainda que alinhada à concepção de ajustamento psicoafetivo e social, como já foi observado anteriormente. As atividades descritas no relatório revelaram uma abordagem diversificada e inovadora. As estratégias metodológicas fundamentavam-se em sessões coletivas, com uso de técnicas como colagem, quebra-cabeça, fantoches, análise de letras de canção e dramatizações. Essas práticas rompem com os métodos tradicionais da OE, centrados na disciplina, na triagem vocacional ou na aplicação de testes.

A análise da descrição das sessões mostrou que houve um esforço na promoção da escuta dos alunos, do respeito aos seus interesses e no estímulo a participação ativa. O que foi evidenciado, por exemplo, na elaboração e na aplicação de questionários avaliativos e no uso de músicas escolhidas pelos próprios estudantes. Além disso, a seleção de estratégias fundamentadas na expressão artística, como a confecção de fantoches e a construção de histórias coletivas, refletiam uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano, considerando aspectos afetivos, emocionais e culturais. Essas propostas, em tempos de racionalidade instrumental nas escolas, marcada por avaliações padronizadas e currículos rigidamente prescritos, representavam uma forma de resistência tanto simbólica quanto prática.

No segundo semestre do ano de 1980, o relatório apontava que as atividades foram direcionadas à orientação profissional dos alunos do 2º grau, com a execução do projeto Informação profissional. Esse projeto foi executado pelas estagiárias da habilitação em OE, sob a supervisão da

professora Judite Oliveira Aragão, e acompanhado pelo orientador Manoel Messias Vasconcelos. As ações incluíram aplicação de questionários de interesses, entrevistas com profissionais, visitas a instituições e debates sobre cursos e ocupações (Cemdap. Estágio de OE, 1980/2). Essa proposta estava alinhada aos propósitos da orientação vocacional definidos pelo Parecer do CFE n. 45/1971, que buscou formar alunos capazes de fazer escolhas conscientes de sua trajetória educacional e profissional. Esse enfoque pragmático e informativo evidenciava o papel instrumental da OE em articular escola e mundo do trabalho, dentro da lógica desenvolvimentista. Nesse sentido, observou-se uma transição da atuação centrada no ajustamento social para uma função mais direcionada ao projeto de vida e ao mercado de trabalho, em consonância com o tecnicismo vigente.

O referido projeto apresentou um planejamento didático, dividido em sessões que abordavam temas como autoconhecimento, escolha profissional, realidade ocupacional e critérios para tomada de decisões. Apesar da influência do funcionalismo educacional, o projeto não se limitou à adaptação dos alunos ao mercado de trabalho, visto que propôs momentos de escuta e reflexão crítica. Sendo assim, embora estivesse situado no contexto da racionalidade técnica, buscou meios para trabalhar a subjetividade dos educandos. Na análise dos instrumentos aplicados, demonstrou-se a sistematização e racionalização da prática orientadora, sendo elaborados roteiros de entrevista, roteiros para observação, tabelas de avaliação, evidenciando a influência da pedagogia tecnicista sobre a formação docente. No entanto, a própria organização do projeto permitiu aos estudantes a apropriação de conhecimentos sobre si e sobre o mundo do trabalho, aproximando-se da concepção da orientação enquanto processo educativo integral.

O relatório do estágio de 1981 também contou com a supervisão da professora Judite Oliveira Aragão e a colaboração do orientador Manoel Messias Vasconcelos. Seu objetivo foi implementar práticas da orientação educacional voltadas à profissionalização, em consonância com os Pareceres n. 45/1971 e n. 76/1975 do Conselho Federal de Educação. A proposta para criação desse projeto partiu de um diagnóstico institucional e socioeducacional, cuja fundamentação evidenciava uma preocupação com o ajustamento escolar e ocupacional dos estudantes. De acordo com esse relatório, “o aluno precisava estar consciente da realidade ocupacional para planejar seu futuro com base em informações realistas” (Cemdap. Estágio de OE, 1981, p. 4). Nessa direção, observou-se o predomínio de uma racionalidade instrumental, por meio da metodologia aplicada no uso de questionários sobre interesses profissionais, entrevistas individuais e rodas de conversas sobre as profissões, que alinhava os desejos dos alunos às exigências do mundo produtivo.

A interiorização de discursos sobre produtividade, escolha “realista” e responsabilidade individual, auxilia na compreensão de uma orientação ocupacional enquanto um mecanismo de normalização dos comportamentos juvenis. Nesse contexto, torna-se um “mecanismo de subjeção” que produz sujeitos ocupacionais e integrados à lógica econômica. Apesar de o relatório destacar que a proposta de orientação ocupacional foi bem recebida pelos alunos, essa recepção positiva não diminuiu a dimensão normativa da intervenção, visto que essa orientação atuava mais como ajustamento do aluno ao sistema do que como forma de emancipação crítica. Além disso, a organização do trabalho, com avaliações qualitativas e quantitativas, revelava a influência da estrutura burocrática institucional na prática orientadora.

Comparando os dados dos relatórios de estágio desenvolvidos no Colégio de Aplicação da UFS entre 1977 e 1981 com os documentos analisados nas seções anteriores desse trabalho, como os manuais, fichas, COE e outros registros sobre a Orientação Educacional, é possível identificar tanto permanências quanto deslocamentos. Nos propósitos atribuídos à Orientação Educacional, de um lado, observa-se a continuidade de uma lógica interventiva e normativa, especialmente na sistematização de instrumentos classificatórios, de controle de condutas e de diagnósticos psicossocial dos alunos. Lembrando que os manuais de orientação produzidos nos anos de 1970 preconizavam a atuação da OE como mecanismo de ajuste à ordem escolar vigente. Por outro lado, os projetos de estágio, sobretudo a partir de 1980, indicavam um movimento de ampliação das práticas orientadoras, com maior abertura para a escuta da subjetividade do aluno, ao uso pedagógico do tempo livre e à valorização de vivências no processo de escolha profissional.

Essa transição sugere o início de um deslocamento de uma orientação tecnicista para propostas que dialogam com concepções centradas no desenvolvimento integral do sujeito, ainda que subordinadas à lógica disciplinar e avaliativa. Essa trajetória refletiu tanto as transformações da política educacional quanto os conflitos de representação da função de orientador, que oscilava entre a escuta e o controle, entre a formação e o ajustamento. Nesse sentido, os relatórios analisados possibilitaram uma melhor compreensão sobre como essa disputa se materializou nas práticas de estágio e como essas práticas contribuíram para moldar o perfil da Orientação Educacional na formação pedagógica da Universidade Federal de Sergipe.

4.3 A ASSOCIAÇÃO DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS DE SERGIPE – AOESE

Durante o II Encontro Nacional de Orientadores Educacionais, que aconteceu no dia 31 de julho de 1969, na cidade de Porto Alegre/RS, foi criada a Federação Nacional dos Orientadores Nacionais (Fenoe). Nesse mesmo dia, na Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a participação de orientadores educacionais do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, Pernambuco e Distrito Federal, foi constituída uma Diretoria provisória que teve como presidente a Profª. Odair Perugini de Castro³⁹. Nesse momento, também foi constituído o primeiro Conselho Fiscal e aprovados os estatutos que foram publicados no Diário Oficial, secção 1ª, em maio de 1974.

A Fenoe foi constituída como sociedade civil, sem fins lucrativos, sem fins partidários e religiosos, com jurisdição em todo o território nacional e com sede no Distrito Federal. Tinha o objetivo de representar judicialmente e extrajudicialmente as entidades federadas, defendendo os direitos dessas entidades e de seus associados. Além disso, se propunha a colaborar com o Estado e terceiros no campo educacional, promover ou referenciar eventos voltados para a Orientação Educacional, estimulando e patrocinando o crescimento intelectual e técnico dos orientadores (Penteado, 1976). Fizeram parte da Federação Nacional dos Orientadores Educacionais as seguintes associações estaduais:

- a) Centro de Orientadores Educacionais da Bahia
- b) Associação dos Orientadores Educacionais do Ceará
- c) Associação dos Orientadores Educacionais do Distrito Federal
- d) Associação dos Orientadores Educacionais de Goiás
- e) Associação dos Orientadores Educacionais de Minas Gerais
- f) Associação dos Orientadores Educacionais do Pará
- g) Associação dos Orientadores Educacionais do Paraná
- h) Associação dos Orientadores Educacionais da Paraíba
- i) Associação dos Orientadores Educacionais de Pernambuco

³⁹ Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul(1958), graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul(1962), graduação em Psicologia pela Universidade de Brasília (1969), especialização em Orientação Educacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1960), especialização em Orientação de Grupos e Aconselhamento pela California State University (1972) e doutorado em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1979). Atualmente é Professora titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Coordenadora do Comitê de Gerontologia da Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul (CASTRO, Odair Perugini de. Currículo do sistema currículo Lattes. Brasília, 16 set. 2014. Disponível em:< <http://lattes.cnpq.br/3694275545096557>>. Acesso em: 7 nov. 2024.

- j) Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul
- k) Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Rio de Janeiro
- l) Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina
- m) Associação dos Orientadores Educacionais do Estado de São Paulo
- n) Associação dos Orientadores Educacionais de Sergipe (Penteado, 1976, p. 46-47).

No decorrer do ano de 1976, Penteado (1976) nos informa que outras associações estariam terminando o processo de filiação à Fenoe, mas não citou os estados aos quais eram pertencentes. No que se refere à Associação dos Orientadores Educacionais de Sergipe, o orientador educacional responsável pelo SOE do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, o professor Manoel Messias Vasconcelos, citou a existência dessa associação na cidade de Aracaju, contudo não recordava onde estava localizada a sede da entidade. De acordo com o professor Manoel Messias Vasconcelos, a Associação de Sergipe sediou alguns encontros de orientadores da Região Nordeste e as reuniões dos seus associados ocorriam no Teatro Lourival Batista, com a presença de muitos orientadores e alunos dos cursos de Orientação Educacional. Todavia, ao entrevistar a professora Judite Oliveira Aragão⁴⁰, foi esclarecido que a Aoese nunca possuiu uma sede própria, fato que justifica a dificuldade de o professor Manoel Messias, lembrar essa localização (Judite Oliveira Aragão, 2025; Manoel Messias Vasconcelos, 2023). Para comprovação das informações apresentadas pela professora Judite, foi apresentado por ela o Livro de Atas da Aoese⁴¹, no qual estavam descritos diversos dados desde a constituição da Aoese.

Considerando a relação entre memória e esquecimento na construção da história e na dificuldade de lembrar eventos e locais específicos, Ricoeur (2007) argumenta que a memória está sempre em tensão com o esquecimento e que a reconstrução do passado é influenciada por lacunas de seletividade de recordações. Nesse sentido, a dificuldade do professor Manoel Messias em lembrar da localização da sede da Aoese pode ser analisada sob a ótica do esquecimento involuntário, que pode ocorrer por falta de referências fixas ou pelo apagamento de certas informações ao longo do tempo. Além disso, por conta de a associação nunca ter tido uma sede própria, reforça o conceito de “lugares de memória”, pois, na ausência de um espaço físico permanente, a memória da instituição ficou sujeita a reconstruções individuais e coletivas, muitas vezes marcada pelo esquecimento ou pela

⁴⁰ A professora Judite Oliveira Aragão possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (1971), especialização em Metodologia da Informação Ocupacional pela Fundação Getúlio Vargas – RJ (1973) e especialização em Orientação Educacional pela Universidade Federal de Pernambuco (1972). Atualmente é professora aposentada da Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/8176610262709054>>. Acesso em: 31 jan. 2025.

⁴¹ Necessário esclarecer que esse livro de atas estava em posse da professora Judite Aragão, por conta da inexistência de uma sede e devido a essa professora ter sido uma das primeiras presidentes dessa associação.

imprecisão histórica. Por conseguinte, pode-se afirmar que o esquecimento relatado no parágrafo anterior, ilustra a ideia de que a memória não é um repositório perfeito do passado, mas uma reconstrução que sofre influência do tempo, do contexto social e do esquecimento (Ricoeur, 2007).

A organização da Aoese configurou-se como prática que visava instituir representatividade social da profissão de orientador educacional, demarcando seus contornos tanto institucionais quanto identitários. Sendo que a criação de uma associação específica revela a necessidade de uma maior coesão interna, assim como de um reconhecimento externo à profissão. Com base em Bourdieu (1989), esse processo pode ser compreendido como uma forma de disputa simbólica no campo educacional, no qual diferentes agentes institucionais almejavam a legitimação das práticas e posições socialmente valorizadas. Ao disputar espaço e reconhecimento, a Aoese operou como agente coletivo empenhado na construção de uma visão legítima da Orientação Educacional, dotada de autoridade técnica e científica. Desse modo, os associados não apenas atuaram em defesa de seus interesses, mas também como produtores e reprodutores de um discurso profissional que buscava validar socialmente a sua função no espaço escolar.

No Livro de Atas da associação, foi encontrada a informação de que dia 31 de agosto de 1974, na sala de reuniões do Centro Regional de Educação (CERE – 1), na cidade de Aracaju- SE, reuniram-se orientadores educacionais desse estado, com o intuito de submeter aos presentes a proposta da fundação da Aoese. No 3º Congresso de Orientadores Educacionais, ocorrido em Porto Alegre, foi mantido um entendimento com a Fenoe quanto à fundação dessa entidade e sua participação na Federação Nacional. Nessa reunião, a fundação da Aoese foi aprovada por unanimidade por todos os presentes, sendo aprovado, também, que os estudantes de Orientação Educacional poderiam se associar a referida entidade. Além disso, foram discutidas as taxas que seriam cobradas para inscrição, a contribuição de uma mensalidade e a necessidade da criação de um estatuto e constituição, por via eleitoral, de uma diretoria (AOESE. Livro de atas, 1974).

Como observado, pelo que foi descrito acima, nas atas de 1974, foram registradas as primeiras movimentações para a fundação da Aoese, com reuniões destinadas à eleição da diretoria, organização de documentação e regularização jurídica da entidade. Essa preocupação com a formalização administrativa e a regulamentação estatutária aparece de maneira constante, demonstrando o interesse dos orientadores em legitimar sua presença institucional e obter reconhecimento legal. No quadro 19, foram elencados os presidentes dessa associação em ordem cronológica:

Quadro 19 - Primeiras presidentes da Aoese⁴²

Nº	Presidente	Ano	Atuação profissional
1	Cacilda de Oliveira Barros	1974	Professora do Curso de Pedagogia da UFS – Habilitação em OE
2	Judite Oliveira Aragão	1975	Técnica da equipe de OE da SEC-SE
3	Marlene Alves Calumby	1976	OE da Escola Técnica Federal de Sergipe
4	Maria Edeilza Santos Damasceno	1977	Informação não encontrada
5	Maria Cândida Aragão	1980	Informação não encontrada

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base no Livro de Atas da Aoese e das entrevistas realizadas

As eleições para a diretoria da Aoese ocorriam bienalmente. Contudo, na primeira e na segunda gestão, houve vacância por conta da desistência das presidentes eleitas, e o cargo foi assumido por suas vice-presidentes até que o período correspondente ao biênio daquele pleito fosse completado. Observa-se que nem todas as presidentes atuavam no ensino superior, e que algumas exerciam funções vinculadas à educação básica ou técnica, refletindo o perfil diversificado da categoria de orientadores educacionais naquele período. Sobre as gestoras, Maria Edeilza Santos Damasceno e Maria Cândida Aragão, não foi possível identificar com precisão suas atuações profissionais nas fontes analisadas. No que se refere aos locais onde as reuniões da Aoese ocorriam, e a frequência dessas reuniões, no quadro 20, consta o demonstrativo dos dois primeiros anos de funcionamento da associação.

Quadro 20 - Reuniões da Aoese – 1º biênio

Nº	Local	Tema	Data
1	Centro Regional de Educação	Fundação da Aoese	31/08/1974
2	Centro Regional de Educação	2ª Assembleia geral	14/09/1974
3	Não informado	3ª Assembleia Geral	14/09/1974
4	Escola de 1º Grau John Kennedy	1ª Reunião da diretoria	09/12/1974
5	Escola de 1º Grau John Kennedy	2ª Reunião da diretoria	03/03/1975
6	Escola de 1º Grau John Kennedy	3ª Reunião da diretoria	30/05/1975
7	Faculdade de Educação da UFS	4ª Reunião da diretoria	05/07/1975
8	Residência da 2ª Secretária/AOESE	5ª Reunião da diretoria	22/08/1975
9	Não informado	4ª Assembleia geral	30/08/1975
10	Residência da 1ª Secretária/AOESE	6ª Reunião da diretoria	08/11/1975
11	Escola de 1º Grau John Kennedy	5ª Assembleia geral	22/11/1975

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base no Livro de Atas da Aoese

⁴² As informações descritas nesse quadro dizem respeito à atuação profissional das primeiras presidentes da Aoese, em anos específicos, sendo que posteriormente essas profissionais ocuparam outras funções e cargos na educação sergipana.

Apesar de constar na ata de sua fundação que as reuniões ordinárias ocorriam sempre na última terça-feira de cada mês e que as extraordinárias seriam convocadas quando necessárias, não foi isso que observamos no quadro 14, no que se refere às reuniões ordinárias. No decorrer do primeiro biênio do funcionamento da associação, percebe-se que houve meses em que não aconteceram assembleias ou reuniões de diretoria. Outro fato é que a Escola de 1º Grau John Kennedy se tornou um local muito utilizado pela AOESE, e que, nas assembleias, eram utilizadas salas comuns, e nas reuniões da diretoria, a sala do Serviço de Orientação Educacional dessa instituição. Quanto à residência dos integrantes da diretoria, estas eram utilizadas para reuniões do grupo de diretores. Nota-se que houve duas reuniões no mesmo dia (14/09/1974), e que, para cada uma, foi constituída uma ata específica. Por tratarem de assuntos relacionados de modo subsequente, aprovação do estatuto e eleição da primeira diretoria, infere-se que ocorreram no mesmo dia e local, o que justificava a falta de informação quanto o local da 3ª assembleia geral.

Os associados da Aoese preenchiam uma ficha de inscrição que era organizada em pastas por ordem de associação, as mensalidades eram cobradas via carnês de pagamento e os sócios recebiam uma carteira de sócio, cuja apresentação e aprovação ocorreu em março de 1976.

Figura 5 - Carteira de sócio da Aoese



Fonte: Acervo pessoal da professora Judite Oliveira Aragão

A carteira de associado da Aoese foi apresentada pela primeira vez na 7ª Reunião de Diretoria da Aoese, que ocorreu no dia 5 de março de 1976. Esse documento tinha a validade de 1 ano e, além de identificar os associados na categoria de colaboradores efetivos, representava o sentimento de pertencimento, fortalecendo o vínculo entre os associados e a instituição, promovendo o senso de grupo. Além disso, demonstrava organização e seriedade, transmitindo uma imagem positiva da

instituição para os associados e para o público externo (Aoese. Livro de atas, 1974; Judite Oliveira Aragão, 2025).

Todavia, de acordo com o Livro de atas da Aoese, um problema recorrente era a dificuldade de mobilização dos associados. Diversas reuniões tiveram que ser remarçadas devido às ausências constantes, o que fragilizava a organização da entidade e comprometia a efetividade das ações planejadas. Em entrevista, alguns associados, a exemplo de Maria José de Almeida Soares, informaram que possuíam a carteira institucional, mas não participavam ativamente da associação. “Era mais uma questão de ajuda financeira, de você precisar fazer alguma coisa e você dizer que era orientadora, se identificar. Era mais uma questão de identificação” (Maria José de Almeida Soares, 2025, p. 18). Essa falta de engajamento nas atividades da Aoese demarcou uma de suas fragilidades, revelando as complexidades envolvidas na consolidação da identidade dos orientadores educacionais em Sergipe.

No decorrer de sua existência, a Aoese produziu outros documentos para a Orientação Educacional sergipana como: o Estatuto da Aoese e o Código de Ética dos Orientadores Educacionais de Sergipe. No que se refere ao estatuto, este foi publicado no Diário Oficial de Sergipe de 13 de maio de 1975 e registrado no Cartório de Pessoas Jurídicas no dia 20 de maio desse mesmo ano. O estatuto estabeleceu as diretrizes para a organização e funcionamento da associação. No capítulo I – Da associação e seus fins – apresenta a Aoese como uma entidade voltada para a valorização e o fortalecimento dos orientadores educacionais, promovendo formação continuada, intercâmbios técnicos e defesa dos direitos da categoria; no capítulo seguinte – Dos associados – são estabelecidas as categorias de associados: fundadores, efetivos, colaboradores e honorários. Também são definidas as condições para admissão; no III capítulo – Dos direitos e deveres dos associados – especifica os direitos e as obrigações para com a entidade, a partir dos diferentes tipos de associados; no capítulo intitulado – Da organização – são descritas as instâncias de gestão da associação.

Esse mesmo estatuto, nos dois capítulos seguintes, detalha, respectivamente, o funcionamento da assembleia geral, responsável pelas decisões mais importantes da associação e define a estrutura e as funções da diretoria, que é encarregada pela gestão da Aoese. O capítulo VII regulamenta o processo eleitoral da entidade, e o capítulo VIII define a estrutura financeira e patrimonial. No último capítulo, são descritas as disposições finais sobre a associação e sua regulamentação. O referido documento apresentava uma estrutura bem-organizada, garantindo a participação dos associados e a defesa dos interesses da categoria. No entanto, houve pontos que poderiam ser aprimorados, como

maior detalhamento sobre eleições, transparência financeira e mecanismos de mediação de conflitos (Sergipe. Diário Oficial, 1975).

Com base no que é descrito no estatuto da Associação de Orientadores Educacionais do Estado de Sergipe, é possível a análise de que esse documento não é apenas um conjunto de regras burocráticas, mas um instrumento de representação da identidade profissional desses educadores. Para Chartier (2017), o conceito de representação é entendido como uma forma pela qual grupos sociais constroem e expressam significados sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor. De acordo com esse autor, os textos escritos não apenas registram normas e fatos, mas também refletem e participam da construção de determinada ordem social e cultural. Nesse sentido, infere-se que o estatuto da AOESE, ao demonstrar como a associação se organizava formalmente, almejava afirmar sua existência, garantir seus direitos e buscar reconhecimento institucional.

Quanto ao Código de Ética, a discussão sobre a necessidade de sua elaboração teve início no ano de 1978. Para tanto, foi sugerida na reunião da diretoria da Aoese, ocorrida em 15 de março de 1978, que fosse solicitado ao Departamento da Faculdade de Educação um professor de orientação educacional para compor a equipe que iria construí-lo. Esse documento não foi encontrado, contudo foi inspirado no Código de Ética dos Orientadores do Brasil, publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil em 5 de março de 1979. Tinha por objetivo estabelecer normas de conduta profissional para os Orientadores Educacionais, que somente deveriam exercer a profissão caso se enquadrasse nos termos da legislação em vigor. O Código de Ética instituiu os deveres fundamentais do OE, seus impedimentos no exercício de sua profissão, a questão do sigilo profissional e as relações profissionais com os orientandos, com os outros orientadores, com os outros profissionais, com a instituição empregadora, com a comunidade e com a entidade de classes. Além disso, o código tratava da importância da divulgação dos resultados de investigação e experiências e da obrigatoriedade do seu cumprimento.

De modo geral, pode-se afirmar que esse documento foi importante para o esclarecimento sobre os princípios e valores fundamentais para o exercício ético e responsável da orientação educacional. Sua estrutura era clara e objetiva, cobrindo aspectos indispensáveis para a prática profissional, como o respeito aos direitos humanos, a confidencialidade, a responsabilidade social e a integridade nas relações interpessoais e institucionais. Todavia, em diversos trechos, os termos são amplos, dando margens a interpretações subjetivas, não mencionando mecanismos de fiscalização e trazendo poucos detalhes sobre o sigilo profissional, sendo que essas limitações poderiam levar a incertezas em sua aplicação prática. Chartier (1988) entende a prática como a interação entre os

discursos normativos e a forma como esses discursos são apropriados e ressignificados pelos indivíduos em suas realidades cotidianas. Nesse sentido, o código deve ser visto como um documento cuja eficácia depende da interpretação e da incorporação de seus princípios pelos orientadores educacionais.

No caso do Código de Ética, a prática se manifesta pelo modo como os profissionais internalizam e aplicam suas diretrizes. Por exemplo, o artigo 1º estabelece a necessidade de atuar com “elevado padrão de responsabilidade, zelo, discrição e honestidade”. Contudo, a aplicação correta desses princípios dependeria do contexto, das demandas institucionais e das relações interpessoais no ambiente escolar. Por conseguinte, a ética profissional não é apenas um conjunto de regras escritas, mas uma construção dinâmica que vai se adaptando às situações cotidianas. Chartier (1988) destaca que os textos normativos sempre estão sujeitos a múltiplas interpretações, pois os leitores possuem diferentes experiências, referenciais culturais e pressões sociais que influenciam suas leituras. Assim, um dos desafios do código de ética foi justamente garantir que os seus princípios fossem efetivamente aplicados na prática e não somente vistos como diretrizes abstratas. A ausência de mecanismos claros de fiscalização no documento possibilitava que algumas normas fossem negligenciadas ou interpretadas com mais flexibilidade.

Quadro 21 - Primeira diretoria da Aoese – 1974

Nº	Função	Membro eleito	Atuação profissional
1	Presidente	Cacilda de Oliveira Barros	Professora no Curso de Pedagogia da UFS – Habilitação em OE
2	Vice-presidente	Judite de Oliveira Aragão	Técnica da equipe de OE da SEC-SE
3	Primeira secretária	Maria Ivanda Bezerra de Sant’ana	Coordenadora pedagógica do Ginásio Polivalente de Aracaju ⁴³
4	Segunda secretária	Vera Maria Carvalho de Melo	OE da Escola de 1º Grau John Kennedy
5	Primeiro tesoureiro	Manoel Messias Vasconcelos	Habilitado em OE pela UFS e professor de desenho do Codap/UFS
6	Segundo tesoureiro	Gleice Selma Ferreira de Oliveira	Informação não encontrada
7	Diretora social	Janice Sales Pereira	Informação não encontrada

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base no Livro de Atas da Aoese e das entrevistas realizadas

⁴³ O Colégio Polivalente de Aracaju foi criado em 1973 como parte das ações da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, alinhando-se à proposta dos ginásios polivalentes de integrar a formação geral ao ensino técnico-profissional. Essa escola experimental conhecida como “Colégio Modelo de Aracaju” foi implantada com a participação de pedagogas formadas pela UFS, que passaram por curso de capacitação em Recife antes de atuarem na sua instalação, como as professoras Ivanda Bezerra de Sant’Anna e Judite de Oliveira Aragão (Oliveira, 2017).

Muitos nomes presentes na primeira diretoria da associação foram relevantes para a Orientação Educacional no estado de Sergipe, à exemplo da professora Cacilda de Oliveira Barros, da professora Judite de Oliveira Aragão e do professor Manoel Messias Vasconcelos, todos esses tendo seus trabalhos e contribuições citados nessa pesquisa. No que concerne ao corpo diretivo, algumas atas indicavam conflitos internos, como dificuldades para preenchimento desses cargos e discussões em torno da gestão financeira. As eleições das chapas, registradas em atas de 1977 e 1978, demonstraram a existência de disputas internas quanto aos rumos da associação, apontando para um campo de tensões entre o que deveria ser a Orientação Educacional e quais as estratégias que seriam mais eficazes para a consolidação profissional.

Para além de questões administrativas, nas reuniões da Aoese, eram realizadas discussões sobre eventos dos quais os associados participavam, a organização dos encontros promovidos pela associação, a produção de documentos como o estatuto e o código de ética, citados anteriormente, a busca por uma sede própria e as festas de confraternização, que ocorriam sempre no mês de junho e de dezembro, entre outros temas do cotidiano da associação. Nessas reuniões, destacava-se a falta constante de muitos orientadores nas assembleias gerais, o que muitas vezes ocasionava uma remarcação pela falta de coro, quando questões importantes necessitavam ser votadas pelos associados, como a inadimplência no pagamento da mensalidade cobrada pela associação. Importante ressaltar que, tanto a Aoese quanto as outras associações estaduais de orientadores educacionais, destinavam um valor semestral para a manutenção da Fenoe.

Sobre os eventos nos quais houve participação dos associados, há registros sobre o 5º Encontro Nacional de Orientadores Educacionais, realizado na cidade de Salvador-BA de 13 a 17 de julho de 1975; o 4º Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, ocorrido em São Paulo, no mês de julho de 1976; o VI Encontro Nacional de Orientadores Educacionais que aconteceu na cidade de Goiânia entre os dias 20 e 26 de julho de 1977 e o Congresso de Orientação Educacional, ocorrido no mês de julho de 1979 em Belém do Pará. Os sócios escolhidos para participarem dos eventos eram os pertencentes à diretoria no período, todavia, na impossibilidade de todos os membros desse segmento, eram escolhidos outros associados para representarem a Aoese. Ao retornar do congresso, o grupo que participou ficava com a obrigação de apresentar aos demais associados as discussões ocorridas nesse encontro, nas assembleias gerais da associação. Para isso, a instituição cobria todos os custos relacionados aos eventos dos quais seus representantes participavam (Aoese. Livro de atas, 1974).

Quanto aos encontros promovidos pela Aoese, de acordo com o Livro de atas da instituição, a associação promoveu, no período demarcado nessa pesquisa, o 1º Encontro dos Orientadores de Sergipe, organizado por uma comissão na qual os principais responsáveis faziam parte da diretoria da associação, patrocinado pela Secretaria de educação e Cultura do Estado de Sergipe e pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. No referido livro de atas, não consta data ou programação temática, contudo, não deixa dúvida que o evento foi realizado.

A análise das atas da associação sergipana revela que a sua constituição foi um movimento estratégico de afirmação profissional em Sergipe, em diálogo com o contexto nacional de expansão das políticas educacionais voltadas para a orientação. A organização dessa entidade reflete práticas para a construção de sua identidade, representação profissional e disputas internas, que são próprias de processos de profissionalização. Sendo assim, ao compreender a história a Aoese, amplia-se o campo de visão sobre os processos de institucionalização da Orientação Educacional brasileira, reforçando a importância de práticas associativas na consolidação de espaços de reconhecimento social da profissão.

Quanto à Federação Nacional dos Orientadores Nacionais, na década de 1990, aconteceu a sua extinção. Criada com o objetivo do fortalecimento da categoria, isso não foi constatado na prática, o que possivelmente pode ter contribuído para, posteriormente, ocorrer a desobrigação legal quanto à implantação e permanência do SOE nas instituições educacionais de ensino regular. Nesse sentido, compreende-se que a história da Orientação Educacional no Brasil configurou-se como uma busca constante pela definição do seu papel e da sua função no sistema educacional brasileiro. Essa imprecisão gerou dificuldades na compreensão da natureza e do campo de atuação do orientador, o que acarretou distorções e fragilidades na sua identidade profissional.

5 PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DO SOE DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS

Essa seção aborda o processo de implantação e consolidação do Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, articulando documentos institucionais e relatos de experiências vividas por ex-orientadores, ex-professores e ex-alunos dessa instituição. A análise teve o objetivo de compreender como o SOE estruturou suas ações pedagógicas e organizacionais e como foi sua atuação frente às múltiplas atribuições recebidas no contexto escolar. Ao abordar questões como o estigma do “aluno-problema”, essa seção também discute os modos como o orientador lidava com as tensões entre normatividade, disciplina, escuta e mediação de conflitos. Com base nas práticas e nas percepções dos sujeitos escolares, procurou evidenciar como as funções atribuídas ao SOE extrapolavam os limites formais, assumindo um papel ambíguo que refletia tanto os princípios técnicos quanto as demandas sociais e afetivas do cotidiano educacional.

5.1 OS PRIMEIROS PASSOS NA IMPLANTAÇÃO DO SOE

No ano de 1946, por meio do Decreto Federal n. 9.053 de 12 de março de 1946, o Presidente da República Eurico Gaspar Dutra criou os Ginásios de Aplicação nas faculdades de filosofia brasileiras, com o objetivo de servirem para o treinamento profissional dos futuros licenciados. Inicialmente, só ofereciam o primeiro ciclo (ginasial), mas, gradativamente, passaram a ofertar também o segundo ciclo (colegial) do curso secundário, transformando-se em Colégios de Aplicação. No referido decreto federal, além da prática docente dos alunos matriculados nos cursos de didática, seus artigos também determinavam a estrutura organizacional dessas instituições (Barros, 1988; Brasil, 1946; Santos, 2019). Esses espaços articulavam a teoria aprendida nos cursos de licenciatura com a prática em sala de aula, oferecendo um ambiente controlado para a experimentação pedagógica e aplicação de métodos inovadores.

O Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe foi criado pela Sociedade Sergipana de Cultura em 30 de julho de 1959, por meio do Ato n. 34. Sergipe foi o sexto estado brasileiro a ter um Ginásio de Aplicação, antes dele, foi inaugurado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (1948), Universidade Federal da Bahia (1949), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1954), Universidade Federal de Minas Gerais (1954) e do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco em 1958 (Barros, 198; Conceição, 2023; Nunes, 2012). A partir desses, outros ginásios e colégios foram sendo criados em diferentes estados, geralmente associados

a faculdades de educação ou escolas normais superiores, assumindo a função de campos de estágio para licenciados.

Entre os anos de 1959 e 1968, O Ginásio de Aplicação de Sergipe esteve ligado à FCFS, tendo como fundador, supervisor e docente, Dom Luciano José Cabral Duarte⁴⁴, e uma das principais contribuições de Dom Luciano para a educação sergipana foi sua atuação para a criação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe. Sua preocupação com a formação superior o levou a não medir esforços para criar a FCFS, desenvolvê-la e consolidá-la. Foi Dom Luciano, também, que sensibilizou os políticos sergipanos para a necessidade de construir uma sede própria para a Faculdade, que funcionou inicialmente no prédio do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, situado na rua Itabaianinha, número 586, no turno da noite. A construção da sede própria da faculdade, na rua Campos, iniciou em 1954 e foi concluída em 1959, mesmo ano em que foi fundado o Ginásio de Aplicação (Nunes, 2012; Conceição, 2023).

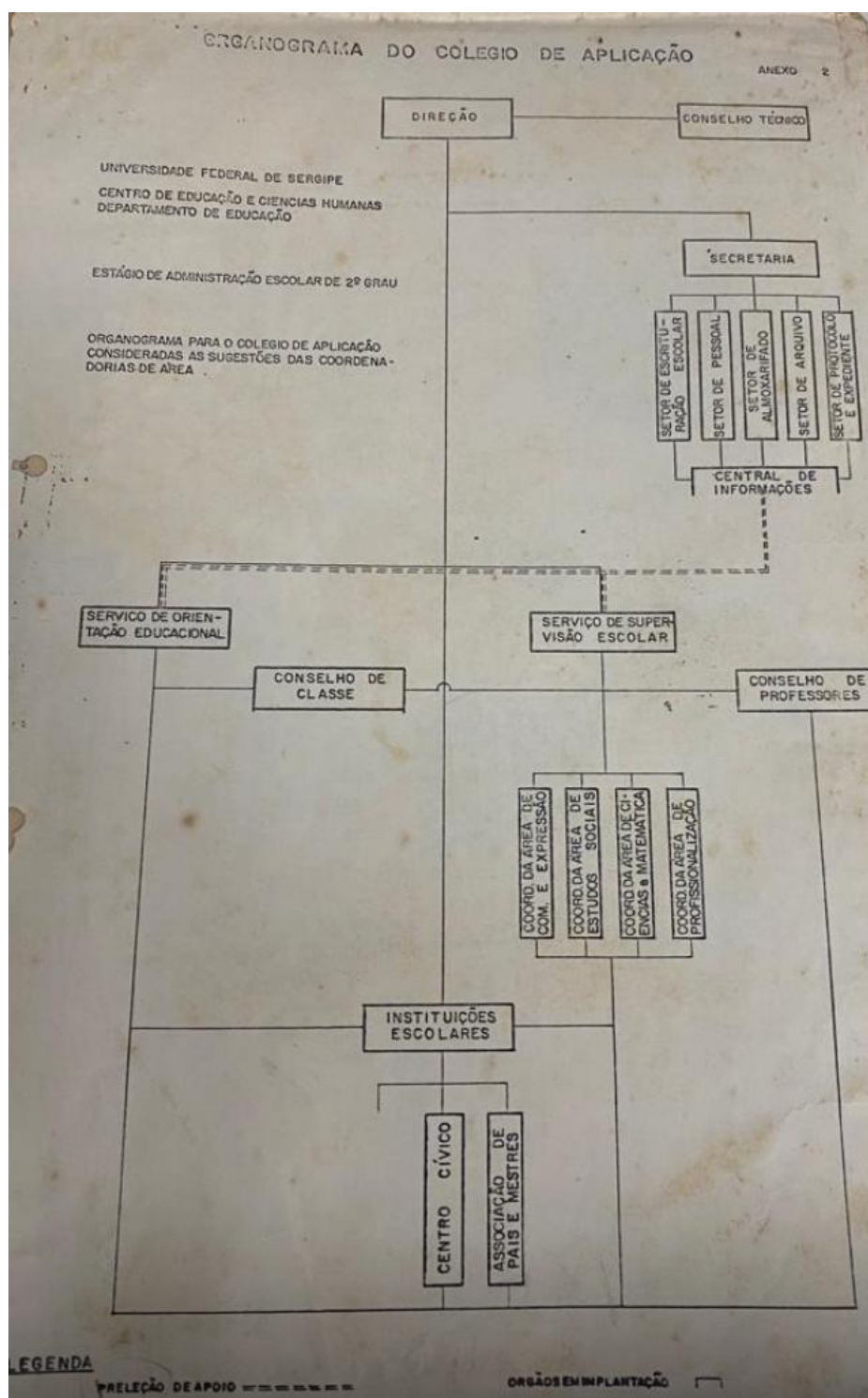
No ano de 1960, o ginásio da FCFS iniciou sua primeira turma com o quantitativo de 25 alunos e, a cada ano, acrescentava uma nova turma com 30 alunos cada, aprovados por meio de um exame de admissão. No ano de 1966, foi implantado o curso colegial, atendendo alunos que optavam pelo curso científico ou curso clássico, de acordo com a Lei n. 4.024/1961, passando a ser denominado Colégio de Aplicação (Cemdap. Caderno de Memórias, 1992; Nunes, 2012). Quanto a incorporação do colégio à UFS, isso ocorreu:

A partir de maio de 1968, tanto a Faculdade Católica de Filosofia como o Colégio de Aplicação foram incorporados à Fundação Universidade Federal de Sergipe. A resolução de 14 de dezembro de 1968 e a Portaria n. 117 de 16 de dezembro de 1968 aprovam o regulamento de pessoal, o quadro único de pessoal, a tabela salarial e a organização da Universidade Federal de Sergipe, sendo que o Decreto-lei n. 269 de 28 de fevereiro de 1967 incorpora o Colégio de Aplicação à Universidade (Cemdap. Caderno de Memórias, 1992, p. 3)

No que diz respeito ao Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da FCFS, este foi implantado no ano de 1966, conforme apresentado na figura 6.

⁴⁴ Luciano José Cabral Duarte foi nomeado Bispo-auxiliar de Aracaju em 1966, sendo sagrado em 2 de outubro do mesmo ano. Foi Presidente do Conselho Diretor da Fundação Universidade Federal de Sergipe e membro do Conselho Federal de Educação, durante muitos anos. Representante de uma elite eclesiástica, manteve-se sempre ativo no meio político, mesmo nunca tendo concorrido a pleito eleitoral. Intelectual, tornou-se o primeiro doutor em Filosofia do estado de Sergipe, no sentido moderno, com curso específico e com a defesa de uma tese (Maciel, 2020; Nunes, 2012).

Figura 6 - Organograma do Colégio de Aplicação da UFS – 1968



Fonte: Arquivo do CECH/UFS

O organograma do Codap/UFS, datado de 1968, revela uma estrutura escolar alinhada aos princípios organizacionais e pedagógicos desse período. Dessa forma, o Serviço de Orientação Educacional aparece como peça funcional dentro de um sistema escolar marcado pela racionalidade

técnico-burocrática. A presença do SOE, articulado ao Serviço de Supervisão Escolar e ao Conselho de Classe, sinaliza sua função como instrumento de ajustamento individual e disciplinar dos alunos às normas escolares e, por extensão, às exigências de um projeto social e político autoritário. Importante ressaltar que o ano de 1968 foi especialmente significativo por marcar a intensificação do autoritarismo com o AI-5, que acentuou o controle ideológico sobre instituições, incluindo as escolas. Segundo Saviani (2013), o tecnicismo educacional desse período reduzia o papel da escola à preparação de mão de obra ajustada ao mercado e ao sistema. Nesse cenário, a OE era concebida como apoio técnico-psicológico para a normatização dos comportamentos e a diminuição dos “desvios” em relação aos padrões esperados. A atuação do SOE era, por conseguinte, compatível com a lógica do “ajustamento social”, termo recorrente nos discursos da época, que mascarava práticas de controle e silenciamento em nome da “eficiência” escolar.

Nesse sentido, observa-se uma educação reprodutora, na qual a escola e o orientador educacional, como parte dela, atuavam para reproduzir a ordem vigente, assegurando que os alunos se encaixassem aos valores, às normas e às exigências de uma educação tecnicista. Esse modelo educacional surgiu como resposta à racionalização da escola no contexto do capitalismo dependente latino-americano, que foi reforçado no Brasil pela política educacional da ditadura militar, que almejava eficiência e disciplina. Essa estrutura, contudo, não pode ser compreendida apenas como reflexo técnico ou administrativo do sistema, visto que as instituições escolares produzem representações, que são formas simbólicas construídas historicamente para organizar e legitimar práticas sociais (Chartier, 1988; Saviani, 2008).

Na cultura escolar, essas representações moldaram os papéis atribuídos aos sujeitos e definiram as fronteiras do que era considerado legítimo, necessário ou disciplinar. Ao produzir sentidos sobre a função do orientador educacional como instância de ajustamento, silenciamento ou cuidado, a escola institucionalizava determinada leitura do aluno, do comportamento e da normalidade. Desse modo, as práticas do SOE, observadas nesse período, não apenas refletiam uma estrutura autoritária, mas expressavam diferentes visões sobre educação, disciplina e autoridade. Com isso, o espaço da orientação educacional foi constituído como lugar de controle e de gestão de conduta, mas também como campo de representações construídas e disputadas historicamente, que produziram efeitos nas formas de agir, de resistir e de silenciar dentro do ambiente escolar.

Efetivamente, o SOE do Colégio de Aplicação da UFS só começou a funcionar a partir do ano de 1970, por meio dos estágios da habilitação em Orientação Educacional do curso de pedagogia da Faced/UFS, assunto discutido na subseção 4.2 desse trabalho. No dia 6 de outubro do ano de 1972, a

professora Maria José de Almeida Soares foi contratada para o cargo de orientadora educacional do Colégio de Aplicação da UFS, assumindo a função de primeira orientadora dessa instituição. A sua contratação aconteceu por meio do Ofício n. 177/72/CA, no qual o professor Antônio Fontes Freitas, diretor do Colégio de Aplicação nesse período, encaminhou uma comunicação oficial ao reitor da instituição informando que a professora Maria José havia se apresentado para iniciar suas atividades como orientadora educacional na referida unidade escolar (Oliveira, 2017)⁴⁵

Por meio desse ofício, foi oficializada a contratação da professora Maria José de Almeida Soares, contudo, a professora havia feito concurso para professora da Faced/UFS e, por conta de disputas de interesses políticos, acabou não assumindo a vaga de docente no curso de pedagogia. Como alternativa, assumiu a função de orientadora educacional do Colégio de Aplicação da UFS, o que não ocorreu com muita satisfação. Como informado, quem assinou o contrato da professora foi o professor Antônio Fontes Freitas⁴⁶, que na época exercia a função de diretor do Colégio. O professor Antônio Fontes Freitas era um dos chefes da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe e juntos, ele e a professora Maria José de Almeida Soares, trabalharam em um grupo em prol da criação do Serviço de Orientação Educacional nas escolas de ensino secundário do estado em 1971, o que a professora considerou como uma boa experiência (Maria José Almeida Soares, 2025).

A professora Maria José de Almeida Soares informou que tinha sido nomeada para o Colégio de Aplicação como concursada, no entanto, a única documentação encontrada foi o referido ofício. Ao ver o documento assinado, a professora não soube informar se sua entrada no colégio foi por meio de contrato ou de concurso. Como o concurso era para docente da Faculdade de Educação, provavelmente o documento de admissão no Codap foi o contrato. Esse desencontro entre a memória da professora e o registro documental evidencia uma situação de esquecimento individual, compreendida como parte da falibilidade inerente à essa habilidade humana. Isso ocorre pelo fato de a memória não ser uma reprodução exata do passado, mas uma reconstrução sujeita a lacunas, distorções e esquecimentos. Ricoeur (2007) afirma que lembrar é, ao mesmo tempo, um ato de fidelidade e de interpretação, sendo justamente nesse intervalo que se abre espaço para o erro ou o engano. Nesse aspecto, não é uma ausência pura, mas uma experiência possível dentro da própria

⁴⁵ O documento descrito pertence ao acervo do Departamento de Educação da UFS, contudo, o acesso ao seu original não foi possível devido a uma intervenção que está ocorrendo já há algum tempo nesse espaço, visando a sua sistematização. Em consequência desse fato, não está sendo permitido o acesso de pesquisadores.

⁴⁶ O professor Antônio Fontes Freitas começou a trabalhar no Colégio de Aplicação da UFS em 1967. Além de ministrar aulas de matemática, foi assistente do diretor José Araújo Filho por um período de um ano. Em 1969, o professor José Araújo se afastou para participar de um curso na Alemanha e foi substituído, na direção, pelo professor Antônio Freitas, que exerceu esse cargo nos anos de 1970, 1971 e 1972 (Freitas, 2021).

memória, podendo ser involuntária, imprecisa ou seletiva. Assim, a dúvida da professora sobre o seu vínculo com o Colégio de Aplicação da UFS revela como a memória individual pode ser limitada, exigindo, portanto, uma articulação crítica entre lembrança pessoal e registros documentais.

Por meio desse contrato firmado entre a professora e o Colégio de Aplicação da UFS, a docente começou o seu trabalho como orientadora educacional nessa instituição. Nesse período, ainda vigorava o Regimento Interno do Ginásio de Aplicação da FCFS, datado de 1960, sendo que o regimento seguinte só foi regulamentado no ano de 1975. No seu capítulo VIII, artigo 20, o documento vigente, enquanto normativo e formador da cultura institucional, tratava da Orientação Educacional por meio das suas atribuições e dos ideais educacionais vigentes nessa época, influenciados pelas políticas desenvolvimentistas e tecnocráticas.

No ano de 1960, a OE estava se consolidando como campo profissional, influenciada pelas diretrizes do MEC, através da Cades, e por paradigmas técnico-científicos oriundos da psicologia. Tratava-se de uma função inicialmente associada ao ajuste e adaptação do aluno ao sistema escolar e à sociedade, como já foi tratado anteriormente. Sendo assim, o documento do Colégio de Aplicação da UFS apresentava ênfase em diagnósticos, fichamentos e encaminhamentos individuais. Nessa perspectiva, o capítulo que trata da orientação educacional estabelecia uma série de funções ao orientador que revelam uma concepção voltada para o controle e categorização do comportamento e desempenho dos estudantes. A ênfase no fichário como instrumento central denota a influência do tecnicismo, que entendia a escola como uma organização racional, voltada à eficiência e produtividade, na qual o orientador atua como agente de mensuração e ajuste (Cemdap. Regimento, 1960; Saviani, 2013).

Esse regimento (1960) também propunha que o orientador auxiliasse os alunos a conhecerem oportunidades educacionais e profissionais e promovesse a preparação dos discentes para o trabalho e vida em comunidade. Nesse sentido, a OE aparecia enquanto mediadora entre o estudante e as exigências sociais e econômicas do país. Essa função de ajustamento estava direcionada ao ideário desenvolvimentista do período, em que a escola deveria formar mão de obra qualificada para o progresso nacional. Para além, o texto destacava o orientador como articulador de atividades extracurriculares, de comemorações cívicas, de palestras e reuniões de classe e responsável por relatórios anuais (Cemdap. Regimento, 1960). Esse conjunto de atribuições reforçava o papel do orientador educacional como figura de apoio à organização escolar, reforçando valores de civismo, disciplina e formação integral, refletindo o momento político autoritário que começava a se consolidar no Brasil.

Nesse contexto social, político e educacional, a professora Maria José de Almeida Soares, já como orientadora educacional do Colégio de Aplicação da UFS, acompanhava os alunos nas suas dificuldades pedagógicas, aplicava questionários e trabalhava as questões comportamentais que, segundo ela, eram de fundamental importância.

Eles tinham dificuldade de comportamento, tinham dificuldade de relacionamento com os colegas, dificuldade de relacionamento com os professores. Os problemas eram tanto de aprendizagem quanto comportamental. Era meio a meio, porque a questão de aprendizagem era, vamos assim dizer, era uma tangente da comportamental. Porque quando os alunos eram ‘trabalhosos’, tinham dificuldade porque não assistiam aula, mesmo que fossem para a aula, ficavam fazendo outras coisas (Maria José Almeida Soares, 2025, p. 14).

Outro aspecto muito importante para a professora Maria José de Almeida Soares era a falta de interação com os professores, visto que quem tratava diretamente com esses profissionais era o supervisor educacional, e qualquer questão relacionada ao ensino, o orientador educacional informaria para o supervisor e este conversaria com o docente em questão. Essa situação também foi relatada por Judite Oliveira Aragão e discutida anteriormente, com relação à compartimentalização do curso de pedagogia em habilitações e a separação de cada função de modo específico e isolado. Para a professora Judite, essas habilitações não seriam necessárias, sendo que “bastava ter um educador, um pedagogo” (Judite Oliveira Aragão, 2025, p. 25).

Quanto à normatização, o segundo regimento do Colégio de Aplicação da UFS foi promulgado em 23 de setembro de 1975. Esse foi o último ano em que a professora “Deusinha” trabalhou como orientadora educacional no colégio, pois, no ano de 1976, o professor Manoel Messias Vasconcelos assumia essa função. Nesse segundo documento, não existia um capítulo específico para a Orientação Educacional. No capítulo II, intitulado *Do conselho técnico*, o artigo 9º afirmava que esse conselho seria constituído pelo orientador educacional, pelo coordenador dos estágios, pelo orientador pedagógico e pelo diretor da instituição. Além disso, não se referia apenas ao orientador educacional, mas ao Serviço de Orientação Educacional, que seria composto pelo orientador educacional, pelo assistente social e por um psicólogo. Contudo, de acordo com o professor Manoel Messias Vasconcelos, no período em que esteve à frente do SOE do Colégio de Aplicação da UFS, esse serviço funcionou apenas com a presença do orientador educacional. Todavia, trabalhava com estagiários da habilitação em Orientação Educacional, do curso de pedagogia e com estagiários do curso de assistência social. No que se refere à presença de psicólogos, estes não estiveram

presentes nem mesmo enquanto estagiários, visto que no período em foco, a UFS ainda não tinha o curso de psicologia.

Analizando o segundo regimento do Colégio de Aplicação da UFS, em relação ao seu primeiro regimento, percebe-se uma ampliação do papel do orientador educacional. Esse documento refletia tanto a consolidação do SOE como setor especializado, quanto a incorporação das recepções da política educacional presente na Lei n. 5.692/1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus e fortaleceu o caráter técnico da escola. Nesse sentido, o segundo regimento do Colégio de Aplicação da UFS reflete a busca por uma função ainda mais sistemática e burocrática da orientação educacional. Essa compreensão foi possível com base na interpretação do Artigo 12, que definia as competências do SOE. Nesse aspecto, o Serviço de Orientação Educacional tinha a obrigatoriedade de organizar um planejamento geral e apresentar relatórios semestrais, o que insere a OE na lógica da burocracia escolar e na racionalização dos processos pedagógicos, com metas, registros e controles. Nesse regimento, o fichário continuava como ferramenta central, reforçando a perspectiva técnica da Orientação Educacional. O orientador também continuava sendo visto como alguém que diagnosticava e acompanhava o aluno individualmente, reunindo dados para serem usados para tomadas de decisão administrativas e pedagógicas.

No cerne das modificações presentes nesse documento, ao fazer menção à flexibilidade nas atividades pedagógicas e às diferenças individuais, apontava uma tentativa, ainda que inicial, de responder a uma concepção mais humanista da OE, mesmo que subordinada à lógica do desempenho. Contudo, o que pode ser considerado uma marca de mudança em relação ao estatuto anterior foi o fato de que o orientador passou a ter a função de facilitar o autoconhecimento do aluno, ideia influenciada pela psicologia humanista e pela educação centrada na pessoa, desenvolvidas principalmente por Carl Rogers (1972), e que circulavam nos debates pedagógicos dos anos 1970, mesmo em um contexto autoritário.

Tratando das ampliações encontradas no regimento de 1975, a OE adquiriu a função de ampliar a visão de mundo do aluno por meio de experiências complementares, visando uma formação integral. Além disso, o vínculo com a família passou a ser institucionalizado como elemento do processo educativo, o que possivelmente era um reflexo da preocupação com a integração entre os atores sociais envolvidos na formação do aluno. O que estava alinhado ao ideário de controle e responsabilidade mútua, muito debatido no Caderno de Orientação Educacional n. 20, que trata da importância das famílias na formação dos filhos. Nesse mesmo viés, a conferência pronunciada no curso de Orientação Educacional do Colégio do Ar, realizada por Dóris de Mello Brito, discutiu as

relações do orientador com o diretor, com os docentes, com os alunos e com suas famílias, compondo um dos temas presentes no COE n. 3 (Brito, 1960; Sucupira, 1961).

Assumindo a função de orientador educacional do Colégio de Aplicação da UFS em 1976, o professor Manoel Messias Vasconcelos começou o seu trabalho sob as normas do segundo regimento da instituição. O professor Manoel Messias Vasconcelos, graduado em pedagogia pela UFS (1973), habilitado em OE, com registro para lecionar psicologia, sociologia e didática, já era docente do Colégio desde o ano de 1967, ministrando a disciplina desenho, na qual tinha formação técnica (Cemdap. Caderno de Memórias, 1992).

No seu trabalho como orientador educacional do Colégio de Aplicação da UFS, o professor Manoel Messias Vasconcelos orientava tanto as atividades pedagógicas quanto as questões comportamentais, apesar de se recordar mais das situações de cunho comportamental. No que se refere à preparação para o exercício da profissão, além da participação em congressos de Orientação Educacional, o professor utilizava muitos manuais de OE para subsidiar o seu trabalho. “Esse material (os manuais de OE) ajudava muito na prática. Eu comprava muitos manuais, lia para entender. Ele lhe dava uma teoria que associava à prática” (Manoel Messias Vasconcelos, 2023, p. 7). Sobre os Cadernos de Orientação Educacional, que foram publicados entre os anos de 1959 a 1964, nem a professora Maria José de Almeida Soares e nem o professor Manoel Messias Vasconcelos se recordam desse material. O que já era esperado, pois o período de publicação foi anterior a entrada dos dois professores no campo da OE.

O orientador educacional também ministrava aulas de orientação educacional para os alunos do Colégio, enquanto disciplina curricular. Os alunos chamavam essas aulas de “aulas de SOE”, tinha frequência, mas não reprovava. Os temas mais trabalhados nessas aulas diziam respeito às questões relacionais à disciplina, ao desenvolvimento pessoal, à responsabilidade e à participação na sociedade. “Tinha aulas que trabalhava só com meninas, outras só com meninos, no caso por exemplo do desenvolvimento corporal, eu explicava isso na reunião de pais” (Manoel Messias Vasconcelos, 2023, p. 7).

A menção às “aulas do SOE” como disciplina curricular, com foco em relações interpessoais, disciplina, responsabilidade social e desenvolvimento pessoal, inseriu-se em um contexto de ambiguidade, no qual de um lado revelava um esforço pedagógico humanista e, de outro, operava dentro de um sistema educacional influenciado pelo tecnicismo, sobretudo, após a Reforma Universitária de 1968. O modelo tecnocrático defendido pela ditadura visava preparar o estudante para uma ordem social disciplinada, funcional e obediente, promovendo uma educação mais voltada

para a adaptação do que para a transformação social. Com relação ao trabalho diferenciado com meninos e meninas, também demonstrava a presença de uma cultura escolar coerente com os valores conservadores do regime militar, no qual o corpo e os papéis de gênero eram disciplinados desde a infância (Freitas, 2007; Saviani, 2008).

De acordo com o ex-aluno Luiz Eduardo Oliveira (1977-1983), as aulas do SOE ficaram marcadas em sua memória por seu caráter obrigatório e pelos conteúdos abordados, revelando que as experiências relacionadas a essa disciplina foram atravessadas por sentimentos de obrigação e resistência.

Bom, sobre o SOE, o que ficou na memória foi a disciplina. Primeiro pelo diferencial... fugia completamente a temática do ensino no qual nós estávamos acostumados. Tínhamos que frequentar porque era obrigatório, mas na realidade não gostávamos. Mas assistíamos. Então era coação porque era obrigatório. E a temática a gente não estava preparado. Não valorizávamos porque não tinha nota. Os assuntos lembro que eram mais religiosos. Eram regras de obediência à família. Coisas que hoje a gente vê que faz sentido, mas na época não. A gente lidava com certa relutância, a gente fazia tudo para não assistir. O professor Messias, sempre chamava a gente para refletir, para ver uma temática junto com o professor de Moral e Cívica. São algumas disciplinas que se conectam, que a gente vê, né? (Luiz Eduardo Oliveira, 2024, p. 2).

A fala de Luiz Eduardo Oliveira evidencia esse duplo movimento: de um lado, o desconforto e a resistência a uma disciplina sem avaliação formal, marcada por conteúdos normativos e religiosos; de outro, a tentativa do professor em promover reflexões e debates que, ainda que associados a práticas de controle, abriam espaço para construções de sentidos. Quanto a essa articulação das aulas do SOE com outra disciplina igualmente normativa, comprovava a existência da pedagogia do ajustamento, associada à manutenção dos valores tradicionais. A disciplina moral e cívica, que integrava o currículo escolar com o objetivo de formar cidadãos “bem-comportados”, obedientes às instituições e à norma vigente, foi implantada como obrigatória em 1969 (Saviani, 2013). Ao serem mencionadas em conjunto na memória do ex-aluno Luiz Eduardo, tanto as aulas de SOE quanto as de moral e cívica aparecem como parte de um projeto educacional que modelava o comportamento dos sujeitos, com a marcação de papéis de gênero e de controle sobre os corpos e condutas.

Nesse processo de formação de condutas e disciplinamento dos estudantes, a articulação entre escola e família ocupava papel central. Nesse sentido, muitas vezes o professor Messias necessitou trazer as famílias para compreender as questões relacionadas às dificuldades comportamentais e educacionais dos discentes, essa interação escola e família fazia parte do trabalho da Orientação Educacional e estava presente no regimento da instituição. “Eu tive muita sorte, muita gente que era pai e mãe daquela época tinha sido meus alunos. Não sei se isso favoreceu, está entendendo? Uma

das funções do orientador é a interação familiar” (Manoel Messias Vasconcelos, 2023, p. 8). A relação entre a OE e a família foi um dos pilares centrais da atuação do orientador, principalmente a partir da consolidação dessa função nos anos de 1970, quando a Orientação Educacional passou a assumir também um caráter psicossocial, interagindo com o aluno em um contexto mais amplo. Esse tema, além de estar presente em alguns COE, como já apresentado, também foi discutido nos manuais de Orientação Educacional encontrados no decorrer dessa pesquisa. A exemplo do manual *Dinâmica de Orientação Educacional*, publicado pela Editora Globo em 1975.

Analizando o trabalho do professor Manoel Messias Vasconcelos como orientador educacional do Colégio de Aplicação da UFS, tomando como base o segundo regimento institucional que estava vigente quando ele assumiu essa função, compreende-se que sua prática se mostrou alinhada às diretrizes estabelecidas nesse documento. De acordo com o Artigo 12 do regimento de 1975, cabia ao SOE a responsabilidade de organizar seu planejamento geral, apresentar relatórios semestrais de atividades, manter fichários atualizados sobre os alunos, promover autoconhecimento aos discentes, assessorar vocacionalmente, realizar entrevistas, planejar visitas e manter vínculos com as famílias. A atuação do professor atendia praticamente a todos esses pontos, o que demonstrou sua adesão a uma prática pautada na articulação entre fundamentação teórica e ação planejada, como previa o regimento.

Em contrapartida, as informações fornecidas pelo professor Manoel Messias Vasconcelos revelaram tensões entre o modelo tecnocrático em vigência e as propostas de cunho humanista que começavam a ganhar espaço no campo educacional, ao destacar que, em suas “aulas de SOE”, abordava temas que levavam à reflexão sobre a vida em sociedade, os papéis sociais e suas relações. Portanto, ao mesmo tempo em que o trabalho do professor Manoel Messias Vasconcelos apresentava a concretização das diretrizes institucionais da OE, de cunho tecnicista, explicitava as tentativas de uma prática pedagógica mais voltada para o sujeito. Atuando como uma figura-chave no equilíbrio entre norma e escuta, entre disciplina e cuidado, entre o desempenho e a formação integral do aluno.

A análise da atuação da orientação educacional no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, a partir dos seus dois primeiros regimentos (1960 e 1975), permitiu a compreensão de como a função do orientador educacional foi institucionalizada, reinterpretada e disputada no interior de um contexto marcado por transformações políticas, pedagógicas e sociais. Sendo que esses dois documentos, como artefatos normativos e culturais, não apenas regularam práticas, mas também expressaram representações de sujeitos, de escola e de sociedade. Ao integrar o texto normativo e as práticas da orientadora Maria José de Almeida Soares e do orientador Manoel

Messias Vasconcelos, observou-se que a OE no Colégio de Aplicação da UFS foi marcada por diferentes formas de apropriação e por disputas de sentido. Mais do que uma função técnica, a Orientação Educacional apareceu como espaço de tensão entre controle institucional e escuta do sujeito, entre a burocratização e a humanização do processo educativo.

5.2 O PÚBLICO-ALVO DO SOE E O ESTIGMA DO “ALUNO-PROBLEMA”

O termo “ajustamento escolar” esteve historicamente associado à ideia de conformidade do aluno aos padrões institucionais do modelo educacional vigente e da escola oriunda desse modelo. No Brasil, durante o período da ditadura militar, esse ajustamento assumiu contornos mais autoritários, e foi compreendido não somente como questão de adaptação pedagógica, mas também como conformidade ideológica e disciplinar. Ainda utilizando os dois primeiros regimentos do Colégio de Aplicação da UFS (1961-1975), enquanto objetos iniciais de análise, percebeu-se que esses documentos revelavam diferentes concepções de ajustamento, disciplinamento e intervenção do Serviço de Orientação Educacional.

O regimento de 1961 estabelecia que o orientador educacional deveria “pesquisar as causas do insucesso dos alunos nos estudos”, mantendo fichários atualizados e colaborando com professores e famílias para promover o “ajustamento do educando”. Sendo assim, o documento reconhecia a necessidade de conhecer o aluno em sua totalidade, ainda que assumisse uma lógica centrada na normalização da conduta e na eficiência do rendimento escolar. Essa perspectiva foi intensificada no regimento de 1975, que foi aprovado em plena vigência do regime militar, momento em que o sistema educacional estava sob influência da doutrina de “segurança nacional” que priorizava a ordem, a obediência e o controle ideológico nas instituições escolares. No segundo documento, o SOE foi implantado, recebeu funções mais detalhadas e reforçou a ideia de que o orientador deveria “caracterizar a clientela escolar” e “possibilitar o autoconhecimento pela análise de sucessos e fracassos”, auxiliando na manutenção da disciplina e do rendimento (Cemdap. Regimento, 1961; Regimento, 1975).

Voltando-se para os Livros de Atas do Colégio de Aplicação da UFS, nos anos de 1960, 1971, 1975, 1976 e 1979, foi possível observar, nos primeiros anos do colégio, uma preocupação recorrente dos professores em relação à indisciplina apresentada por alguns alunos, como pode ser lido na ata datada de 5 de maio de 1960:

Depois que todos os professores fizeram individualmente suas observações, ficou constatado que um problema que está prejudicando a eficiência dos alunos em algumas matérias é a disciplina. Tal problema merecerá uma atenção especial da direção, que juntamente com os professores procurarão estudar os meios de saná-lo (Cemdap. Livro de Atas, 1960).

No intuito de fazer circular as ideias sobre a questão do ajustamento e da disciplina escolar, muitos Cadernos de Orientação Educacional foram publicados pela Cades. Dentre os COE, podemos citar os de número 1, 7, 17, 18 e 20 (Benko, 1960; Padin, n/d; Schmidt, 1960; Sucupira, 1961). Sendo que o COE de n. 17 apresenta o conceito de “mau aluno” e os auxílios que a Orientação Educacional forneceria para todos os alunos. Escrito por Maria Junqueira Schmidt, do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, esse caderno foi fruto de uma conferência proferida por Junqueira no Encontro de Educadores, realizado em Belo Horizonte, em 1959. A referida autora retrata o “mau aluno” da seguinte forma:

O mau aluno é um frustrado. Mais do que isso. É um humilhado, um envenenado, um marginal, ironizado pelo professor, desvalorizado pelo colega, reprimido pela família. Quanto sofrimento na alma do reprovado. O mau aluno é candidato às aventuras dos bandos de desordeiros. Será também, quantas vezes o mau profissional, o mau cidadão. Enquanto se revolta com a nota baixa, pede revisão de prova, protesta contra supostas injustiças, há esperança de recuperação. Mas aí do conformista! Tenhamos medo da máscara do cinismo que encobre a amargura da insatisfação a tragédia da insegurança (Schmidt, 1960, p. 9).

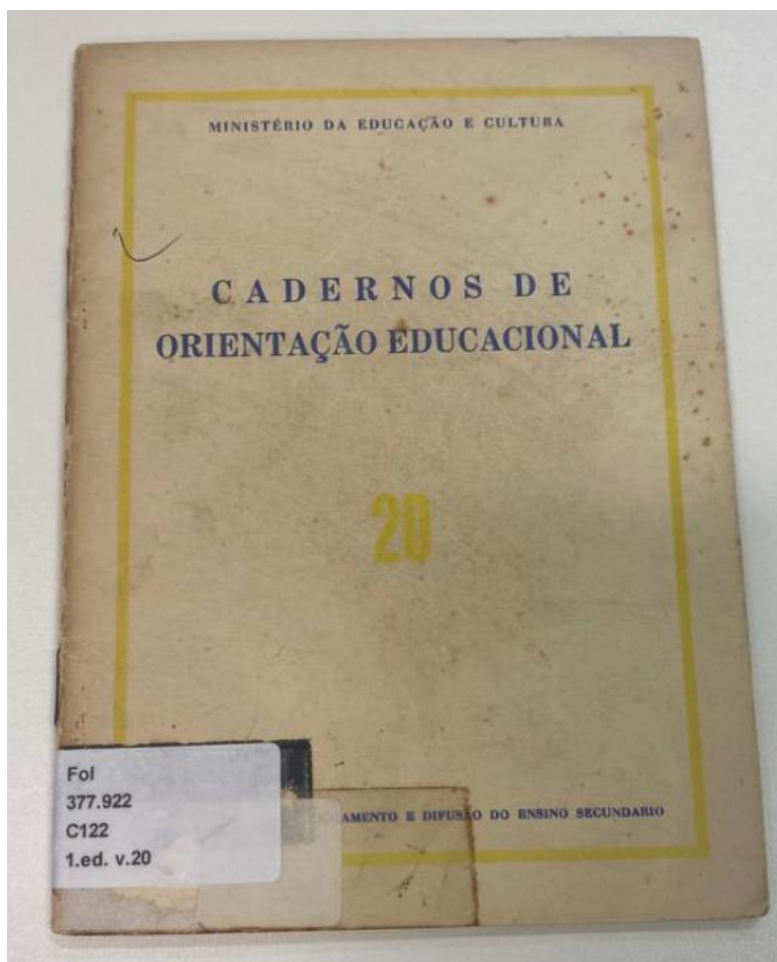
Maria Junqueira considera o mau aluno como um adolescente frustrado, em conflito com normas e professores, e apresenta o papel da Orientação Educacional como meio de recuperação desse sujeito, através da moralização do seu comportamento. A perspectiva de Schmidt reafirma o diagnóstico individual e moralizante, no qual o adolescente é descrito como passivo, confuso e necessitado de orientação firme e religiosa para alcançar a sua plenitude moral. Essa visão era advinda de uma pedagogia marcada por princípios psicologizantes e religiosos, bastante comuns nas décadas de 1950 e 1960, período no qual a educação brasileira sofria influência da doutrina católica. Embora Maria Junqueira defendesse a valorização do adolescente e da sua espiritualidade, ela se subsidiava em uma estrutura hierárquica, na qual a autoridade do professor, da família e da religião eram impostas como pilares do desenvolvimento moral. Termos como “autoridade do mestre”, “ajustamento da personalidade” e “submissão à ordem familiar” mostravam uma educação voltada para a normatização da juventude em nome da estabilidade social.

Na contramão dessas ideias, o caderno n. 20 trata especificamente sobre o conceito de ajustamento, tendo como título *A Orientação Educacional e o problema da educação social*. Esse

caderno foi escrito pelo professor Newton Sucupira⁴⁷, sendo oriundo de um trabalho apresentado por ele no 3º Simpósio de Orientação Educacional, ocorrido em Recife-PE, no ano de 1961.

⁴⁷ Newton Sucupira foi um intelectual proeminente na educação brasileira. Educador, sociólogo e formulador de políticas públicas, desempenhou papel importante na elaboração da legislação educacional brasileira, incluindo a LDB de 1961. Foi indicado para o Conselho Federal de Educação por Anísio Teixeira, primeiro secretário-geral da Capes em 1962 e não saiu mais do centro das decisões sobre a regulamentação das políticas educacionais nas décadas seguintes (Bomeny, 2001). Um momento marcante da sua presença em Sergipe foi a visita que fez a esse estado em 1966, reconhecendo a necessidade de uma universidade federal, como já foi descrita nessa pesquisa, na seção 4.

Figura 7 - Capa do COE n. 20



Fonte: Acervo da Biblioteca da FEUSP

O conceito de ajustamento escolar trata-se da concepção de que o jovem deve ser preparado para se integrar, de maneira funcional, ao meio social, internalizando valores, normas e expectativas para que participe plenamente da vida coletiva. Todavia, Sucupira (1961) rompe com essa aceitação acrítica. Sendo assim, o autor inicia o COE de n. 20 alertando sobre os riscos de uma pedagogia que valorizasse o ajustamento de modo reduzido à conformidade comportamental, o que levaria a um engessamento da personalidade, anulando a singularidade do sujeito. “A ideia de que a finalidade essencial e primária da educação é preparar o indivíduo para a sociedade tem levado muitas vezes a encarar o ajustamento em termos de estrito conformismo [...]” (Sucupira, 1961, p. 24). Desse modo, o referido autor constrói argumentos filosóficos contra a concepção de ajustamento como categoria universal de validação educacional, defendendo que a educação deveria ser um processo de formação integral. Sendo assim, colocava-se em desacordo com práticas educacionais que encaixavam o aluno em padrões sociais previamente definidos, sem considerar sua história, seus valores, sua cultura ou suas subjetividades.

No entanto, tanto no discurso de Schmidt (1960) quanto no de Sucupira (1961), o conceito de ajustamento está vinculado à ideia de adaptação da criança ou do adolescente aos padrões esperados pela sociedade e pela escola. Nesse sentido, ambos os discursos devem ser compreendidos dentro do contexto histórico dos anos 1950 e 1960, marcados por forte influência do tecnicismo, da moral católica e pela crescente institucionalização dos serviços de Orientação Educacional no Brasil. Em tempos de crescente repressão, o “ajustamento” configurava-se como estratégia para moldar comportamentos e garantir a estabilidade social e institucional, e o aluno que não se ajustava as regras e normas prescritas era rotulado como “aluno-problema”. Esse aluno era visto como portador de falhas de conduta que precisavam ser corrigidas por meio da Orientação Educacional, num esforço mais voltado à conformidade do que à compreensão da sua realidade social.

Em sua obra *A criança-problema*, publicada em 1950, Arthur Ramos⁴⁸ criticava o uso do termo “aluno-problema” para nomear crianças que não se ajustavam ao modelo escolar. Ramos (1950) considerava essa rotulação como uma forma de ocultar a complexidade dos fatores sociais, emocionais e familiares que influenciavam o comportamento e a aprendizagem. Para o psiquiatra alagoano, a escola tendia a responsabilizar a criança pelos seus “fracassos”, ignorando os contextos de pobreza, carência, violência e desigualdade de oportunidades. Ramos (1950) rejeitava a ideia de que a criança-problema fosse portadora de algum desvio individual que necessitasse ser corrigido. Para esse autor, seria necessário contextualizar o sofrimento infantil e oferecer suporte interdisciplinar, envolvendo médicos, educadores, psicólogos e assistentes sociais (Garcia, 2010; Ramos, 1950).

As análises desse psiquiatra também criticavam os testes de Q.I. e o uso dos diversos tipos de testes, ao discutir que o rendimento acadêmico não poderia ser reduzido a um número ou a um diagnóstico. Propunha, então, um deslocamento do rótulo para o contexto, da normatização para a compreensão e da exclusão para a escuta. Desse modo, para Ramos (1950), o chamado “aluno-problema” seria conceituado não como alguém que se recusava a se ajustar, mas como alguém cuja vivência interpelava criticamente o modelo escolar vigente, denunciando, assim, os limites de uma educação padronizada, normativa e indiferente à complexidade humana.

A partir de 1964, durante o regime militar, a preocupação com a questão disciplinar, por meio do discurso de ajustamento de conduta escolar, ganhou ainda mais força. Nesse contexto, a escola,

⁴⁸ Médico psiquiatra alagoano e um dos mais importantes intelectuais na relação entre saúde mental, psicanálise e educação no Brasil do século XX. Ajudou na difusão das ideias do Escolanovismo no Brasil e entre os colaboradores de Anísio Teixeira se destacou por ter sido o idealizador e coordenador do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental do Rio de Janeiro entre os anos de 1934 e 1939. Esse órgão era uma espécie de serviço de apoio ao projeto federal de reforma educacional que Anísio empreendeu no ensino público da então capital federal (Garcia, 2010).

como parte do projeto de controle estatal, tornou-se um dos principais espaços de regulação do comportamento juvenil, promovendo valores como patriotismo, hierarquia e repressão à contestação. Nesse momento, vários manuais de Orientação Educacional passaram a tratar sobre essa questão. Sobre os manuais que foram encontrados na Bicen da UFS, um que mereceu destaque foi o intitulado *Orientação educacional no 1º e 2º graus: novas dimensões para pais e professores*. Essa obra foi publicada em 1978 e traz o aconselhamento vocacional ligado à “adaptação total” do aluno aos aspectos emocional, vocacional, profissional e social. De acordo com as autoras, esse tipo de adaptação era um “ajustamento” aos diversos contextos nos quais o discente estava inserido (Siqueira; Abelin, 1978)

Essa noção de “ajustamento total” expressava uma visão normativa do processo educativo, em que o estudante era concebido como alguém a ser adaptado aos contextos em que vive. Essa representação do aluno enquanto sujeito a intervenções, e não como sujeito ativo de sua formação, priorizava a ordem, a hierarquia e a produtividade, em detrimento da autonomia e da criticidade. Nesse sentido, os manuais que tratavam da questão disciplinar do aluno e da necessidade de seu ajustamento, poderiam ser analisados como uma prática discursiva que constrói sentidos sobre a escola, os alunos e os profissionais da educação. Por meio dos seus conteúdos, esses manuais propagavam uma representação de Orientação Educacional marcada pela técnica, mas que ocultava seu vínculo com o projeto de controle social. Para Chartier (1988), as representações não são apenas reflexos da realidade, mas formas de construí-la e organizá-la simbolicamente. Nesse caso, os manuais organizavam uma imagem de estudante que deveria se adequar às normas sociais e institucionais e do orientador que deveria facilitar essa adequação.

Para além dos documentos normativos, as questões relacionadas à disciplina e à necessidade de ajustamento dos alunos às normas institucionais e sociais, também estiveram presentes na fala dos orientadores entrevistados no decorrer dessa pesquisa. Para a professora Judite Oliveira Aragão, a função do orientador educacional de ajustamento e de adaptação do aluno às regras da escola era perceptível, principalmente se fosse analisada a legislação do período. “O interesse era moldar e silenciar o aluno” (Judite Oliveira Aragão, 2025, p. 17). A orientação, nesse sentido, atuava como instância de reprodução de um modelo autoritário, baseado na vigilância, na padronização e na negação da singularidade dos sujeitos. A preocupação com o comportamento com a “boa conduta” e com a integração disciplinada à rotina escolar revela a lógica na qual a escola era convocada a formar cidadãos obedientes e úteis. Contudo, a professora Judite não compactuava com esse modelo de OE,

segundo ela, sua prática era mais voltada para a questão da aprendizagem, para adquirir autonomia nos estudos e não apenas questões comportamentais (Judite Oliveira Aragão, 2025).

A fala da professora Judite Oliveira Aragão denota que, mesmo em um período no qual a OE foi utilizada como instrumento de adequação dos estudantes às normas impostas, não se pode ignorar que, dentro desse mesmo contexto, houve formas de resistência por parte de muitos orientadores educacionais. Esses profissionais tensionaram os limites do modelo tecnicista e autoritário que lhes eram impostos. Essas resistências podem ser compreendidas como formas diferenciadas de apropriação dos discursos e dispositivos institucionais. Ou seja, embora os manuais e normas prescrevessem uma função disciplinadora, a prática do orientador assumiu sentidos distintos, a depender da forma como cada profissional interpretava, mediava e incorporava tais diretrizes em seu cotidiano.

A preocupação com o comportamento dos alunos também se refletia na atuação dos professores que frequentemente recorriam aos orientadores educacionais para solucionar questões relacionadas à indisciplina, desatenção ou “desvios de conduta”. A ênfase nas normas, no controle da postura e na disciplina era predominante, revelando como as escolas haviam se tornado um espaço de regulação, onde o ajustamento à ordem instituída era o mais valorizado. Nesse contexto, a orientadora “Deusinha” narrou as pressões vividas pelos orientadores educacionais diante dessas demandas.

Os professores achavam que a orientação educacional tinha que dar conta de tudo. Queriam que desse conta da educação sozinha. Mas os professores não acreditavam no nosso trabalho. Achavam que a gente era uma ‘delegacia’. Eu contava muito mais com a equipe diretiva. Eu falava com a direção o que estava pensando, a dificuldade que estava tendo para desenvolver o meu trabalho (Maria José de Almeida Soares, 2025, p. 16).

Segundo a orientadora Maria José Almeida Soares, era comum que os professores encaminhassem os estudantes para o SOE, diante de qualquer comportamento considerado inadequado, evidenciando que muitas vezes a função do orientador educacional se restringia ao tratamento dos “casos comportamentais”. Contudo, a professora Judite Oliveira Aragão apontou para tentativas de ir além dessa lógica disciplinar, na medida que compreendia os alunos em sua integralidade, considerando também aspectos afetivos, familiares e de aprendizagem.

No ano de 1976, como já informado, o professor Manoel Messias Vasconcelos assumiu o SOE do Colégio de Aplicação da UFS, ficando nessa função até o ano de 1993, momento de sua aposentadoria. O professor Messias, como era conhecido no Colégio de Aplicação da UFS,

compactuava da mesma percepção da orientadora Deusinha, quanto à visão dos professores em relação ao SOE. Para ele:

Todo problema disciplinar do aluno, a maioria dos professores não compreendiam isso e ‘jogavam’ como função do orientador educacional. [...] A demanda era mais comportamental porque os professores se valiam disso. Muitos professores eram idosos e não tinham calma. Nós sentimos a dificuldade da relação deles para com os alunos... e os alunos eram bem agitados (Manoel Messias Vasconcelos, 2023, p. 6).

Essa observação do professor Manoel Messias Vasconcelos revela uma percepção recorrente entre os profissionais da época, a associação da atuação do orientador educacional às questões disciplinares. O mesmo pode ser confirmado pela colocação da ex-professora e ex-diretora Therezinha Belém Carvalho Teles:

Não existe colégio sem que haja problemas de indisciplina. O SOE, com o professor Messias, trabalhava com os alunos sempre que havia problemas e eles eram convocados para a direção ou para o setor educacional. Havia conversas, diálogos, os professores também colaboravam muito e ia se levando. Porque educação é isso, a gente não pode querer perfeição. Na educação a gente tem que burilar o aluno, tem que fazer com que ele vá para o caminho certo e que ele descubra esse caminho (Therezinha Belém Carvalho Teles, 2017⁴⁹)

Essas situações expõem não apenas a forma como as equipes diretivas e os professores delegavam ao SOE a gestão dos comportamentos considerados inadequados, mas evidencia, também, um problema mais profundo e estrutural, a indefinição do próprio campo da OE quanto às suas atribuições e finalidades. Essa indefinição, já discutida nesse trabalho, contribuiu para que a atuação do orientador fosse, muitas vezes, interpretada de modo restrito e funcionalista, limitado à contenção dos “alunos-problema”. A ausência de uma identidade profissional consolidada e de clareza sobre os objetivos pedagógicos da OE, reforçava a visão de que sua função era meramente corretiva e disciplinadora. Nesse cenário, os orientadores viam-se presos na tensão entre o desejo de ampliar sua atuação e a expectativa institucional de que fossem apenas gestores de comportamentos desviantes.

De acordo com o professor Manoel Messias Vasconcelos, ele utilizava um livro para anotações sobre a vida escolar dos alunos. Esse livro era conhecido por todos como “Livro Preto⁵⁰”, mas, segundo o professor, a cor do livro não era “preta” de fato. Os alunos chamavam o livro dessa forma como sinônimo de segredo: “Porque isso daí eu nem mostrava aos professores, nem mostrava

⁴⁹ As citações decorrentes das entrevistas coletadas no Banco de Histórias do Colégio de Aplicação da UFS não possuem paginação, visto que não foram transcritas.

⁵⁰ O referido livro não foi encontrado no acervo do Cemdap/Codap/UFS

aos alunos, era livro meu, observações minhas. Daí os alunos diziam, ‘Livro Preto’ porque era um livro oculto, secreto. Isso no sentido de ser secreto” (Manoel Messias Vasconcelos, 2023, p. 11). O “Livro Preto”, segundo o professor Messias, não fazia parte dos instrumentais do SOE, mas acabou ficando para a escola porque, quando o professor se aposentou, deixou para a instituição. Esse tipo de registro, como uma prática, materializava os modos de controle e vigilância presentes na cultura escolar. Foi um tipo de anotação pessoal e sigilosa, mas com efeito disciplinador, produziu sentidos sobre os sujeitos escolares e marcou identidades a partir de julgamentos comportamentais.

A escrita nesses cadernos adquiriu um estatuto de verdade mais potente que a oralidade, funcionando como confissão institucionalizada. Nesse sentido, funcionavam como instrumentos de constituição de verdades sobre os alunos, atribuindo-lhes rótulos que poderiam definir trajetórias escolares. Tal como observado em outras instituições educativas, a exemplo do internato do Aprendizado Agrícola Benjamin Constant⁵¹, o registro sistemático das ocorrências cotidianas dos alunos operava como um “terrível noticiário” disciplinar, atribuindo a marca da infração e legitimando sanções (Conceição, 2011). Desse modo, não apenas comunicavam infrações, mas criavam “biografias escolares” que acompanhariam os estudantes, configurando-se como práticas disciplinares que distinguiam os ‘bons’ dos ‘maus’ comportamentos. Nesse cenário, o “Livro Preto”, assumiu, ainda que informalmente, a função de marcador de desvios, reiterando práticas de exclusão simbólica e produzindo subjetividades atravessadas por estigmas (Conceição, 2011; Ratusniak, 2012).

Estigma é um processo social pelo qual certos indivíduos são desacreditados com base em atributos ou comportamentos que os afastam das normas socialmente aceitas, sendo rotulados de desviantes ou “marcados”. Assim, o sujeito estigmatizado é frequentemente reduzido à sua “falha”, sendo tratado como alguém cuja identidade está marcada por um traço negativo (Goffman, 1988). Esse estigma reforçou, ao longo do tempo, a imagem de “aluno-problema”, e esse processo afetou diretamente a forma como o estudante era percebido pelos professores, pelos colegas e pela própria instituição. Desse modo, isso significa que o aluno inscrito no “Livro Preto” poderia ser permanentemente associado a uma identidade de desvio, mesmo que suas ações posteriores não confirmassem essa rotulação.

⁵¹ O Aprendizado Agrícola Benjamin Constant foi fundado em 1934, no povoado de Quissamã, em São Cristóvão-SE, como parte de um plano nacional de expansão do ensino agrícola para populações rurais. Criado pelo Ministério da Agricultura, integrava uma rede de 12 unidades no país, com foco em formação profissional e trabalho manual (Conceição, 2011).

Além do “Livro Preto”, existiam fichários⁵² que serviam para a mesma finalidade: anotar as datas e os acontecimentos referentes aos alunos encaminhados ao SOE. O professor Manoel Messias Vasconcelos não se recordava de qual instrumento adotou primeiro, se o livro ou o fichário, contudo, considerava que no fichário era mais fácil a identificação dos alunos e dos casos, de modo isolado. Sobre esses instrumentais, pode-se afirmar que: “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de disciplinas” (Foucault, 2014, p. 126). Assim, mais do que um simples livro ou fichário, esses instrumentais representaram uma tecnologia de governo dos comportamentos escolares, com efeito na constituição da identidade estudantil.

Todos os instrumentos normativos que orientaram a atuação do SOE no Colégio de Aplicação da UFS durante o regime militar, assim como as práticas informais como o uso do “Livro Preto” e dos fichários pessoais, estavam de acordo com a política educacional vigente. Essa política estava vinculada à lógica do ajustamento, da disciplina e da eficiência, que atribuía ao Serviço de Orientação Educacional a função de identificar desvios, controlar condutas e garantir a adaptação dos alunos aos padrões institucionais. Entretanto, a atuação desse serviço e seus orientadores educacionais oscilaram entre o cumprimento das obrigações prescritas e gestos de resistência que, mesmo discretos, afirmavam outras possibilidades de ser e fazer orientação.

Na visão da ex-professora de português e ex-diretora Luza Mabel Magalhães de Souza⁵³, os alunos do Colégio de Aplicação da UFS eram muito questionadores e isso causava algumas reclamações, mas os estudantes não “transtornavam o espaço onde o Colégio funcionava, eram adolescentes, não têm como ficar tão quieto” (Luza Mabel Magalhães de Souza, 2017). Importante ressaltar que a adolescência se constitui uma etapa do desenvolvimento humano na qual intensas transformações cognitivas, afetivas e sociais favorecem posturas mais críticas diante das normas estabelecidas. Nesse sentido, os adolescentes passam a operar com um pensamento mais abstrato, reflexivo e hipotético, o que os leva a questionar regras, autoridades e verdades que antes poderiam aceitar de modo mais passivo (Papalia; Feldman, 2013). Sendo assim, no contexto escolar, essas manifestações críticas, para além de questões indisciplinares, representam sinais de um sujeito em formação, buscando seu lugar no mundo.

A disciplina escolar também foi um dos temas mais frequentes mencionados pelos ex-alunos entrevistados. As memórias desses estudantes trouxeram uma escola marcada por exigências

⁵² Somente foram encontrados no acervo do Cemdap os fichários da década de 1990 e dos anos seguintes.

⁵³ A professora Luza Mabel trabalhou no Colégio de Aplicação da UFS entre os anos de 1974 e 1996 (Cemdap. Banco de Histórias, 2017).

comportamentais rigorosas, avaliações de conduta moral e vigilância constante sobre atitudes e modos de se portar. Para muitos, a disciplina não era apenas um aspecto da organização escolar, mas um marcador da identidade do colégio, como afirma a ex-aluna Lídia Maria Lisboa de Menezes (1962-1968):

Era um colégio rigoroso que exigia um bom desempenho do aluno, preocupado, como podia se ver nas cadernetas. Semanalmente ia uma anotação na caderneta, mensalmente falavam das provas sobre o desempenho de conhecimento, sobre sua conduta de comportamento. Porque antigamente tinha nota de comportamento na escola (Lídia Maria Lisboa de Menezes, 2018).

Essas exigências demonstram que as questões sobre rendimento acadêmico eram ultrapassadas, revelando um modelo educativo que articulava saber e conduta como expressões da formação. Outros relatos também enfatizaram essa mesma preocupação com as questões comportamentais, contudo, trazendo algumas contradições. O ex-aluno Paulo Roberto Dantas Brandão (1967-1973) recordou que:

Havia disciplina no colégio, mas era um colégio liberal. Havia o orientador educacional que acompanhava. Havia um rigor, havia um respeito, havia os problemas normais de adolescente. Com alguns professores mais liberais a gente conseguia enrolá-los, esse tipo de coisa, coisa normal, ou então não teríamos o que contar. Não vi, enquanto aluno, comportamentos autoritários, apesar da disciplina. Apesar de certa rigidez, havia um pensamento liberal, pensamento tolerante. Aqui ou ali havia uma maior intolerância, mas não de modo geral (Paulo Roberto Dantas Brandão, 2018).

A ex-aluna Rosa Maria Viana de Bragança Garcez (1966-1972) resumiu sua experiência afirmando que:

O Colégio de Aplicação impunha muita disciplina, mas com liberdade. Os nossos professores passavam valores do respeito, da ética e da moral. Havia uma caderneta que era carimbada a cada momento que o aluno entrava na escola. Tinha um carimbo, se o aluno compareceu e havia algumas anotações que eram informes aos pais. Não me recordo se colocavam algumas notas, mas tinham essas cadernetas. Existia os bedéis que controlavam a nossa inquietude e tocavam o sino, depois foi a sirene, para entrar na sala de aula antes do professor chegar. Devo toda a minha formação, tanto formação do conhecimento, quanto formação de valores, de respeito ao outro, a questão da ética, da moral, do coletivo. Porque eu posso dizer que o Colégio de Aplicação foi o primeiro ambiente que ensinou a gente a viver em coletividade (Rosa Maria Viana de Bragança Garcez, 2018).

Essa ambivalência aparece em diversas falas dos ex-alunos, nas quais a disciplina foi lembrada não só como necessária, mas também como controladora, revelando tensões que marcaram a vivência escolar. Nessa perspectiva, as memórias não devem ser lidas como simples descrições factuais do

passado, mas como narrativas que os sujeitos constroem para dar sentido às suas experiências. Assim, “[...] a memória não é o passado, mas sim a construção de representações sobre o passado” (Pollak, 1997, p. 204). Assim, ao lembrar a disciplina, os ex-alunos do Colégio de Aplicação da UFS também estavam reconstruindo uma imagem da escola e de si mesmos como sujeitos formados por ela, ora afirmando os valores da ordem, ora denunciando o excesso de controle e a moralização dos comportamentos. Outro fato importante, que pode ser observado tanto na fala da ex-aluna Rosa Maria Garcez quanto na de muitas pessoas entrevistadas, é a utilização da frase “liberdade com responsabilidade”, presente no discurso dos estudantes, dos docentes e dos que fizeram parte da equipe técnica, no período de ginásio e no de colégio. Para outro ex-aluno, Rubens Ribeiro Cardoso Filho (1966-1972), “As marcas do colégio eram liberdade e disciplina consciente” (2018). Nesse sentido, disciplina consciente poderia ser interpretada enquanto responsabilidade.

A palavra liberdade tem origem no latim *libertas*, significando a pessoa que tem o direito de fazer escolhas com autonomia, de acordo com sua vontade própria. No pensamento liberal de John Locke, a liberdade natural foi abandonada quando se passou a viver sob o governo de um Estado, dessa forma, passando a ser orientada por leis, seria então a liberdade civil. No sentido político, essa liberdade civil ou individual se configura como a possibilidade de exercer a cidadania, dentro dos limites impostos pelas leis, sem desrespeitar a liberdade do outro (Nascimento, 2023; Vieira, 2018). Sendo a escola uma instituição social, regida internamente por normas próprias e, de modo mais amplo, pelas leis que regem o sistema educacional do país, eram essas normas e leis que correspondiam as expectativas presentes na frase “Liberdade com responsabilidade”, algo tão amplamente difundido e incutido nas memórias daqueles que, de alguma forma, fizeram parte do SOE do Colégio de aplicação da Universidade Federal de Sergipe, no período demarcado por essa pesquisa.

Esse tema também foi tratado no relatório do “Estágio Integrado” do ano de 1977, que traz, no quarto capítulo, o subprojeto cujo título era “Implantação do Colégio de Aplicação do regime de: liberdade com disciplina”. Ao analisar o conteúdo desse documento, constatou-se que a “liberdade” exercida pelos alunos estava inserida em um contexto de vigilância pedagógica e de regulação de conduta. O relatório enfatizava que as ações da OE integravam o aluno ao ambiente escolar através de atividades planejadas, com atenção à formação de atitudes, regras de convivência e valores morais, expressos em frases como “liberdade com responsabilidade” e “respeito às normas da escola” (Cemdap. Estágio Integrado, 1977). Essa formulação evidencia uma concepção de liberdade vinculada não à autonomia plena, mas à internalização das regras institucionais como parte do

processo de amadurecimento. A liberdade só era legitimada quando subordinada à disciplina, entendida como autocontrole e adesão consciente às normas estabelecidas. Essa perspectiva está em consonância com Foucault (2014), que conceitua a disciplina como uma tecnologia de poder voltada à produção de corpos dóceis e úteis. Desse modo, o discurso de liberdade não se opunha ao de controle, mas funcionava como parte de um regime que tornava os sujeitos governáveis pela própria internalização das normas. Como mostra o referido Relatório Integrado de 1977, a atuação dos orientadores frequentemente associava liberdade à responsabilidade, autonomia à obediência e escolha à adaptação, compondo uma gramática pedagógica pautada na moralidade da subjetividade.

Essa expressão, embora utilizada em consonância com discursos reguladores, também abria margens para que os sujeitos escolares compreendessem a escola como espaço de formação ética, reflexão sobre as próprias ações e desenvolvimento da autonomia. Como sugerem Costa e Santos (2025), em um estudo sobre a trajetória de Henriette Amado⁵⁴, mesmo em contextos autoritários, a liberdade poderia ser ressignificada pedagogicamente como espaço de escolha responsável e engajamento coletivo. Nesse sentido, pode-se afirmar que a disciplina escolar, tal como é rememorada pelos ex-alunos do Colégio de Aplicação da UFS, não deve ser entendida apenas como imposição normativa, mas como elemento constitutivo de suas trajetórias escolares e identidades. A recorrência da ideia de uma escola de prestígio, pautada por normas e exigências, revelava como a disciplina operava, ao mesmo tempo em que regulava condutas, também atribuía sentidos de pertencimento e distinção. Nesse sentido, retomando Pollak (1997), a memória social é situada e atravessada por valores e disputas que revelam tanto significados atribuídos ao passado quanto aos lugares que os sujeitos desejam ocupar no presente. Assim, ao falar da disciplina, os entrevistados não apenas narravam o cotidiano escolar como também construíam versões legítimas de si mesmos enquanto estudantes que viveram às exigências de um modelo educacional rigoroso, moldado por diretrizes e contradições de seu tempo.

Nesse mesmo movimento, a construção do “aluno-problema” emerge como expressão concreta das formas de regulação presentes na memória institucional. As lembranças que circularam entre os sujeitos da escola, que em alguns momentos reconhecem a importância da disciplina e que

⁵⁴ Henriette de Hollanda Amado (1913-1994) foi professora, escritora e vereadora no Rio de Janeiro. Atuou no magistério por mais de duas décadas, com destaque para a sua atuação na direção do Colégio Estadual André Maurois (CEAM), onde coordenou experiências pedagógicas inovadoras durante o período militar. Era casada com Gilson Amado, jurista e intelectual sergipano, engajado na educação por meio da rádio e da televisão educativa, tendo presidido a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (TVE). Era também cunhada de Gildásio Amado, diretor do DESE/MEC e pessoa importante na formulação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), como já foi relatado nessa pesquisa (Costa; Santos, 2025)

em outros apontam a sua rigidez, participaram da produção de identidades escolares legítimas e da exclusão simbólica daqueles que não se enquadravam. Assim, os discursos disciplinares, funcionavam como dispositivos de controle e estigmatização. A memória sobre esses alunos “difíceis” ou “indisciplinados”, reduzida a traços de inadequação, revelou um sistema educacional que produzia sua própria narrativa de sucesso pela exclusão daqueles que o contradiziam. Sendo assim, o “aluno-problema” não deve ser entendido como um desvio individual, mas como produto de um sistema e de uma escola que operavam com modelos de conduta e ajustamento, próprios de uma racionalidade técnica e autoritária.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar das normas e dos mecanismos de controle presentes nas práticas escolares, também existiam brechas, ambivalências e formas de ressignificação. Nesse sentido, os ex-alunos do Colégio de Aplicação da UFS revelaram, por meio suas memórias, que muitos estudantes encontraram maneiras próprias de lidar com as regras, reinterpretando-as ou adaptando-as a seu modo de ser. Essa capacidade de agir com relativa autonomia, também se configurava como espaço dinâmico de construção de subjetividades. Assim, o colégio se constituía como território de múltiplas experiências, onde as disputas e acomodações cotidianas davam lugar a processos nos quais os sujeitos escolares atribuíam sentidos próprios às suas trajetórias e à vivência escolar.

5.3 A AÇÃO PEDAGÓGICA E O COTIDIANO ESCOLAR

A análise da ação pedagógica do Serviço de Orientação Educacional no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe permitiu a compreensão sobre o modo pelo qual esse serviço se articulava ao funcionamento cotidiano da escola, atuando tanto na mediação da formação acadêmica, quanto na condução de práticas disciplinares. A presença do SOE, especialmente nas décadas de 1970 e início dos anos de 1980, evidenciava um esforço institucional em alinhar-se às diretrizes da racionalidade técnica, ao mesmo tempo em que buscava responder às demandas subjetivas do contexto escolar.

Examinando os relatórios de estágio, as atas institucionais e as entrevistas de ex-alunos e ex-docentes, constatou-se que a ação do SOE extrapolava o plano normativo, inserindo-se de forma concreta nas dinâmicas do cotidiano escolar. Essas intervenções do orientador educacional incluíam o acompanhamento individual e coletivo dos alunos, a organização de atividades de integração e lazer e as aulas de SOE, revelando uma atuação, ora marcada pela função de controle e ajustamento, ora

por práticas de escuta, apoio emocional e mediação de conflitos. Essa atuação, portanto, evidenciava as tensões entre a função normativa da orientação e as apropriações feitas pelos sujeitos escolares.

Essa dimensão prática da Orientação Educacional ganhou contornos ainda mais evidentes na trajetória da primeira orientadora educacional contratada para trabalhar no Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da UFS (1972), a orientadora Maria José de Almeida Soares. O fato de ter sido estagiária em OE nessa instituição, sua experiência prévia lhe conferiu conhecimento da rotina escolar e das demandas dos alunos, favorecendo sua atuação e seu reconhecimento pela comunidade escolar. Suas práticas cotidianas incluíam desde o acompanhamento individual dos alunos até a mediação de conflitos.

Eram as atividades de orientador mesmo. Acompanhava os alunos, via cada turma, fazia os mapas, via aqueles que estavam mais fracos. Nunca usei testes, eram mais questionários. Acompanhava os estudos dos alunos e a questão do comportamento. As dificuldades que eles estavam tendo. Tinha dificuldade de relacionamento com um colega, dificuldade de relacionamento com o professor. Mas nunca achei que atuava como devia atuar, eu tinha que conversar com os professores e os professores tinham que dar apoio. Não podia ser a orientação sozinha. Porque o professor é o agente direto. Porque se a gente não tiver mais ou menos a mesma ideia a respeito da aprendizagem, não vai, né? (Maria José de Almeida Soares, 2025, p. 15).

É perceptível, por meio dessa fala, não apenas os gestos do cotidiano da prática do orientador educacional, mas também os limites institucionais e os condicionamentos estruturais que moldavam a atuação da orientadora no colégio. A compartimentação das habilitações pedagógicas distanciava o trabalho do orientador do corpo docente, sendo esse contato mediado pela supervisão escolar. O que revelava uma organização segmentada das funções educativas, que enfraquecia o caráter integrador da orientação e reforçava seu papel como instância secundária. Outro fator importante foi o uso da expressão “alunos fracos” que, embora recorrente nos discursos escolares do período, reproduzia uma lógica classificatória e segregadora, na qual a dificuldade de aprendizagem era interpretada como falha do aluno, e não como resultado de um processo educacional excludente. Essa categorização contribuía para a construção simbólica do “aluno-problema”, frequentemente estigmatizado nos registros institucionais.

Ainda de acordo com a professora Maria José de Almeida Soares: “Nem o orientador sabia direito sobre qual era o trabalho dele. Era uma pena, porque tinha muita coisa para fazer, muita carência” (Maria José de Almeida Soares, 2025, p. 19). Importante lembrar que, ao longo da constituição do campo da Orientação Educacional no Brasil, a indefinição quanto às atribuições do orientador educacional foi uma das dificuldades recorrentes enfrentadas tanto por profissionais

quanto por teóricos da área. Essa indefinição não foi por causa da ausência de regulamentações, mas pela proliferação de funções atribuídas, frequentemente marcadas por contradições internas e por uma concepção polissêmica do papel do orientador educacional. A leitura das legislações, dos Cadernos de Orientação Educacional publicados pela Cades, dos pareceres do Conselho Federal de Educação e dos manuais de orientação educacional revela uma sobrecarga de expectativas nas quais o orientador era, ao mesmo tempo, técnico em diagnóstico educacional, articulador de ações pedagógicas, mediador de conflitos, conselheiro vocacional, promotor de ajustamento e, até mesmo, figura de apoio psicológico dos estudantes.

Nessa perspectiva, o professor Manoel Messias Vasconcelos, ao relatar suas experiências no Serviço de Orientação do Colégio de Aplicação da UFS, também materializa uma dessas múltiplas funções: “Quando o aluno faltava, tinha alguma coisa. Geralmente Dona Alene dizia: — Professor, fulano está faltando! Eu procurava saber, mas quando o negócio era mais complicado ela ia comigo, no horário que não atrapalhasse a aula” (Manoel Messias Vasconcelos, 2023, p. 9). Todavia, ao relembrar a sua atuação no Colégio de Aplicação da UFS, Manoel Messias Vasconcelos não apenas ilustra uma das atribuições do orientador educacional presente no regimento da instituição, mas evidencia uma prática que se apropriava da norma de maneira sensível, respeitando o ritmo dos professores e dos alunos, ao mencionar que “ia no horário que não atrapalhasse a aula”. Essas experiências cotidianas revelam que, embora inserido em uma estrutura técnico-burocrática, o orientador educacional não agia apenas como executor de funções preestabelecidas. Ao contrário, sua atuação, mesmo sustentada por obrigações regimentais, expandia-se para dimensões subjetivas e éticas da vida escolar. A experiência narrada traduz uma prática orientadora que, apesar de estar sob o peso de múltiplas prescrições e exigências institucionais, conseguia afirmar-se por meio de gestos de presença, escuta e cuidado. Nesse sentido, o orientador aparece como ponte entre a escola e a vida dos alunos.

Essa forma de atuação permitiu compreender os modos pelos quais as funções podem ser interpretadas e adequadas às diversas realidades. Não como simples execução de normas, mas como formas de fazer historicamente situadas, impregnadas de sentidos sociais, culturais e institucionais. Contudo, essa apropriação da norma não se dá de forma passiva, mas criadora, pois reorganiza gestos, redefine prioridades e imprime valores subjetivos. Sendo assim, as práticas são modos específicos de apropriação das normas e dos dispositivos de poder (Chartier, 1988). No entanto, é importante ressaltar que essas práticas se inserem em um contexto mais amplo de sobreposições de funções atribuídas ao orientador. A sobrecarga de responsabilidades, que incluía desde o acompanhamento

das faltas até a organização de atividades extracurriculares, dificultava a consolidação da função de orientador educacional e o expunha a uma lógica de eficácia e controle típica da racionalidade tecnicista. Para melhor compreensão do acúmulo de tarefas e a multiplicidade de papéis exigidos, O quadro 22 destaca as funções atribuídas ao orientador educacional no Colégio de Aplicação da UFS, organizadas por categorias, conforme os regimentos de 1960 e 1975.

Quadro 22 - Funções atribuídas ao orientador educacional no Colégio de Aplicação da UFS

Nº	Categoria	Função atribuída
1	Administrativa	Organizar o planejamento geral do SOE
2	Administrativa	Apresentar relatório semestral das atividades
3	Administrativa	Organizar fichário e registros escolares dos alunos
4	Pedagógica	Acompanhar os estudos e dificuldades dos alunos
5	Pedagógica	Auxiliar o aluno na construção de seus objetivos educacionais
6	Pedagógica	Colaborar com os professores no processo pedagógico
7	Vocacional	Ajudar o aluno a descobrir interesses e aptidões
8	Vocacional	Explorar possibilidades de escolha vocacional
9	Disciplinar	Registrar faltas e controlar frequência
10	Disciplinar	Cooperar na manutenção da ordem e disciplina
11	Socioemocional/Familiar	Entrosar com as famílias e fazer visitas domiciliares
12	Socioemocional/Familiar	Estimular a participação da família no processo educativo
13	Extracurricular	Organizar atividades extracurriculares
14	Cultural	Colaborar em comemorações cívicas e atividades da escola
15	Formativa	Realizar palestras e reuniões com professores
16	Formativa	Elaborar anualmente relatório de avaliação do SOE

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos regimentos do Colégio de Aplicação da UFS dos anos de 1960 e 1975

A categorização das funções atribuídas ao Orientador Educacional nos regimentos do Colégio de Aplicação da UFS, entre os anos de 1960 e 1975, demonstrou o excesso de atribuições que recaía sobre esse profissional. Essas tarefas não apenas ampliavam o escopo de atuação do orientador, como também o colocava em uma posição ambígua dentro da estrutura escolar. Nesse contexto, a prática da OE tornou-se funcional à manutenção da ordem escolar, assumindo tarefas múltiplas e muitas vezes contraditórias. O orientador foi representado como técnico da adaptação, figura de apoio, disciplinador, tornando-se uma espécie de “solucionador de problemas” da escola. Essa multiplicidade de expectativas resultava na precarização do trabalho, limitando as possibilidades de uma atuação crítica e emancipada. Todavia, essa representação da figura do orientador educacional não estava apenas nos regimentos dos Colégio de Aplicação da UFS. Esse “profissional multifunções” encontrava-se tanto nos manuais quanto nos COE, situação que já foi discutida nesse

trabalho na terceira seção. Esse fato demonstra que essa compreensão sobre a função e o trabalho do orientador educacional estava inserida no sistema educacional brasileiro.

Sendo assim, compreende-se de que essas atribuições são também formas de representação, ou seja, construções simbólicas e sociais que mediavam a maneira como o orientador educacional era visto, esperado e mobilizado. Desse modo, não era apenas um produto de legislações e de regimentos, mas uma figura construída por disputas simbólicas e sociais que atravessavam a cultura escolar e que envolviam a imposição de sentidos por grupos dominantes. No entanto, a representação do orientador como disciplinador, mediador, administrador, agente vocacional, mesmo parecendo contraditório, organizava uma gramática de poder que delimitava os lugares possíveis para esse profissional no espaço escolar, ao mesmo tempo em que criava margens para resistências, apropriações e ressignificações cotidianas de sua função.

Nesse contexto, os instrumentos utilizados pelas instituições escolares para conhecer seus alunos também se constituíam como dispositivos produtores de representações sobre a infância, a juventude e sua escolarização. Nessa perspectiva, o SOE do Colégio de Aplicação da UFS aplicava um questionário de caracterização dos alunos no período de sua entrada para a instituição. Por meio da análise de seu conteúdo, percebe-se que esse questionário não era apenas um simples formulário de acolhimento, mas se configurava também como um instrumento que revelava práticas escolares voltadas para a classificação dos sujeitos, articulando informações pessoais, familiares, sociais e econômicas com base de uma análise diagnóstica. Esse documento, datado do início dos anos de 1980, continha perguntas sobre o tipo de residência, ocupação dos pais, hábitos culturais e relações afetivas, evidenciando um esforço institucional de mapeamento subjetivo e social dos estudantes (Cemdap. Questionário de caracterização do aluno, 1980).

Organizado em seções como “dados pessoais”, “dados familiares”, “dados sociais”, “dados de vida escolar” e “dados econômicos”, esse questionário se propunha a uma leitura totalizante do aluno, valendo-se de estratégias típicas da burocracia escolar para fins de controle, de orientação e intervenção. A variedade de informações solicitadas como profissão dos pais, hábitos de leitura, preferências culturais, religião, renda familiar, e percepção sobre a escola anterior, revelava uma tentativa de ‘individualização classificatória’, na qual o aluno é traduzido em dados que permitiam tanto a sua integração ao espaço escolar quanto a sua vigilância e direcionamento (Cemdap. Questionário de caracterização do aluno, 1980). Isso era coerente com as finalidades da Orientação Educacional no Brasil, em um período ainda marcado pelas influências tecnicistas dos Pareceres do CFE n. 45/1972 e n. 76/1975 (Brasil, 1972; 1975).

Além disso, ao definir previamente o que era relevante saber sobre o discente, o questionário também contribuía para moldar as expectativas institucionais sobre ele, o que se esperava, o que era permitido ou o que se considerava desviante. Nesse caminho, a presença de perguntas como “quando tem problemas, quem o socorre?”, “possui local de estudo em casa?” ou “prefere estudar em grupo ou individualmente?”, explicita uma tentativa de compreensão da dinâmica emocional e doméstica dos alunos, assumindo que esses fatores impactavam diretamente na adaptação institucional (Cemdap. Questionário de caracterização do aluno, 1980). Essa perspectiva confirmava o caráter psicologizante atribuído à Orientação Educacional, por meio da incorporação de práticas de categorização e normalização. Em suma, o questionário analisado revelou-se enquanto um vestígio da atuação do orientador educacional como um mediador entre o estudante e a instituição, não para emancipá-lo, mas para adaptá-lo as normas que eram vigentes.

Ao tratar sobre o uso desse tipo de questionário, o orientador educacional Manoel Messias Vasconcelos informou que muitos problemas atribuídos aos alunos eram de ordem familiar e que esse instrumental permitia identificar esse tipo de situação. O que reforça a perspectiva psicologizante da orientação. Contudo, também servia para provocar reflexão no estudante, abrindo espaço para práticas de escuta, acompanhamento e elaboração de trajetórias. Fato que comprova, mais uma vez, as ambiguidades presentes na trajetória da Orientação Educacional brasileira, nas disputas sobre o que significa orientar, formar e conhecer um aluno em seu contexto social.

Diante dessas considerações sobre o uso de questionários como instrumento de escuta e de categorização, tornou-se pertinente adentrar a análise de práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano do Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da UFS. Sendo assim, foi examinado o plano de atividades do SOE do ano de 1979. Esse documento, composto por quadros detalhados contendo justificativa, objetivos, estratégias e metas, permitiu uma leitura sobre a organização da ação orientadora no interior dessa escola pública federal, conforme o quadro 23.

Quadro 23 - Plano de atividades do SOE – 1979

Nº	Elemento	Conteúdo
1	Justificativa	Enfatiza a diversidade de trajetórias escolares e a necessidade de adaptação ao novo ambiente
2	Objetivo geral	Situar o aluno no espaço escolar, promovendo participação e consciência social
3	Objetivos específicos	Identificar-se como estudante do Codap/UFS, compreender a estrutura escolar, refletir sobre avaliação
4	Atividades coletivas	Reuniões com líderes, atividades em grupos de convivência, hábitos de estudo e integração

5	Atividades individuais	Atendimento individual e análise de fichas escolares e de desempenho
6	Metodologia	Uso de fichas, registros, atividades programadas com planejamento prévio
7	Valores	Disciplina, participação, responsabilidade, consciência de grupo
8	Funções da OE	Mediação entre aluno e escola, função normativa e integradora

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora conforme informações contidas no plano de atividades do SOE de 1979

A análise do plano apresentado no quadro 23 evidenciou uma orientação que assumia contornos de uma intervenção direta e cotidiana na vida escolar dos estudantes. O plano apresenta como objetivo geral “situar o educando no ambiente escolar, proporcionando-lhe um desenvolvimento social, participativo e consciente”, revelando vinculação com a linguagem pedagógica dos documentos oficiais e dos programas de formação em pedagogia. A justificativa, por sua vez, faz referência à diversidade de trajetórias escolares dos alunos ingressantes e que o trabalho do orientador deveria favorecer a adaptação ao novo espaço institucional, promovendo atitudes de participação e consciência. As atividades descritas se estruturam em torno de ações individuais e coletivas, como reuniões com líderes de turma, atendimentos, aplicação de questionários e acompanhamento sistemático do rendimento escolar. Essas estratégias reforçam o caráter interventivo da Orientação Educacional no cotidiano escolar e indicam um modelo de atuação orientado por metas de ajustamento, organização e integração dos estudantes ao espaço da escola, o que estava em consonância com o discurso tecnicista (Cemdap. Plano de atividades do SOE, 1979).

Contudo, o conteúdo das ações como o estímulo à “vida em grupo” e a ênfase em “bons hábitos de estudo” evidenciavam que a função de orientador educacional não se limitava ao encaminhamento de questões disciplinares ou vocacionais, mas almejava ocupar um espaço intermediário entre o ensino e a formação comportamental. Nesse aspecto, a Orientação Educacional se mostrava como instância de mediação entre o aluno e a escola, orientando a sua conduta, inserção e desempenho, ainda que sob um modelo pautado na normalização e na vigilância (Cemdap. Plano de atividades do SOE, 1979). De acordo com o orientador Manoel Messias Vasconcelos: “Nós trabalhávamos com desenvolvimento, mas desenvolvimento pessoal, familiar, participação em ações, respeito, disciplina. Trabalhamos mais a vida da pessoa, da sociedade. O que é a sociedade? É responsabilidade” (Manoel Messias Vasconcelos, 2023, p. 18). Ainda que essa atuação estivesse inserida em um contexto de normalização, a fala do orientador demonstra que havia espaço para a escuta e para a formação ética com sentido mais amplo, voltada à vida em sociedade.

No que se refere à concepção de disciplina presente nas ações, sobretudo no item “orientar o educando a adotar uma melhor postura nos estudos, através de bons hábitos”, estava próxima da

lógica de interiorização de normas descritas por Foucault (2014), na qual a liberdade dos sujeitos é articulada à sua governabilidade. Nesse sentido, a Orientação Educacional, embora se apresentasse como promotora de desenvolvimento integral, operava frequentemente como ferramenta de ajuste à ordem escolar vigente. Além disso, os registros mostraram a preocupação com o acolhimento e o mapeamento social do aluno, por meio do uso de fichas individuais e do acompanhamento de desempenho. O que revelou o esforço de aproximação com as realidades subjetivas dos estudantes, embora subordinado aos critérios de produtividade escolar e adaptação institucional.

Nesse contexto, percebeu-se uma articulação complexa entre práticas de escuta, imposição de normas e construção de valores morais. Nesse entrelaçamento, a escuta aparece não como simples acolhimento da fala do aluno, mas como estratégia pedagógica voltada à condução de comportamentos, à interiorização de hábitos e à formação de subjetividades. Essa perspectiva é reforçada pelo ex-aluno Luiz Eduardo de Oliveira (1976-1983), ao recordar a atuação do SOE como um espaço voltado ao desenvolvimento de valores com respeito, responsabilidade e disciplina, conectando essas dimensões às práticas escolares de sua época.

Eu acho que era referente ao respeito à família. A gente tem que repensar muita coisa enquanto sociedade. É respeito, é obediência aos professores, não é? Sempre que o professor do SOE era chamado, que ele entrava na sala, ele já sabia que tinha acontecido alguma coisa. Mas assim, não foi nada traumático. Nós tínhamos muitas professoras mulheres, o respeito era igual, então tudo isso também fazia parte da Orientação Educacional. O professor (Manoel Messias Vasconcelos) sempre chamava a gente para refletir, para ver uma temática junto com o professor de moral e cívica. São algumas disciplinas, assim, que se conectam (Luiz Eduardo Oliveira, 2024, p. 2).

Ao rememorar sua experiência escolar, o ex-aluno Luiz Eduardo Oliveira (1976-1983) reforça a articulação entre escuta, disciplina e valores morais no trabalho do SOE do Colégio de Aplicação da UFS, destacando que a atuação da orientação não se limitava a corrigir desvios, mas assumia um papel formativo mais amplo, vinculado à construção de condutas. Porém, quando afirma que o professor do SOE “sempre chamava a gente para refletir, para ver uma temática junto com o professor de moral e cívica”, evidencia o cruzamento entre práticas pedagógicas e dispositivos de controle. Essa vinculação entre a OE e o ensino da disciplina educação moral e cívica (EMC)⁵⁵ expõe que essas instâncias operavam conjuntamente na formação de sujeitos adaptados, obedientes e responsáveis. Sua recordação de que o professor do SOE “já sabia que tinha acontecido alguma coisa” e que a

⁵⁵ A disciplina EMC, instituída como obrigatória pelo Decreto-Lei n. 869/1969, tinha como finalidade “formar o espírito cívico” e reforçar valores de respeito à autoridade, ao patriotismo, à obediência e hierarquia (Brasil, 1969).

presença do orientador estava associada a alguma infração também aponta para a representação do SOE como um espaço de mediação disciplinadora. No entanto, o próprio Luiz Eduardo Oliveira reconhece, ao refletir como adulto, que essas experiências possuíam uma significativa dimensão formativa, pois geravam sentido e permitiam revisitar valores éticos e sociais que moldaram a sua trajetória.

A Orientação Educacional, nesse sentido, aparece como um espaço de formação ética, embora muitas vezes dentro de uma moldura normativa, que restringe a pluralidade de experiências dos sujeitos. Todavia, é possível interpretar essas práticas como apropriações criativas das normas institucionais. Pois, ao desenvolver atividades que envolviam escuta, reflexão, diálogo e acompanhamento contínuo dos alunos, o SOE do Colégio de Aplicação da UFS não apenas aplicava prescrições burocráticas, mas traduziam-nas em práticas pedagógicas situadas, sensíveis aos conflitos e às necessidades concretas da comunidade escolar.

A moralidade, assim, não se restringia à obediência, mas abria frestas para o cuidado, para o vínculo afetivo e para a construção de um espaço de pertencimento, como foi percebido na seguinte fala: “Mas a gente, quando tinha alguma dúvida, alguma dificuldade inclusive de relacionamento com professor, com outro aluno, a gente recorria ao professor de Orientação Educacional” (Maria do Carmo Vasconcelos Viana, 2024, p. 6). Essa recordação da ex-aluna Maria do Carmo Vasconcelos Viana (1976-1983) foi mais um vestígio das práticas escolares e do papel ambíguo da Orientação Educacional, ora como espaço dispositivo disciplinador, ora como espaço de acolhimento, compondo uma pedagogia moral que se pretendia formativa e normalizadora ao mesmo tempo. Essa ambivalência é constitutiva das práticas escolares, onde se entrecruzam dominação e possibilidade de apropriação (Chartier, 1988; Foucault, 1979).

Especificamente sobre essa relação entre a OE e a disciplina Educação Moral e Cívica, foi localizado no acervo do Cemdap uma ficha de estudo intitulada “SOE/EMC, provavelmente elaborada entre o final da década de 1970 e início dos anos de 1980. Essa ficha revela, desde o seu título, uma articulação pedagógica entre os conteúdos da disciplina EMC e as atividades do SOE, o que já tinha sido lembrado pelo ex-aluno Luiz Eduardo Oliveira (2024). Essa prática de convergência entre essas duas áreas reflete não apenas a estrutura curricular, mas também uma concepção de escola comprometida com a formação moral, cívica e disciplinar dos estudantes. Em relação ao SOE, na prática institucional do Colégio de Aplicação da UFS, assumia frequentemente um papel de extensão dessas finalidades, funcionando como braço operativo no acompanhamento comportamental dos alunos. Na ficha SOE/EMC esse entrelaçamento se materializava em tópicos como: ‘Educação e

comportamento’, ‘Defeitos ou virtudes: o que são valores?’, ‘Liberdade com responsabilidade’, ‘Direitos e deveres’, ‘Relacionamento familiar’ e ‘A vida em comunidade’” (Cemdap. SOE/EMC, 1980). Esses temas atravessaram tanto os conteúdos normativos da EMC, quanto as práticas cotidianas da OE, revelando a sobreposição de funções e objetivos. Em termos históricos, a relação entre essas disciplinas evidencia o papel da escola pública brasileira como agente de socialização política, e como a Orientação Educacional foi mobilizada nesse processo.

Retomando o tema dos instrumentais utilizados, a atuação do SOE do Colégio de Aplicação da UFS revelou-se, em grande medida, por meio dos instrumentos que produziu e sistematizou ao longo do tempo. Além do “Questionário de caracterização do aluno (1980), foram encontrados outros tipos de questionários aplicados aos discentes, com finalidades diversas, que iam desde o mapeamento psicossocial até o estímulo à autorreflexão disciplinar e moral. Para melhor compreensão desses instrumentais, o quadro 24 apresenta esse questionário.

Quadro 24 - Principais questionários aplicados pelo SOE – 1979-1980

Nº	Título	Objetivo	Tipo	Função pedagógica
1	Hábitos e Convivência	Mapear rotinas, vínculos sociais e comportamentos familiares dos alunos	Diagnóstico comportamental	Conhecimento do aluno e intervenção preventiva
2	Questionário projetivo “Como me Sinto”	Acessar a subjetividade do aluno por meio de frases incompletas	Expressão subjetiva/projetiva	Favorecer escuta individual e planejamento de acompanhamento
3	“Você é capaz de seguir instruções?”	Avaliar a capacidade de atenção, obediência e seguimento de instruções	Teste de conduta normativa	Instrumento de controle e disciplina
4	Ficha de análise de problemas escolares	Classificar problemas disciplinares e sociais e propor medidas	Ficha classificatória	Identificação de desvios e encaminhamentos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos questionários aplicados pelo SOE do Colégio de Aplicação da UFS entre os anos de 1979 e 1980

Os questionários centrados em dados comportamentais, hábitos cotidianos e vida familiar traziam perguntas sobre a rotina de estudos, programas de televisão preferidos, com quem o aluno conversava ou convivia, e quem o acompanhava nos deveres escolares. Esse conjunto de questões evidenciava um esforço em conhecer as dinâmicas da vida privada dos estudantes, revelando uma preocupação com o tempo e os vínculos dos alunos. Outros questionários, a exemplo do “Como me sinto”, eram mais interpretativos e projetivos, expunham a subjetividade dos estudantes por meio de frases incompletas a serem finalizadas. Esse formato visava acessar afetos, angústias e percepções

individuais, sendo mobilizado como forma de leitura do aluno enquanto sujeito emocional e social. Um terceiro conjunto de instrumentos, como o “Você é capaz de seguir instruções?”, adotava uma perspectiva nitidamente normativa. A estrutura das perguntas, a ordem das tarefas e a exigência de obediência literal demonstravam a intenção de aferir a capacidade de disciplina e controle do corpo e da atenção. Um outro exemplo era o formulário de análise de problemas sociais e escolares, que enumerava dificuldades como desobediência, falta de material, problemas familiares ou comportamentos inadequados. Ao classificar os problemas e indicar intervenções, o documento instituía uma seleção de condutas desviantes, assumindo uma função classificatória.

Analisados em conjunto, os questionários revelam a multiplicidade de funções atribuídas a Orientação Educacional no Colégio de Aplicação da UFS: conhecer, escutar, normatizar e intervir. O cruzamento entre fichas diagnósticas, instrumentos projetivos e formulários disciplinares permitiu compreender que a escuta do aluno não estava dissociada de objetivos normativos, sendo sistematicamente subordinada à lógica do ajustamento escolar. Como já foi dito na seção 3 desse trabalho, o uso de fichas e questionários não se limitava à coleta de informações neutras, era, antes, um dispositivo de poder pedagógico e disciplinador, no qual o conhecimento do aluno era usado como meio de controle de sua conduta e adequação às expectativas institucionais. Cabe ressaltar novamente, que os dois modelos de Orientação Educacional que constituíram a base da nossa OE, foram os modelos estadunidense e o francês (Andrade; Conceição, 2025; Corbonnet, s/d; Tchaicowsky, s/d), sendo que ambos estavam assentados no mesmo tipo de concepção de sociedade, na qual o aluno deveria ajustar-se ao meio.

No que se refere aos temas que o SOE trabalhava com os alunos, foram encontrados no acervo do Cemdap/Codap/UFS alguns livretos e pequenos textos. Sobre esse trabalho, o professor Manoel Messias Vasconcelos trouxe a seguinte informação:

Eu tinha um caderno com histórias⁵⁶. Porque você conta uma história e manda “traduzir” para o desenvolvimento lógico das coisas, para o raciocínio. Nós dávamos questionamentos para o aluno interpretar, contávamos histórias, usávamos muito o que a bíblia faz, parábolas para traduzir. Então contávamos um conto para que eles dissessem o que significava. Cada um interpretava diferente, mas mostrávamos que era a mesma coisa. É a diferença das pessoas, do raciocínio (Manoel Messias Vasconcelos, 2023, p. 4).

O relato do uso de histórias e parábolas para o trabalho com os alunos, destaca uma dimensão narrativa, simbólica e formativa da Orientação Educacional no Colégio de Aplicação da UFS. Esse

⁵⁶ Esse caderno não foi encontrado na residência do professor Manoel Messias Vasconcelos e nem no acervo do Cemdap/Codap/UFS.

tipo de prática revela que o orientador não se limitava ao exercício técnico de coleta de dados ou encaminhamentos burocráticos, mas que também se engajava em um processo de mediação simbólica, por meio da qual buscava formar a racionalidade e a moralidade dos educandos. Ao utilizar histórias como instrumento pedagógico, Manoel Messias Vasconcelos revela uma concepção de orientação voltada à constituição subjetiva dos alunos, em sintonia com uma tradição pedagógica que valorizava a narrativa como forma de aproximação entre o saber escolar e a experiência vivida.

As histórias, ao serem interpretadas pelos alunos, não apenas demonstravam compreensões individuais, mas permitiam a observação dos modos como esses sujeitos se apropriavam do saber transmitido, reorganizando-os à luz dos seus conhecimentos. Contudo, ao destacar que cada estudante interpretava de modo distinto, mas que depois era conduzido a uma interpretação comum, aponta para uma prática que transitava entre a escuta da singularidade e a indução de um consenso, um tipo de disciplinamento que dialoga com as práticas escolares mais tradicionais. Visto que, desse modo, guiando os alunos para uma conclusão “correta” acaba exercendo mais uma vez um papel normativo, por meio de mecanismos sutis de condução da conduta. O que não desmerece o fato de que a valorização da escuta, o uso da palavra e o reconhecimento da diversidade dos raciocínios revelavam, ao mesmo tempo, as possibilidades da Orientação Educacional no contexto escolar brasileiro do período.

Sobre os livretos e textos usados pelo SOE do Colégio de Aplicação da UFS nessa época, poucos foram encontrados. Esses documentos revelaram práticas orientadas à formação moral, ao ajustamento comportamental e à convivência coletiva. Textos como “Sei viver com os outros” e “O prêmio da maçã de ouro”, evidenciaram uma atuação voltada para o desenvolvimento de virtudes consideradas desejáveis, como simplicidade, respeito, solidariedade e disciplina. A estrutura das atividades propunha reflexões orientadas, nas quais o aluno era conduzido a identificar comportamentos corretos e incorretos, reforçando um ideal de conduta baseado em modelos normativos, o que compactuava com a perspectiva de atuação descrita pelo orientador Manoel Messias Vasconcelos. De modo geral, esses materiais apontam para o SOE enquanto mediador entre os valores institucionais e as experiências escolares, promovendo um disciplinamento moral sem renunciar a sua dimensão pedagógica.

No que se refere à Orientação Vocacional, o plano de trabalho elaborado em 1980 pelo SOE do Colégio de Aplicação da UFS apresenta uma concepção articulada ao ideário técnico e funcionalista que orientava a política educacional brasileira. Esse documento apresentava objetivos que iam além do esclarecimento vocacional, incluindo metas como criar oportunidades para que os

alunos reconhecessem suas tendências e possibilidades no plano ocupacional, bem como conduzi-los à escolha de um curso de modo consciente e livre, conforme quadro 25.

Quadro 25 - Orientação Vocacional – 1980

Nº	Elemento do plano	Descrição
1	Objetivos	Conduzir o aluno ao autoconhecimento e à escolha da profissão
2	Metas	Levantamento de interesses, análise de aptidões e reconhecimento de possibilidades ocupacionais
3	Atividades	Aplicação de questionários, dinâmicas de grupo, entrevistas individuais e debates
4	Instrumentos	Sondagens de aptidão, observações sistemáticas, fichas de acompanhamento e reuniões com familiares e professores
5	Participantes	Alunos, docentes e famílias
6	Metodologia	Baseada em etapas sequenciadas com enfoque técnico-pedagógico
7	Resultados esperados	Indicadores como nível de informação profissional e escolha consciente de uma profissão

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base no plano de trabalho para a orientação vocacional produzido pelo SOE do Colégio de Aplicação da UFS no ano de 1980

O estudo do quadro 25 permite a compreensão de que a Orientação Educacional estava inserida em um projeto de formação voltada para o ajustamento do aluno ao meio social e produtivo. O plano de trabalho produzido em 1980, expressava, de forma condensada, a racionalidade que orientava a prática da OE. Ao propor como objetivo conduzir o aluno ao autoconhecimento e a escolha consciente de uma profissão, o plano revelou sua filiação ao modelo psicotécnico adaptativo, difundido no Brasil após os pareceres CFE n. 45/1972 e n. 76/1975 que vinculavam a escola ao projeto de ajustamento social e preparação para ocupação no mercado de trabalho. As atividades e instrumentos descritos indicavam uma metodologia centrada na classificação de sujeitos, reforçando uma lógica de previsibilidade e controle. Embora envolvesse etapas voltadas para o diálogo e ao mapeamento de interesses, o plano operava sob o paradigma da eficiência e da adaptação. Esse tipo de prática tendia a reforçar a lógica da meritocracia, naturalizando desigualdades ao apresentar como livres, escolhas condicionadas por fatores sociais, escolares e econômicos (Foucault, 1979; Saviani, 2013).

Esse fato é comprovado pela fala da ex-aluna Maria do Carmo Vasconcelos Viana (1976-1983): [...] inclusive eu percebi que a minha vocação era de que eu queria fazer psicologia. Então, como não tinha faculdade de psicologia na UFS, não tinha o curso, aí o mais próximo era serviço social. Então, por isso, eu fui para o serviço social (Maria do Carmo Vasconcelos Viana, 2024, p. 10).

Ao afirmar que desejava cursar psicologia, mas, diante da ausência do curso na UFS, optou por serviço social por ser “mais próximo”, Maria do Carmo Vasconcelos Viana revela, de forma concreta, os limites entre as condições materiais e institucionais e a construção das escolhas profissionais. Essa escolha que se apresentou como racional e consciente foi condicionada por fatores externos à vontade individual. Essa situação corrobora a crítica à meritocracia desenvolvida no parágrafo anterior, pois o plano de trabalho prometia conduzir os estudantes a decisões livres e informadas, porém, na realidade, essas decisões não se sustentavam diante de condições desiguais de acesso.

Nesse sentido, a Orientação Vocacional, embora promovida como instrumento de autoconhecimento e auxílio à decisão, revela-se, nos documentos oficiais, como uma prática balizada pela lógica do ajustamento. Os manuais de Orientação Educacional, amplamente utilizados no período, como o manual *Orientação Educacional: sondagem de aptidões, iniciação profissional* de Agostinho Minicucci, enfatizavam o diagnóstico vocacional e a identificação de profissões “adequadas” ao perfil psicológico dos estudantes, vinculando essas escolhas às demandas do mercado de trabalho e aos interesses do Estado. Nos COE n. 10, 11 e 16, por exemplo, a Orientação Vocacional apareceu integrada à formação da personalidade e à adaptação social do aluno, estabelecendo como objetivo central não apenas a inserção profissional, mas também a construção de sujeitos ajustados, disciplinados e produtivos (Benko, 1960; Lima, s/d; Lofredi, 1960). A liberdade de escolha, nesse contexto, era interpretada como responsabilidade individual de adequação às expectativas sociais previamente estabelecidas. Assim, o discurso da orientação vocacional se entrelaçava com valores de ordem, disciplina e obediência, reforçando a função normativa da escola e a interiorização das regras institucionais como expressão de sucesso educacional.

Diante de todo esse cenário, observou-se que a prática pedagógica desenvolvida pelo SOE do Colégio de Aplicação da UFS revelava um campo marcado por múltiplas funções e por tensões entre as normas institucionais e as demandas concretas da vida escolar. As atividades realizadas demonstraram que o orientador educacional atuava como articulador entre os aspectos técnicos, pedagógicos e sociais, assumindo funções de mediação entre sujeitos escolares e a estrutura burocrática. Nesse contexto, compreendeu-se o papel ambíguo do orientador como agente de ajustamento e, simultaneamente, de escuta e acolhimento, numa atuação que expressava as contradições de um projeto educacional que oscilava entre controle e emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Orientação Educacional no Brasil foi marcada por movimentos de institucionalização, regulação e disputas de sentidos que atravessaram diferentes contextos históricos. Desde sua consolidação enquanto campo de atuação especializada, nas décadas de 1950 e 1960, foi influenciada por uma lógica de tecnificação da educação, sendo moldada por discursos de ajustamento, normalização e produtividade escolar.

No período da ditadura civil-militar, esse processo foi intensificado, subordinando as atribuições do orientador às exigências de controle institucional e à racionalidade técnico-burocrática. Nesse contexto, o orientador educacional assumiu múltiplas funções, refletindo as ambivalências de um sistema educacional que oscilava entre o discurso de formação integral do aluno e as práticas do enquadramento às normas escolares e sociais. A figura do orientador foi, então, incorporada ao projeto de modernização do Estado, funcionando como agente de adequação dos estudantes às expectativas do sistema, sobretudo por meio de triagem do comportamento, avaliação do rendimento e encaminhamento de casos considerados desviantes ou “problemas”.

Importante ressaltar que a constituição histórica da OE brasileira esteve vinculada à circulação de ideias, teorias e práticas com base, principalmente nos modelos de orientação estadunidense e francês. Esses modelos, presentes tanto legislações quanto nas discussões dos encontros nacionais e regionais de Orientação Educacional, assim como nos COE, manuais e outros impressos, foram reinterpretados e, muitas vezes, convertidos em instrumentos normativos nas instituições escolares. Nesse sentido, a psicologização da escola, sobretudo a partir das décadas de 1950 e 1960, exerceu influência na configuração das funções do orientador, fazendo com que se privilegiasse a lógica da avaliação individual, da identificação de dificuldades de aprendizagem e da classificação de alunos com base em critérios de normalidade. Contudo, essas ideias não circularam de forma neutra, visto que foram apropriadas pelos profissionais da Orientação Educacional de modos distintos, gerando práticas contraditórias e, por vezes, inovadoras.

No que se refere à formação do orientador educacional no Brasil, ocorreu atravessada por disputas em torno da delimitação de sua identidade profissional, da definição de suas atribuições e da hierarquia entre os saberes que legitimaram sua atuação no espaço escolar. Essa formação, marcada por esse viés psicologizante, teve, nos currículos das habilitações em OE dos cursos de pedagogia, conteúdos voltados a aplicação de técnicas de orientação vocacional, diagnósticos de condutas e acompanhamento do desempenho escolar. Nesse sentido, a formação inicial oferecida preparava o orientador para atuar como operador de normas, instrumentos e procedimentos. Todavia, mesmo

dentro desse modelo prescritivo, esse processo formativo não foi homogêneo e nem linear. Algumas instituições de ensino superior integraram discussões sobre subjetividade, relações sociais, cultura e política, tensionando a visão majoritariamente instrumental.

Quanto à formação dos orientadores educacionais em Sergipe, particularmente no âmbito da Universidade Federal de Sergipe, refletiu os mesmos dilemas que atravessaram o campo nacional: a tensão entre uma formação técnico-instrumental e a construção de uma prática sensível às contradições sociais e educacionais do país. Desse modo, desde a década de 1970, a habilitação em OE do curso de pedagogia da UFS passou a integrar uma proposta que visava atender às diretrizes do tecnicismo educacional vigente, conforme os modelos defendidos pelos manuais técnicos-pedagógicos da época, porém, não se limitava à reprodução dos saberes prescritivos. Os estágios supervisionados realizados no Colégio de Aplicação da UFS, entre os anos de 1977 e 1981, evidenciaram um movimento de experimentação pedagógica. Desta feita, a atuação nos estágios, muitas vezes amparada em metodologias participativas e em abordagens integradoras com a administração escolar e a supervisão, construiu um espaço de invenção e escuta dentro de um currículo atrelado à lógica da eficiência e da conformidade.

Nessa perspectiva, o Serviço de Orientação do Colégio de Aplicação da UFS mostrou-se como um local configurado por tensões, dicotomias e disputas entre a normatividade institucional e as demandas vividas no cotidiano escolar. Os documentos produzidos pelo SOE, como as fichas de acompanhamento individual, planos de atividades, relatórios de encaminhamento, entrevistas com as famílias, registros de reuniões pedagógicas e os diversos tipos de questionários, revelaram uma prática orientadora que oscilava entre a função de disciplinamento e vigilância e a busca de construir vínculos, mediação e apoio.

Por meio das fontes utilizadas, compreendeu-se que o Serviço de Orientação Educacional e a definição de suas funções estavam alinhadas às diretrizes ideológicas da modernização conservadora que, ao mesmo tempo em que expandia o sistema educacional, também o subordinava aos interesses do capital e da tecnocracia estatal. Essa lógica, também se refletiu na formação dos OE em Sergipe, que estruturou a habilitação em orientação segundo princípios técnicos, e no SOE do Colégio de Aplicação da UFS, que foi marcado por processos de regulação normativa que respondiam às exigências do Estado autoritário. Contudo, ao longo do trabalho, principalmente a partir do estudo das entrevistas e de documentos como relatórios dos estágios do curso de pedagogia com habilitação em OE (1977, 1980, 1981) e dos planos de atividades do SOE do Colégio de Aplicação da UFS (1979), compreendeu-se que, embora oficialmente direcionado por funções técnico-administrativas,

a formação do OE em Sergipe e o SOE do Colégio de Aplicação da UFS foram atravessados por ambivalências. Sendo assim, a formação e a prática do orientador não se configuraram de forma homogênea, mas sim como espaço de disputas entre o discurso hegemônico de ajustamento e as experiências locais de apropriação e reinvenção pedagógica.

Portanto, confirma-se a tese de que tanto o Serviço de Orientação Educacional no Brasil, quanto à sua prática no Colégio de Aplicação da UFS, no período analisado, cumpriu um papel funcionalista, vinculado à conformação de sujeitos disciplinados e produtivos. No entanto, também se constituiu como lugar de tensão, no qual estagiários, professores, orientadores e estudantes produziram frestas de escuta, cuidado e reconstrução de sentidos. Com isso, observou-se a necessidade de compreender a história da Orientação Educacional não apenas pelos marcos normativos que a instituíram, mas como esses marcos foram apropriados por meio das práticas concretas que os reinventaram no cotidiano escolar.

Compreender a trajetória da Orientação Educacional no Brasil, com foco na formação e profissionalização dos orientadores educacionais em Sergipe e nas práticas educacionais desenvolvidas pelo SOE do Colégio de Aplicação da UFS, considerando as ideias que influenciaram sua constituição local, foi o objetivo principal dessa pesquisa. No intuito de alcançá-lo, foram discutidas e analisadas diferentes perspectivas sobre o tema, propondo um olhar às múltiplas camadas que compõem o trabalho da orientação. Consciente das limitações presentes em qualquer trabalho científico, tem-se a certeza de que o assunto não foi concluído. Ficam abertas, portanto, possibilidades para futuras pesquisas por meio de novas abordagens históricas. Temas como a escuta dos sujeitos envolvidos nas práticas orientadoras, em outras temporalidades e contextos; os modos pelos quais os orientadores educacionais seguiram sendo interpelados a construir pontes entre o projeto de educação pública ou privada e a pluralidade das existências que habitam a escola, podem tornar-se objetos de estudo para novos pesquisadores.

FONTES

1 – DOCUMENTOS DO CENTRO DE PESQUISA, DOCUMENTAÇÃO E MEMÓRIA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS – CEMDAP

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Caderno de memórias 25 Anos (1967-1992): Jubileu de Prata, 1992.** (Pacotilha 22).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Documentos da Fundação do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, 1959.** (Pacotilha 94).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Ficha de Estudo SOE/EMC do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, 1980.**

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Histórico do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Sergipe.** (Pacotilha 95).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Questionário de caracterização do aluno do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, 1980.**

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Questionário direcionado aos discentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, s/d.**

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Livro de atas das reuniões do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, 1960.**

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Livro de atas das reuniões do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, 1971.**

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Livro de atas das reuniões do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, 1975.**

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Livro de atas das reuniões do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, 1976.**

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Livro de atas das reuniões do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, 1979.**

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Plano de atividades do SOE do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, 1979.**

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Regimento interno do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Sergipe, 1960.** (Pacotilha 25).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Regimento interno do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, 1975a.** (Pacotilha 25).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Regulamentação do estágio das habilitações do Curso de Pedagogia da Faced, 1973.**

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Relatório de estágio integrado, 1977.** (Pacotilha 11).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Relatório de estágio em Orientação Educacional de 1º grau, 1980/1.** (Pacotilha 11).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Relatório de estágio em Orientação Educacional de 1º grau, 1980/2.** (Pacotilha 11).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Relatório de estágio em Orientação Educacional de 2º grau, 1981/1.** (Pacotilha 11).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Relatório Faced, 1973-1977.**

2 – DOCUMENTOS DO ARQUIVO CENTRAL DA UFS

UFS. **Grade curricular do Curso de Pedagogia, habilitação em Orientação Educacional, 1978.** (UFS/GVR/13)

3 – DOCUMENTOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFS – CECH

CECH. Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe. **Programa da disciplina Psicologia do Desenvolvimento, 1969.** (Caixa n. 94).

CECH. Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe. **Relatórios 1º e 2º períodos de 1969.** (Caixa n. 94).

CECH. Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe. **Programa da disciplina princípios e métodos de Orientação Educacional, 1970.** (Caixa n. 94).

4 – DOCUMENTOS DA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFS E DA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP

4.1 – Manuais de Orientação Educacional – Bicen/UFS

ASSUMPÇÃO, Jorge Alberto Mendes. **Criatividade e Orientação Educacional**. São Paulo: Cortez, 1981.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fundamentos de Orientação Educacional**. São Paulo: Saraiva, 1978.

CARVALHO, Maria de Lourdes Ramos da Silva. **A função do orientador educacional**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CHABASSUS, Henri. **A formação do orientador educacional**: antes e depois do Parecer n. 252: situação no Estado de São Paulo. São Paulo: Loyola, 1976.

KNAPP, Robert Hampden. **Orientação Educacional na escola primária**. Rio de Janeiro: Livro Técnico S.A.

LOFFREDI, Laís Esteves. **Paradigma de Orientação Educacional**: baseado no modelo de relação-de-ajuda de Carkhuff. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

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

MINICUCCI, Agostinho. **Orientação Educacional**: sondagem de aptidões, iniciação profissional. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

NEVES, Ilka de Guittes; SIQUEIRA, Olgair Krob. **Dinâmica de Orientação Educacional**. Porto Alegre: Globo, 1973.

PENTEADO, Wilma Millan Alves. **Fundamentos de Orientação Educacional**. São Paulo: EPU, 1976.

PIMENTEL Maria da Glória; SIGRIST, Áurea Candida. **Orientação Educacional**: fundamentos e prática do ensino vocacional. São Paulo: Pioneira, 1969.

SIQUEIRA, Anna Maria da Silva; ABELIN, Leyda Tubino. **Orientação Educacional no 1º e 2º graus**: novas dimensões para pais e professores. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUDIO, Franz Victor Rudio. **Orientação não diretiva**: na educação, no aconselhamento e na psicoterapia. Petrópolis: Vozes, 1975.

4.2 – Manuais de Orientação Educacional – Biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **A Orientação Educacional no Ensino de 1º Grau**. Brasília/DF, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **I Círculo de Estudos de Orientação Educacional**. Brasília/DF, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Orientação Educacional e currículo**. Brasília/DF, 1979.

CARVALHO, Maria de Lourdes Ramos da Silva. **A função do orientador educacional**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

JONES, Arthur Joseph. **Princípios de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

LOFFREDI, Laís Esteves. **Paradigma de Orientação Educacional**: baseado no modelo de relação-de-ajuda de Carkhuff. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

MAIA, Eny Marisa; GARCIA, Regina Leite. **Uma Orientação Educacional para uma nova escola**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

MARTINS, Cyro Santos. **Orientação Educacional e profilaxia mental**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

MARTINS, José do Prado. **Princípios e métodos de Orientação Educacional**. São Paulo: Atlas, 1994.

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

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Introdução à Orientação Educacional**. São Paulo: Atlas, 1976.

NEVES, Ilka de Guittes; SIQUEIRA, Olgair Krob. **Dinâmica de Orientação Educacional**. 2ª ed. Porto Alegre: Globo, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido. **Orientação vocacional e decisão**: estudo crítico da situação no Brasil. São Paulo: Loyola, 1984.

SCHIMIDT, Maria Junqueira; PEREIRA, Maria de Lourdes de Souza. **Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1975.

5 – DOCUMENTOS DAS BIBLIOTECAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FEUSP E DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ

5.1 – Cadernos de Orientação Educacional – Biblioteca da FEUSP

AMADO, Gildásio. Apresentação. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: CADES, n. 1, p. 5-6, 1960.

BENKÖ, Antonius. Conveniência e integração da Orientação Educacional na escola secundária. Conferência proferida na 1ª Jornada de Diretores de Pôrto Alegre. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, 3ª ed., n. 11, 1960.

BENKO, Antonius. A personalidade do adolescente. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, 3ª ed., n. 18, 36p, 1960.

BESSA, Halley Alves. Orientação Educacional e serviço médico. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, n. 23, p. 35-41, 1962.

BRITO, Dóris de Mello. Relações do orientador com o diretor e professores, com o aluno e sua família. Conferência pronunciada no curso de orientação educacional do Colégio do Ar – Rádio Ministério da Educação e Cultura. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, 3ª ed., n. 3, 22p, 1960.

CARBONNET, Mére Alphonse; et al. A Orientação Educacional e a escola – Atividades extraclasse, serviços médicos, recreação. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, n. 23, 43p, 1962.

CASTRO, Noemi Nogueira Meira; et al Relações do serviço de Orientação Educacional com a direção da escola, com o corpo docente, com a família do aluno e a sociedade. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, n. 14, 19p, 1959.

CRISTINA, Maria, et al. Posição da Orientação Educacional na escola secundária: princípios básicos. Trabalho elaborado pela primeira comissão. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, n. 19, 27p., s/d.

FREIRE, Aracy Muniz. Orientação Educacional. Conferência pronunciada no curso de orientação educacional do Colégio do Ar – Rádio Ministério da Educação e Cultura. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, n. 12, 19p, 1960.

LEMOS, Tereza Pontual Pinto de; et al. A atuação do Serviço de Orientação Educacional junto aos alunos: individualmente ou em grupos. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, n. 13, 35p., 1959.

ALBUQUERQUE, Terezinha Lins de; et al. A equipe do Serviço de Orientação Educacional, integrantes, função e coordenação. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, n. 16, 13p., s/d.

LOFFREDI, Lais Esteves. A atuação do orientador junto ao adolescente. Conferência proferida na Semana de Orientação Educacional do Distrito Federal. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, 3ª ed., n. 10, 25p., 1960a.

ALBUQUERQUE, Terezinha Lins de; et al. A Orientação Educacional e a direção da escola secundária. Trabalho apresentado no III Simpósio de Orientação Educacional. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, n. 22, 27p., 1961.

MRAVAK, José Dinkö. Reflexos da família na personalidade dos filhos. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, n. 21, 39p, 1961.

PADIM, Dom Cândido. Objetivos da Orientação Educacional. Conferência pronunciada no 1º Simpósio de Orientação Educacional em São Paulo – julho de 1957. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, 2ª ed., n. 7, 13p, s/d.

BEAULIEU, Gilles; et al. A Orientação Educacional e a escola – corpo docente – Trabalho apresentado no III Simpósio de Orientação Educacional. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, n. 24, 33p., 1962.

PEREIRA, Maria de Lourdes Sousa. Fundamentos filosóficos da Orientação Educacional. Conferência pronunciada no Curso de Orientação Educacional do Colégio do Ar – Radio Ministério da Educação e Cultura. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, 3ª ed., nº 2, 16p, 1960.

RIBEIRO, Emília de Mello. Diretrizes para a Orientação Educacional nas escolas médias. Conferência pronunciada na 1ª Jornada de Diretores de Porto Alegre, 1957. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, 3ª ed., n. 8, 17p., 1960.

SCHMIDT, Maria Junqueira. A Orientação Educacional de adolescentes. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, 3ª ed., n. 1, 27p, 1960.

SCHMIDT, Maria Junqueira. O adolescente na escola. Conferência proferida no Encontro de Educadores, de Belo Horizonte, em fevereiro de 1959. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, 2ª ed., n. 17, 16p, 1960.

SCHMIDT, Maria Junqueira. O círculo de pPais. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, n. 16, p. 27-37, 1961.

SUCUPIRA, Newton. A Orientação Educacional e o problema da educação social. Trabalho apresentado no III Simpósio de Orientação Educacional. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, n. 20, 1ª ed., 32p., 1961.

TCHAICOWSKY, Fany Malin. **A orientação educacional e a experiência americana**. Rio de Janeiro: MEC, n. 4, 21p, s/d.

5.2 – Cadernos de Orientação Educacional – Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ

CARBONNET, Marie Alphonse. A Orientação Educacional e a experiência francesa – conferência apresentada no 1º Simpósio de Orientação Educacional em São Paulo – julho de 1957. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, n. 5, 29p., s/d.

AMARAL, Ana Iris do. Estágio previsto da Portaria n. 105/58. In: Brasil, Cades. **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: n. 15, 9p., s/d.

6 – DOCUMENTOS DO CENTRO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DA FEUSP

CME/FEUSP. Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da FEUSP. **Currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP**, 1966

CME/FEUSP. Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da FEUSP. **Breves apontamentos sobre a vida e obra do professor Lourenço Filho – 1897- 1970**, s/d.

7 – HEMEROTECA DA IMPRENSA OFICIAL DE SERGIPE – IOSE

SERGIPE. Imprensa oficial. Estatuto dos orientadores educacionais de Sergipe. **Diário Oficial do Estado de Sergipe**: publicações a pedidos, p. 7-9, 13 maio 1975.

8 – DOCUMENTOS LOCALIZADOS EM ACERVOS PESSOAIS, SEBOS E EM ACERVOS DIGITAIS

AZEVEDO, Fernando de; et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em:<
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

AOESE. Associação do Orientadores do Estado de Sergipe. **Livro de atas**. Aracaju, 31 de agosto de 1974.

CLAPARÈDE, Edouard. **A escola e a psicologia experimental**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1928.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13ª ed. Brasília: Inep, 2008.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 9ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

RAMOS, Arthur. **A criança problema**. 4ª ed. São Paulo: Casa do Estudante do Brasil, 1950.

9 – JORNAIS E REVISTAS

A CRUZADA. **Relator do processo da Universidade Federal de Sergipe**. Aracaju/SE, 24 de setembro de 1966. Ano 48, n. 1.170.

A CRUZADA. **Solene instalação da FUFS, marco cultural na ida intelectual sergipana**. Aracaju/SE, 18 de maio de 1968. Ano 49, n. 1.545.

MALLART, JOSÍ. Aplicações da psicologia: orientação escolar, orientação profissional, seleção escolar e formação profissional. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Inep, v. 16, n. 44, p. 125-127, jul-set, 1951.

SANTOS, Oswaldo de Barros. Da orientação educacional e profissional à "*counseling psychology*". In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Inep, v. 32, n. 75, p. 94-108, jul-set, 1959.

VELOSO, Elisa Dias. Problemas de ajustamento à escola. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Inep, v. 30, n. 71, p. 15-29, jul-set, 1958.

10 – ENTREVISTAS

10.1- Entrevistas realizadas pela pesquisadora

ARAGÃO, Judite de Oliveira. 2025. Entrevistadora: Walna Patrícia de Oliveira Andrade. Aracaju. 30.01.2025.

FREITAS, Antônio Fontes. 2024. Entrevistadora: Walna Patrícia de Oliveira Andrade. Aracaju. 24.05.2024.

BEZERRA, José Geraldo Dantas. Entrevistadora: Walna Patrícia de Oliveira Andrade. Aracaju. 22.05.2024.

MENEZES, Lúcia Maria Lisboa de. Entrevistadora: Walna Patrícia de Oliveira Andrade. Aracaju. 14.05.2024.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. Entrevistadora: Walna Patrícia de Oliveira Andrade. Aracaju. 09.05.2024.

SOARES, Maria José de Almeida. Entrevistadora: Walna Patrícia de Oliveira Andrade. Aracaju. 05.02.2025.

SOUZA, Luza Mabel Magalhães de. Entrevistadora: Walna Patrícia de Oliveira Andrade. Aracaju. 10.04.2024.

VASCONCELOS, Manoel Messias. Entrevistadora: Walna Patrícia de Oliveira Andrade. Aracaju. 05.12.2023.

MACIEL, Maria de Lourdes Amaral. Entrevistadora: Walna Patrícia de Oliveira Andrade. Aracaju. 10.04.2024.

Maria do Carmo Vasconcelos Viana. Entrevistadora: Walna Patrícia de Oliveira Andrade. Aracaju. 29.05.2024.

10.2 – Entrevistas coletadas no banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS – Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores

FREITAS, Antônio Fontes. 2017. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS: Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores**. Entrevistador: Joaquim Tavares da conceição. 9.11.2017. São Cristóvão/SE.

BARRETO NETO, Arnaldo Dantas. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS:** Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores. Entrevistadores: José Genivaldo Martires e Walna Patrícia de Oliveira Andrade. 12.09.2018. São Cristóvão/SE.

MATOS E SILVA, César Henriques **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS:** Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores. Entrevistadoras: Rísia Rodrigues e Rafaela Cravo. 13.09.2018. São Cristóvão/SE.

FREIRE, Iara Mendes. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS:** Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores. Entrevistadora: Laísa Dias Santos. 12.07.2018. São Cristóvão/SE.

BEZERRA, José Geraldo Dantas. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS:** Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores. Entrevistadora: Laísa Dias Santos. 29.08.2018. São Cristóvão/SE.

MENEZES, Lúcia Maria Lisboa de. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS:** Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores. Entrevistadoras: Laísa Dias Santos, Joelza Oliveira e Walna Patrícia de Oliveira Andrade. 05.09.2018. São Cristóvão/SE.

SOUZA, Luza Mabel Magalhães. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS:** Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores. Entrevistador: Joaquim Tavares da Conceição. 07.12.2017. São Cristóvão/SE.

VASCONCELOS, Manoel Messias. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS:** Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores. Entrevistadora: Rísia Rodrigues. 24.10.2017. São Cristóvão/SE.

ARAÚJO, Maria Inês de Oliveira. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS:** Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores. Entrevistadora: Rísia Rodrigues. 07.11.2017. São Cristóvão/SE.

BRANDÃO, Paulo Roberto Dantas. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS:** Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores. Entrevistadores: Genivaldo Martires e Laísa Dias. 26.09.2018. São Cristóvão/SE.

GARCEZ, Rosa Maria Viana de Bragança. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS:** Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores. Entrevistadoras: Aristela Aristides, Joelza Oliveira e Laísa Dias. 22.08.2018. São Cristóvão/SE.

SANTOS, Rosália Bispo dos. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS:** Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores. Entrevistadora: Rísia Rodrigues. 30.10.2017. São Cristóvão/SE.

TELES, Therezinha Belém Carvalho. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS:** Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores. Entrevistador: Joaquim Tavares da Conceição. 07.12.2017. São Cristóvão/SE.

11 – LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Código de Ética dos Orientadores do Brasil (1979)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/codigo-de-etica-dos-orientadores-do-brasil/23735132>. Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 4.073 de 30/01/1942a**. Poder Executivo Federal. 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: 16 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 4.244 de 09/04/1942b**. Poder Executivo Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.141 de 28/12/1943**. Poder Executivo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del6141.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 9.053 de 12/03/1946a**. Poder Executivo Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=decreta%3A,matriculados%20no%20curso%20de%20did%C3%A1tica>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **Decreto n. 9.613 de 20/08/1946b**. Poder Executivo Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm#:~:text=DEL9613%2D46&text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%209.613%2C%20DE%20%20DE%20AGOSTO%20DE%201946.&text=Art.,profissional%20dos%20trabalhadores%20da%20agricultura. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 34.638 de 17/11/1953**. Poder Executivo Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34638-17-novembro-1953-329109-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 38.460 de 28/12/1955**. Poder Executivo Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38460-28-dezembro-1955-334313-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 869 de 12/09/1969**. Poder Executivo Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%20869%2C%20DE%2012%20DE%20SETEMBRO%20DE%201969.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20inclus%C

3%A3o%20da,Pa%C3%ADs%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.
Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 71.409 de 20/11/1972.** Poder Executivo Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-71409-20-novembro-1972-419804-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 72.846 de 26/09/1973.** Poder Executivo Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72846-26-setembro-1973-421356-norma-pe.html>. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 4024 de 20/12/1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.564 de 21/12/1968.** Poder Executivo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5564.htm. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 464 de 11/02/1969a.** Poder Executivo Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 maio 2022.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11/08/1971/** Poder Executivo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394 de 20/12/1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Parecer n. 292/1962a. In: **Revista Documenta.** Brasília/DF: MEC/CFE. N. 10, jan.-fev., 1962, p. 95-101.

BRASIL. Parecer n. 251/1962b. In: **Revista Documenta.** Brasília/DF: MEC/CFE. N. 11, jan.-fev., 1963, p. 59-65.

BRASIL. **Parecer n. 632 de 1969.** Conselho Federal de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf>. Acesso em: 4 maio 2023.

BRASIL. **Parecer n. 45 de 1972.** Conselho Federal de Educação. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.45-1972_a_qualificacao_para_o_trabalho_no_ensino_de_2o_grau.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. **Parecer n. 76 de 1975.** Conselho Federal de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer292002.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2025.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Luíza Melo de. **O pedagogo especialista em educação: origem e extinção na política educacional brasileira**. 163 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2008.
- ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação a paixão possível**. São Paulo: Unesp, 1998.
- ALMEIDA, Natália Frizzo de. **A vitrine vista de dentro: a história da disputa e as disputas na história do Colégio de Aplicação da FFCL-USP (1955-1969)**. 230f. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2022.
- ALMEIDA, Sayonara do Espírito Santo. **Cartografia estudantil no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1969-1981)**. 203f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2021.
- ALMEIDA, Sayonara do Espírito Santo; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Formas de seleção de ingresso no Colégio de Aplicação da UFS: a busca por um perfil estudantil “ideal”. **Revista História da Educação (On-line)**, Porto Alegre (RS), v. 27, e126267. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/twnzjSvtRB3KfxCZ9Hk9Dys/>. Acesso em: 6 jul. 2023.
- ANDRADE, Walna Patrícia de Oliveira. Facetas do Serviço de Orientação Educacional no Colégio de Aplicação da UFS (1966-1981). In: CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. (org.). **Pesquisas e reflexões de um grupo de pesquisa: História da Educação em foco**. 1ª ed. Aracaju (SE): Criação Editora, 2025.
- ANDRADE, Walna Patrícia de Oliveira; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Cadernos de Orientação Educacional. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 25, n. 1, p. e359, 23 fev. 2025. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/74439>. Acesso em: 12 maio 2025.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Manoel José do Bonfim (1868-1932). **Dicionário biográfico da psicologia no Brasil – pioneiros**. Disponível em: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Manoel_Bomfim.html. Acesso em: 22 abr. 2023.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano**. 273f. (Dissertação de Mestrado). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro/RJ, 1940.
- ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa (MG), v. 3, n. 2, p. 321-339, jul.-dez., 2012.
- AUGRAS, Monique. **Henri Piéron (1881- 1964)**. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/download/15084/13976>. Acesso em: 15 abr. 2023.

AZEVEDO, Fernando. A renovação e unificação do sistema educativo. In: AZEVEDO, Fernando. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976, p. 163-218.

AZEVEDO, Michele Miranda de. **A orientação educacional nas redes de ensino estaduais públicas do Brasil**: concursos e funções. 629f. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2016.

BARROS, Zilma Gomes Parente de. **Redefinição conceitual dos colégios de aplicação** (Série dissertações). Salvador: UFBA, 1988.

BISPO, Marlucy Mary Gama. **O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe**: entre excelência e referência. 170f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2018.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Newton Sucupira, a pós-graduação e a universidade**. EDUFBA, p. 143-153, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-09.pdf>. Acesso em: 4 maio 2023.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília/DF: Paralelo 15; Capes, 2001.

BORTOLETTO, Denise. **Percursos históricos da orientação educacional no Brasil e a atuação profissional nas escolas de educação básica**. Cadernos da Fucamp, v. 16, n. 26, p. 76-86, 2017. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/1076/788>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CABRAL, Anne Emilie Souza de Almeida. **Organização do arquivo escolar do Colégio de Aplicação da UFS**: Preservação do patrimônio histórico educacional e potencialidades para a escrita da história da educação. 179f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2023.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. **A multiplicidade de áreas de atuação do orientador educacional e implicações para a sua formação**. 102f. (Dissertação de Mestrado). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro/RJ, 1979.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Gualhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1998.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre/RS: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília/DF: Editora UnB, 2017.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares. O livro de registro de ocorrências: o “Jornalismo do Internato” (1934-1946). **Revista do IHGSE**, Aracaju/SE, n. 41, p. 179-205, 2011.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da; MONTEIRO, Rísia Rodrigues Silva; MELO, Rafaela Cravo de. Produção de documentação oral e preservação da memória do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. **Revista Iberoam Patrim. Histórico-Educativo**, Campinas/SP, v. 4, n. 2, p. 379-395, jul.-dez., 2018.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. As ações de salvaguarda realizadas resultaram na organização de mais de 200 pacotilhas contendo uma grande variedade de espécies documentais. [Entrevista concedida a] **Revista Archivoz**, fev. 2021. Disponível em: <https://www.archivozmagazine.org/pt/entrevista-com-joaquim-tavares-da-conceicao>. Acesso em: 25 abr. 2022.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Aspectos da fundação e do progresso de “reconhecimento” do Ginásio de Aplicação revelados em remanescentes documentais no acervo do Cemdap. In: PAULILO, André Luiz; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da; CAMPELLO, Lorena de Oliveira Souza (org.). **A pesquisa em acervos da escola e da educação**. 1ª ed. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2023.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Identidade e responsabilidade histórica: preservação, pesquisa e difusão do patrimônio histórico educativo do Colégio de Aplicação da UFS. In: CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **Pesquisas e reflexões de um grupo de pesquisa: história da educação em foco**. Aracaju/SE: Criação Editora, 2025.

CORREIA, Evelline Soares. Colégios de aplicação pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 9, n. 17, p. 116-129, jan.-abr., 2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/619/pdf/1761>. Acesso em: 24 nov. 2024.

COSTA, Patrícia Coelho da; SANTOS, Daniel Vilaça dos. “Liberdade com responsabilidade”: o projeto educativo de Henriette Amado nos tempos da ditadura militar (Guanabara, de 1965 a 1971). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 25, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/73216>. Acesso em: 18 jun. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

DALLABRIDA, Norberto. Usos sociais da cultura escolar prescrita no ensino secundário. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas/SP, ano 28, n. 1, p. 167-192, jan.-abr., 2012.

DALLABRIDA, Norberto. O uso do conceito de apropriação na historiografia da educação. In: VIII Congresso Brasileiro de História da Educação – Matrizes interpretativas e internacionalização. **Anais**. Maringá/PR: Sociedade Brasileira de História da Educação, p. 1-12, 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Brasil, 1822/2022: 200 anos de escolarização. **Educação em foco**, Belo Horizonte/MG, ano 25, n. 46, p. 8-33, maio-ago., 2022.

FARIAS, Itamar Mazza de. **A postura da orientação educacional face ao problema do fracasso escolar**. 167f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 1987.

FERREIRA, Thaiane. **Orientação educacional na atualidade**: possibilidades de atuação. 89f. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2013.

FREITAS, Antônio Fontes. **A prova dos nove**: professor Freitas, minha vida além dos números. Aracaju/SE: Infographics, 20221.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANGELLA, R. C. P. Colégio de Aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação. **Anais**. Rio de Janeiro/RJ: Sociedade Brasileira de História da Educação, p. 1-13, 2000.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Henri Paul Hyacinthe Wallon**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/henri_paul_hyacinthe_wallon/. Acesso em: 15 abr. 2023.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e branco**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas acerca da formação profissional e do ingresso no magistério (1920-1950). 137f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas/SP, 1995.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; SOBRAL, Maria Neide (org.). **História e memória**: curso de pedagogia da UFS. 1ª ed. São Cristóvão/SE: Editora da UFS, 2009. v. 1. 209p

FREITAS, Carmen Laenia Almeida Maia de; et al. Dermeval Saviani: um pouco de sua vida, algumas de suas obras. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**. Marília/SP, v. 4, n. 2, p. 19-32, 2018.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. **A educação na trajetória intelectual de Arthur Ramos**: higiene mental e criança problema (Rio de Janeiro 1934-1949). 213f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2010.

GIACAGLIA, Lia; ANGELINI, Renata; PENTEADO, Wilma M. A. **Orientação educacional na prática**: princípios, histórico, legislação, técnicas e instrumentos. 6ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, Edson Soares. **Estigma e construção social de alunos-problema: dilemas e perspectivas da orientação educacional**. 215f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, 2020.

GORDO, Nívia. **Histórias da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1986): a contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar**. 197f. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2010.

GÖTZ, Rafael Leandro; EICHLE, Marcelo Leandro. Os estádios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. Marília/SP, v. 10 n. 1, jan.-jul. 2018.

GRINSPUN, Mírian Paula Sabrosa Zippin. **A importância da Orientação Educacional no processo educativo**. 428f. (Tese de Doutorado). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro/RJ, 1976.

GRINSPUN, Mírian Paula Sabrosa Zippin. A Orientação Educacional contextualizada. In: Orientação Educacional hoje e amanhã. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 36, n. 4. p. 21-39, abr.-jun.1987.

GRINSPUN, Mírian Paula Sabrosa Zippin. **A Orientação Educacional: conflito de paradigma e alternativas para a escola**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, n. 1, p. 9-44, 2001.

KUMM, Arlete Steil. **Interrogações e exclamações no cotidiano escolar da orientação educacional**. 153f. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí/SC, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão [et al.]. 7ª ed. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2013.

LEME, Renata Bento; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Formação de professores: currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985)**. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/7678>. Acesso em: 25 jul. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 263.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**. Campinas (SP), v. 20, n. 1, p. 83-98, jan.-jun., 2019.

LIMA, Fernanda Maria Vieira de Andrade. **Contribuições de Dom Luciano José Cabral Duarte ao ensino superior sergipano (1950-1968)**. 107f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2009.

LIMA, Lucianna Ribeiro de. **Atuação de psicólogo escolar nos colégios de aplicação das universidades federais: práticas e desafios**. 295f. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2015.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. 367f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2010.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985). **Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao36/materia01/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

LUCIO, Alicia Mariani. **Entre a “panaceia”, a “ponte” e a formação: a orientação educacional na Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) nas décadas de 1950 e 1960**. 363f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2022.

MACIEL, Ane Rose de Jesus Santos. **Sob a tutela da moral e os auspícios da ordem: a trajetória de Dom Luciano José Cabral Duarte no Conselho Federal de Educação (1968-1986)**. 2020. 360f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2020.

MANNINI, Bartira. **A orientação educacional nos ginásios vocacionais (1961-1970): um percurso histórico de renovação educacional**. 117f. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 2023.

MASSALAI, Locimar. **Entre tramas, laços e nós: um olhar sobre a prática de orientadoras educacionais**. 410f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho/RO, 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2015.

MELO, Carolina Silva Bandeira de; GUTIERREZ, Laurent. A promessa do mestre: a psicometria como ferramenta essencial para o desenvolvimento de práticas educativas e para a construção de uma pedagogia clínica experimental. **Cadernos de História da Educação**, v. 22, p.1-15, e 156, 2023. Disponível em: <https://portalpioneiros.fae.ufmg.br/a-promessa-domestre-a-psicometria-como-ferramenta-essencial-para-o-desenvolvimento-de-praticas-educativas-e-para-a-construcao-de-uma-pedagogia-clinica-experimental/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

MELLO, Juliana Topanotti dos Santos de. **Estudantes sob medida: usos da avaliação psicológica no Colégio de Aplicação da UFRGS (1959- 1968)**. 191f. (Tese de Doutorado). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2020.

MELO, Rafaela Cravo; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. O perfil estudantil do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1959-1968). Uma investigação de fontes seriais do arquivo escolar. **Boletim Historiar**, Aracaju/SE, v. 8, n. 4, p. 69-92, out.-dez., 2021.

MELO, Sônia Maria Martins de. **Contribuições para a crítica da orientação educacional**. 119f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 1991.

MILET, Rosa Maria Lepak. **A orientação educacional que ultrapassa os muros da escola**. 234f. (Dissertação de Mestrado). Fundação Getúlio Vargas/FGV. Rio de Janeiro/RJ, 1990.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**: São Paulo, 1922-1933. Brasília/DF: Inep, 2001.

MORAES, José Damiro de. Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos 1920 e 1930. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 38, n. 2, p. 485-497, abr.-jun. 2012.

MORETTINI, Thays. **Definição das instâncias psíquicas**: o id, o ego e o superego. 2022. Disponível em: <https://ibrapsi.com.br/entendendo-as-instancias-psiquicas-id-ego-e-superego-2/#:~:text=O%20superego%20%C3%A9%20a%20inst%C3%A2ncia,aquilo%20que%20%C3%A9%20moralmente%20aceito>. Acesso em: 5 maio 2023.

MOHR JUNIOR, Ogmar; COSTA, Márcio Luís; JUSTI, Jadson. Fenomenologia de Heidegger e relação de ajuda de Carkhuff: possibilidades de aproximação ideológica. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**. v. 13, p. 49-62, 2021.

NASCIMENTO, Sebastião Pereira do. **Liberdade à luz da filosofia e a liberdade de expressão**. Disponível em: <https://www.folhabv.com.br/opiniaio/liberdade-a-luz-da-filosofia-e-a-liberdade-de-expressao/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

NUNES, Martha Suzana Cabral. **O Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1959-1968)**. 140f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2008.

OLIVEIRA, Nayara Alves de. **A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe (1967-1971): origens e contribuições**. 238f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2011.

OLIVEIRA, Nayara Alves de. **A inserção de acadêmicos e licenciados do curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe no campo educacional sergipano (1968-1978)**. 263f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2017.

OLIVEIRA, Antônio Neres; MAIA, Nertan Dias Silva. **Princípios da criatividade no desenvolvimento de aplicativos matemáticos para dispositivos móveis**. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/220910181.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2024.

OLIVEIRA, Priscila Marília de; ARCE, Alessandra. A “Coleção Biblioteca de Educação” e a concepção de criança e desenvolvimento infantil: uma análise das obras escritas por Claparède, Piéron, Binet & Simon e por Lourenço Filho. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia/MG, v. 11, n. 2, p. 595-614, jul.-dez., 2012.

PAPALIA, Diane Elizabeth; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre/RS: AMGH, 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PAULA, Elaine de; NAZÁRIO, Roseli. **Entrevista com o professor Miguel Gonzalez Arroyo** (2013). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2013n27p182>. Acesso em: 9 maio 2023.

PINTO, Marcos Alberto da Silva. **Oswaldo de Barros Santos** (2003). Disponível em: <https://encontroacp.com.br/oswaldo/>. Acesso em: 4 set. 2024.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RATUSNIAK, Célia. **A história de uns e não de outros: o caderno de ocorrências e a constituição das práticas disciplinares, de controle e de governo das crianças em uma escola pública de anos iniciais**. 169f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2012.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François [et al.]. 9ª ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROGERS, Carl Ransom. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte/MG: Interlivros, 1972.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, Adriana de Andrade. **“Por força das circunstâncias”**: Maria Thétis Nunes na direção do Colégio Estadual de Sergipe (1951-1955). 203f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2021.

SANTOS, Alfredo Bezerra dos. **Educação, ensino e literatura: a trajetória da professora Maria da Conceição Ouro Reis no Colégio de Aplicação da UFS (1973-1991)**. 148f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2022.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. BRASIL, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP, n. 22, p. 131-149, jun. 2006.

SANTOS, Joelza de Oliveira. **Memórias de estudantes egressos do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1960-1968)**. 104f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2019.

SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos. Encontros e Congressos Brasileiros de Orientação Educacional: uma instância educativa. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte/MG, v. 6, p. 20-27, dez. 1987.

SAPIRO, Clary. **Os alunos de instituição pública e privada encaminhados ao serviço de orientação educacional**: depoimentos omitidos. 281f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SCHLINDWEIN-ZANINI, Rachel; CRUZ, Roberto Moraes. **Psicometria e neuropsicologia**: interrelações na construção e adaptação de instrumentos de medida. (2018). Disponível em: <http://www.hu.ufsc.br/setores/neuropsicologia/wp-content/uploads/sites/25/2015/02/Neuropsicologia-e-Psicometria-rev-Argumento-2018-25849-50352-1-SM-1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

SENA, Maria das Graças de Castro. **Orientação educacional no cotidiano das primeiras séries do 1º grau**. São Paulo: Loyola, 1985.

SILVA, Alicia Mariani Lucio Landes da. **Tempo de indicar caminhos**: o Serviço de Orientação Educacional do Colégio Estadual do Paraná (1968-1975). 119f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2008.

SILVA, Emerson Correia da. **As apropriações e representações de Édouard Claparède no Brasil (1928-1973)**. 185f. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília/SP, 2013.

SILVA, João Roberto de Souza. **Formação e atuação do orientador educacional**: perspectivas interdisciplinares. 147f. (Tese de Doutorado). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo/SP, 2018.

SILVA, Nemésio Augusto Alvares. **Educação integral e o Colégio de Aplicação da UFS**: possibilidades e limites. 232f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2016.

SILVA, Rayner Raulino e. **Deficiência, discapacidad e inclusão**: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários. 195f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1999.

SOUZA, Aldaci de. **Professor Bernard Charlot recebe o título de cidadão Sergipano**. (2022). Disponível em: <https://al.se.leg.br/professor-bernard-charlot-recebe-o-titulo-de-cidadao-sergipano/>. Acesso em: 9 maio 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **RBPAE**, v. 30, n. 2, p. 269-285, 2014.

SOUZA, Eliana. **História e memória Universidade Federal de Sergipe: 1968-2012**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2014.

SOUZA, Renilfran Cardoso de. **“Viveiro dos futuros professores”**: “modelo escolar” do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1959-1981). 168f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2024.

SOUZA, Rosa Fátima de. Cruzando Fronteiras Regionais: repensando a história comparada da educação em âmbito nacional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n. 67, p. 833-850, 2016.
SPARTA, Mônica. O desenvolvimento da Orientação profissional no Brasil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 4, n. 1-2, p. 1-12, 2003.

TCHAIKOVSKY, Fany Malin. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 28 mar. 2005. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3421290257044012>. Acesso em: 17 abr. 2023.

TEIVE, Hélio Afonso Ghizoni; et al. Alfred Binet: pupilo de Charcot, neuropsicólogo e pioneiro nos testes de inteligência. **Revista Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo/SP, n. 75 v. 9, set. 2017. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/anp/a/dfntKfBW6yJ8Q8drgV8V4WQ/abstract/?lang=pt> >. Acesso em: 22 abr. 2023.

TEIXEIRA, Rita Amélia. **Para uma análise crítica da orientação educacional: subsídios para a compreensão e definição de sua prática no Brasil**. 216f. (Dissertação de Mestrado). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro/RJ, 1979.

THOMAZ, Alice Angela. **Os amados intelectuais de Sergipe e suas contribuições para a educação brasileira (1950-1970)**. 221f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Tiradentes. Aracaju/SE, 2012.

VIEIRA, Fernanda Gomes. **Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da FNEI: o governo dos estudantes das classes secundárias experimentais (1959-1961)**. 125f. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2023.

XIMENES, Aline Novaes. **Atribuições do orientador educacional: uma análise do real e do ideal na prática do orientador educacional**. 122f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília. Brasília/DF, 2008.

VIEIRA, Jair Lot. **Dicionário latim – português: termos e expressões**. São Paulo: Edipro, 2018.