

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: TRANSFORMAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Educational Guidance in Brazilian Educational Thought: Transformations, Challenges and Perspectives

Andrea Alvaro Alberto Bacellar¹

Adrianne Ogêda Guedes²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar historicamente a trajetória centenária da Orientação Educacional no Brasil, articulando-a às transformações das concepções que guiaram a constituição da educação no país e às disputas políticas e ideológicas que atravessam a escola enquanto instituição social. A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com revisão histórica e análise crítica de produções teóricas no campo da educação, situando a função da escola e da Orientação Educacional em diferentes contextos político-ideológicos. O estudo parte do pressuposto de que a escola não é neutra: pode tanto reproduzir desigualdades quanto promover mudanças, conforme apontam autores como Bourdieu, Freire e Saviani. Os resultados evidenciam que a Orientação Educacional, foco da pesquisa de mestrado da autora principal deste artigo, emerge como uma das funções escolares mais profundamente transformadas ao longo do tempo, transitando de uma perspectiva normativa e ajustadora para uma atuação mais crítica, coletiva e articulada às demandas sociais contemporâneas. Observa-se que, no cenário atual, marcado por desigualdades, disputas ideológicas e agravamento das questões de saúde mental, amplia-se a necessidade de práticas que valorizem o diálogo, a escuta sensível e a atuação intersetorial. Conclui-se que a ressignificação do papel do Orientador Educacional, especialmente como mediador e articulador no ambiente escolar, constitui um caminho potente para a construção de espaços educativos mais diversos, inclusivos e promotores de saúde, onde este profissional pode assumir um papel ativo na construção de uma educação democrática, plural e comprometida com a superação das desigualdades.

Palavras-chave: Orientação Educacional. Pensamento Educacional Brasileiro. Escola Democrática.

Abstract: This article aims to provide a historical analysis of the century-long trajectory of Educational Guidance in Brazil, linking it to the evolving concepts that have shaped the development of education in the country and to the political and ideological debates that

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo PPGEDU da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Pedagoga (Centro Educacional Anísio Teixeira), Psicopedagoga clínica e pesquisadora do grupo de Pesquisas em Formação e Ressignificação do Educador, Saberes, Trocas, Arte e Sentidos (FRESTAS). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9523-0250> Email: andreabacellar72@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ). Realizou seu pós-doutorado na Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Professora da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Coordenadora do Grupo de Pesquisas em Formação e Ressignificação do Educador, Saberes, Trocas, Arte e Sentidos (FRESTAS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5632-4539> Email: adrianne.ogeda@gmail.com.

permeate the school as a social institution. The methodology adopted consists of qualitative bibliographic research, involving a historical review and critical analysis of theoretical works in the field of education, situating the role of the school and Educational Guidance within different political-ideological contexts. The study assumes that the school is not neutral: it can both reproduce inequalities and promote change, as noted by authors such as Bourdieu, Freire, and Saviani. The results show that Educational Guidance, the focus of the master's research by the lead author of this article, emerges as one of the school functions most profoundly transformed over time, shifting from a normative and regulatory perspective to a more critical, collective approach aligned with contemporary social demands. It is observed that, in the current scenario, marked by inequalities, ideological disputes, and worsening mental health issues, there is a growing need for practices that value dialogue, sensitive listening, and intersectoral action. It can be concluded that redefining the role of the school counselor-particularly as a mediator and facilitator within the school environment- is a powerful means of creating educational spaces that are more diverse, inclusive, and health-promoting, thereby playing an active role in building a democratic and pluralistic education system committed to overcoming inequalities.

Keywords: Educational Guidance. Brazilian Educational Thought. Democratic School.

1 Introdução

Este artigo relaciona autores clássicos e contemporâneos³, tais como Pierre Bourdieu, Paulo Freire e Demerval Saviani, dentre outros, com uma revisão histórica da função da Orientação Educacional no Brasil. Tal revisão integra a pesquisa de mestrado em andamento da autora principal deste estudo, que investiga as possibilidades de atuação dos Orientadores Educacionais no enfrentamento às questões de saúde mental de adolescentes em âmbito escolar, com proposições coletivas, pedagógicas e sensíveis.

A partir de pesquisa bibliográfica qualitativa, a construção do texto segue um percurso cronológico, articulando política e educação, abordando de forma sequencial a origem da escola moderna; a educação no Brasil no século XIX; os impactos da ditadura militar nas políticas educacionais; o processo de Redemocratização e as conquistas da Constituição de 1988, chegando por fim aos desafios apresentados pelas perspectivas pós-críticas e decoloniais, com a incorporação das pautas étnico-raciais, de gênero, da educação inclusiva e da saúde mental.

As questões referentes aos Orientadores Educacionais (OE) são apresentadas ao longo do texto, relacionando suas transformações às mudanças vividas no contexto sócio-histórico, político e educacional brasileiro. Nas Considerações finais, as autoras formulam possibilidades e perspectivas para uma atualização do papel da Orientação Educacional, buscando ressignificar sua função dentro do cenário escolar contemporâneo.

2 A educação no Brasil: um percurso de disputas políticas e ideológicas

A escola, como instituição social, reflete e influencia as estruturas econômicas, políticas e culturais. Longe de ser neutra, pode tanto reproduzir desigualdades (Bourdieu; Passeron, 1982) quanto produzir transformações sociais (Freire, 1970; Saviani, 1983). Ao longo da

³ Este referencial foi trabalhado na disciplina Pensamento Educacional Brasileiro, componente curricular obrigatório do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), na Linha de Práticas Educativas, Linguagem e Tecnologia, cursada pela autora principal deste artigo.

história, sua função foi sendo redefinida conforme as demandas de cada contexto, passando da formação das elites na antiguidade à ampliação do acesso à educação. Nesse processo, também se transformaram as relações entre docentes, gestores, estudantes e famílias, atravessadas por novas exigências e tensões no cotidiano escolar.

A Orientação Educacional configura-se neste cenário como cargo escolar que sofreu múltiplas transformações ao longo do tempo. De uma posição de destaque institucional, passou por processos de invisibilização e redefinição, situando-se atualmente em um campo que tensiona gestão e docência, abordagens individualizantes e coletivas, perspectivas pragmáticas e sensíveis, em busca de ressignificar e valorizar sua atuação na escola democrática brasileira. A compreensão de seu papel exige, portanto, a análise dos condicionantes históricos, políticos e ideológicos que moldam a escola e suas práticas.

A virada do século XVIII para o XIX é um momento político-pedagógico por excelência, marcado pela Revolução Francesa e pela consolidação da ideia da escola laica, pública e gratuita, sob responsabilidade do Estado. Segundo Gadotti (2003), esse movimento inaugura uma nova concepção de educação, vinculada à formação do cidadão.

Paralelamente, a Revolução Industrial promove profundas transformações sociais, como a urbanização acelerada e a reorganização do trabalho. A crescente demanda por mão de obra qualificada, somada à necessidade de cuidado das crianças diante da inserção dos adultos no trabalho fabril, impulsiona a expansão dos sistemas educacionais (Coleman, 2011). O Estado adquire um papel preponderante na universalização do ensino, e, nesse contexto, a educação passa a ser associada tanto à formação de trabalhadores quanto à disciplina social, consolidando sua relação com o desenvolvimento do modelo industrial e capitalista (Gadotti, 2003; Mormul; Machado, 2013).

Estes autores apontam que a construção da educação no Brasil, desde suas primeiras normativas e reformas, ainda no século XIX, enfrenta questionamentos em torno do papel do Estado, da iniciativa privada e da função social da escola. Debates sobre a laicidade, a elitização do ensino e a formação de mão de obra evidenciam tensões entre propostas humanistas e perspectivas pragmáticas e tecnicistas, alinhadas ao positivismo.

De acordo com Gadotti (2003), quase até o final do século XIX o pensamento pedagógico brasileiro reproduziu o pensamento religioso medieval. Só a partir da influência do pensamento iluminista, trazido da Europa por intelectuais e estudantes, é que a teoria da educação brasileira começou a ter alguma autonomia. Nesse contexto, Mormul e Machado (2013) destacam as críticas de Rui Barbosa à reforma de Leôncio Carvalho, em 1882, nas quais ele defende a responsabilidade do Estado na universalização do ensino em todos os níveis. Barbosa então já denunciava problemas como a precariedade da infraestrutura escolar e a insuficiente formação docente, aspectos que ainda persistem como desafios estruturais da educação brasileira.

O debate educacional brasileiro seguiu impulsionado por intelectuais a partir da década de 1920. Mais de 30 anos após o fim da escravidão e a Proclamação da República, a criação de uma escola gratuita e de qualidade para os filhos do proletariado ainda era encarada como um ato revolucionário, como comprovamos com a trajetória de Armanda Alvaro Alberto e sua experiência com a Escola Regional de Meriti. Armanda militava por uma educação integral, pelo fim dos castigos físicos, pela autonomia docente e valorização do repertório e território dos estudantes, construindo uma escola parceira da comunidade e das famílias (Lacerda; Silva, 2024). Junto a ela, outros educadores buscavam essa transformação da educação, lutando pela escola pública, obrigatória, laica e pela coeducação, como expresso no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (Azevedo *et al*, 2010).

É neste cenário que a Orientação Educacional chega ao Brasil. Criada inicialmente nos Estados Unidos, tinha o foco principal na orientação profissional, buscando construir um aluno-modelo para formar um profissional-modelo (Grispun; Gomes, 2018). Sua prática no ensino brasileiro surge em 1924, no Liceu de Artes e Ofícios em São Paulo, voltada principalmente para a orientação vocacional e profissional. O referencial teórico-metodológico adotado então teve forte influência dos modelos norte-americanos e franceses, com práticas centradas na adequação do indivíduo às demandas sociais, frequentemente apoiadas em testes psicométricos e abordagens de cunho psicologizante.

Segundo Grispun e Gomes (2018), as décadas seguintes mantêm tais tendências, com a influência de educadores como Roberto Mange e Aracy Muniz Freire. A presença dos orientadores era restrita às escolas técnicas e profissionalizantes, fato que será alterado somente com as leis que regulamentam a profissão do OE, promulgadas entre 1968 e 1973. O reconhecimento alcançado com a legislação, em plena ditadura militar, ampliou seu alcance para toda a educação básica, ao mesmo tempo em que reforçou seu papel normativo e alinhado às diretrizes educacionais do período.

As reformas e políticas educacionais adotadas ao longo da primeira metade do século XX não tiveram êxito na erradicação do analfabetismo ou na universalização da educação. Pelo contrário; como denunciado pelo “Manifesto de educadores mais uma vez convocados” (Azevedo *et al*, 2010), os problemas se agravaram nas quase três décadas que separaram os dois Manifestos. A persistência da infraestrutura precária e falta de formação docente se somava à descontinuidade nas ações políticas, sem articulação entre federação, estados e municípios. Os educadores apontavam no documento a luta ideológica e financeira entre a escola “livre” (na verdade religiosa ou privada) e a escola pública, assim como os resultados desastrosos do ensino secundário, majoritariamente oferecido pelas escolas particulares.

Iniciativas como o “Manifesto” e a experiência de alfabetização de Paulo Freire em Angicos (RN) buscavam fortalecer os ideais de uma escola pública e democrática. Em contraposição a elas, organizações como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) reuniam o empresariado brasileiro e militares, em articulações que favoreceram o golpe militar de 1964 (Lima, 2024).

Carvalho (2007) analisa a atuação do IPES para além de sua dimensão político-ideológica, evidenciando sua inserção direta na estrutura do governo militar e sua influência na formulação de políticas públicas. A atuação do instituto também se estendia à sociedade civil, na qual promovia a difusão de uma agenda alinhada aos interesses das elites, especialmente no fortalecimento da articulação entre a universidade e o setor empresarial. Seus posicionamentos explicitavam o caráter elitista e dualista da política educacional defendida. Em sua concepção, a escola secundária era idealizada como etapa terminal para a maior parte da população, devendo priorizar conteúdos de caráter utilitário e prático, em detrimento de uma formação humanista mais ampla, num “esforço de construção do capital humano” (Campos, 1969 *apud* Carvalho, 2007, p 379).

A menção ao termo “capital humano”, cunhado por Schultz em 1960, reforça o alinhamento entre a política educacional que vinha sendo gestada nesse momento no Brasil e a agenda anunciada por organizações como o Banco Mundial, que, ao associarem o desenvolvimento educacional ao desenvolvimento econômico, investiram maciçamente em países “subdesenvolvidos”, principalmente na expansão do ensino médio no formato técnico-profissionalizante e na infraestrutura das escolas (Brooke, 2012).

Em paralelo, os estudos da Sociologia da Educação nos anos 1970 impulsionaram o debate das Teorias Crítico-Reprodutivistas. Tais abordagens evidenciam a função histórico-social da escola na reprodução das estruturas do capitalismo. Elas destacam como, ao privilegiar determinados conteúdos em detrimento de perspectivas críticas em seus currículos, a educação escolar contribui para a formação de uma mão de obra especializada e dócil, atuando na reprodução das desigualdades sociais e na legitimação da ideologia dominante.

É neste contexto que Bourdieu e Passeron (1982) formulam o conceito de violência simbólica, apontando o capital cultural como fator de exclusão. Segundo os autores, a escola legitima como universais os conhecimentos e códigos culturais das classes dominantes, favorecendo os estudantes oriundos dessas camadas sociais. Em contrapartida, estudantes das classes populares enfrentam desvantagens estruturais, uma vez que não compartilham desses mesmos repertórios culturais valorizados pela instituição escolar. Na mesma direção, Baudelot e Establet (1971) denunciam a estrutura da Escola Dualista, evidenciando a existência de percursos distintos: um voltado às elites, com formação acadêmica mais ampla, e outro direcionado às classes trabalhadoras, com ênfase na formação técnica e profissionalizante.

Não por acaso, a Orientação Educacional tem o auge de sua valorização neste período. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 amplia a possibilidade de atuação da Orientação Educacional em toda a educação básica, apesar da ênfase de suas atribuições junto aos estudantes secundaristas, com os conteúdos de orientação profissional e vocacional. Porém, será na LDBEN de 1968 que ela irá se tornar a primeira especialidade da pedagogia a ser regulamentada, através da Lei nº 5.564/68 (Brasil, 1968), que determina, em seu artigo 1º, o objetivo do OE como “assistir ao educando individualmente ou em grupo no âmbito escolar, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade.”.

Apesar de invocar o “desenvolvimento integral”, o texto em sua continuidade traz a responsabilidade de “reforçar as habilidades naturais dos estudantes” e o trabalho conjunto com suas famílias. Maia e Garcia (1995) apontam como estas deliberações reforçaram o viés normativo e conformista dos orientadores, alinhados ao propósito de encaminhar os estudantes filhos da classe dominante para as universidades, enquanto aqueles oriundos da classe proletária eram destinados ao ensino técnico secundário, camuflando nas “habilidades naturais” a responsabilidade individual pelo sucesso ou fracasso de cada um, sem considerar a realidade socioeconômica-cultural-familiar deste sujeito.

A Lei nº 5.672/71 (Brasil, 1971), conhecida como a Reforma do Ensino Médio, tornou obrigatória a presença dos OEs em todos os segmentos da educação básica e em todas as redes. As atribuições da profissão foram definidas pelo decreto nº 72.846/73 (Brasil, 1973), que reforçava o viés psicológico, de aconselhamento e ajustamento dos estudantes à forma escolar, reforçando a construção de um aluno padrão, futuro empregado e cidadão ideal. O profissional tinha um papel claro, de manutenção da ordem e do *status quo*, impregnado dos tecnicismos do ideário liberal e meritocrático. A orientação profissional estava tão associada à função do OE nesta conjuntura que o conteúdo de orientação vocacional se torna componente curricular obrigatório, a ser ministrado por esse profissional nas escolas.

Já no fim dos anos 1970 e durante a década de 1980, período que compreende os anos finais da ditadura, a retomada da democracia e a elaboração da nova Constituição de 1988, a categoria passa por um momento de críticas acirradas, internas e externas. Seu papel conservador e sua função como aliado do Estado, cumprindo um papel disciplinador, de ajustamento dos alunos, é duramente questionado, assim como sua posição na hierarquia e divisão do trabalho escolar. Diversas publicações do período relatam discussões dos OEs em congressos e seminários da classe, num movimento de autocrítica que busca um olhar mais

sociológico e coletivo, articulado aos movimentos populares e alinhado aos demais profissionais da Educação, na luta por uma escola pública e democrática, que atendesse de fato aos interesses da população das classes desfavorecidas. (Maia; Garcia, 1995; Garcia, 1990; Giacaglia; Penteado, 2010).

O surgimento das Pedagogias Progressistas, que coincide com este momento histórico, vai repensar desde a relação educador-educando e os currículos escolares, até a própria função da escola, descortinando seu papel político e emancipador para além dos aspectos pedagógicos. Temos como seus principais representantes Paulo Freire, com a Pedagogia Libertadora, e Demerval Saviani, com a Pedagogia Histórico-Crítica. A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) marca finalmente a concepção da educação como um direito e a oferta do acesso universal à escola pública, laica e gratuita como um dever do Estado. A instauração da escola democrática pressupõe, inspirada em Freire, uma pedagogia com práticas mais dialógicas, que considere o educando um sujeito sócio-histórico de direitos, que se forma e transforma a partir das relações com seus pares, professores, familiares e todo o ambiente, dentro e fora dos muros da escola.

A pedagogia de Freire, embora não tenha origem em espaços escolares tradicionais, alcança ampla projeção com sua proposta que revoluciona as relações e o papel do professor. Como discorre Silva (1999), ao comparar a Pedagogia do Oprimido (Freire, 1970) e a Pedagogia dos Conteúdos (Saviani, 1983), Freire defende que a educação não é neutra; ela é sempre um ato político, que não pode ser confundido com um ato manipulador, construído a partir de relações de poder. Freire desconstrói o modelo de educação “bancária”, em que o educador detém o saber e o educando é um sujeito vazio, passivo, como uma “tábula rasa”. Em contraposição, propõe uma relação dialógica em que os saberes são permeados de sentido por serem também concretos e, a partir da apropriação do conhecimento, o sujeito se liberta.

Por outro lado, Saviani enfatiza que a função social da escola é a mediação ao acesso ao saber elaborado (ciência). Para ele, a apropriação dos saberes historicamente produzidos constitui condição fundamental para a emancipação das classes subalternas. Nesse caso, a função da escola pode ser compreendida como a de proporcionar a apropriação dos conhecimentos e da cultura acumulados pela humanidade, o que não deixa de confirmar seu viés conteudista, na visão de Silva (1999).

Consideramos importante questionar: quais seriam esses conhecimentos legitimados pela escola como “universais”? Quais conteúdos são selecionados como válidos e culturalmente valorizados? Ao privilegiar o legado científico, artístico, político e estético produzido dentro de padrões euro-ocidentais, patriarcais e brancos, nomeando-o como “universal”, a escola cumpre um papel de homogeneizar e padronizar o conhecimento, perpetuando uma dimensão colonialista e apagando outras concepções e epistemologias consideradas primitivas ou rudimentares. Como denunciam Leite, Ramalho e Carvalho (2019), a universalização do acesso à escola pública não é, portanto, suficiente sem a adoção de uma perspectiva decolonial, pois é preciso incluir, no espaço da igualdade, o direito à diferença. A imposição cultural e a naturalização do perfil dominante (branco, ocidental, patriarcal, heteronormativo) como padrão, leva à exclusão e discriminação dos grupos sociais que nele não se enquadram. Nas palavras dos autores, “Ao submetê-los a uma cultura que não dialoga com sua experiência e realidade, ao obrigá-los a seguir padrões de racionalidade que não os seus, os leva ao fracasso e à exclusão dentro da própria escola.” (2019, p. 8).

A meritocracia tem sido historicamente mobilizada como justificativa para o fracasso escolar. Ao individualizar trajetórias, atribui exclusivamente às habilidades e aptidões de cada sujeito a sua capacidade de adaptação e domínio dos conteúdos escolares. Patto (2015) comenta que essa perspectiva desconsidera as desigualdades estruturais que atravessam as trajetórias

educacionais. Associada a práticas gerencialistas, a meritocracia sustenta o avanço do neoliberalismo e contribui para políticas baseadas em avaliações massificadas e metas e indicadores frequentemente desvinculados das realidades locais. Nesse contexto, reforçam-se narrativas hegemônicas e conservadoras, buscando apagar o papel político e contestador da educação.

No cenário contemporâneo, a efervescência das teorias pós-críticas vem se contrapor a essa onda reacionária. As perspectivas do multiculturalismo, da pedagogia feminista, da teoria queer, do pós-estruturalismo e do pós-colonialismo atravessam o currículo e as práticas pedagógicas com múltiplos questionamentos. São teorias que buscam não só abrir espaço para a diversidade e a diferença, como também tecer um olhar crítico sobre os processos de exclusão que levaram ao apagamento de grupos sociais ao longo de décadas, por vezes séculos. O debate sobre cultura, identidade, linguagem, subjetividade e diferença trouxe as pautas de gênero, raça, etnia, classe e religião para a tessitura do currículo, em prol de um sujeito que conviva com a diversidade e valorize a expressão das diferenças (Silva, 1999).

No Brasil, Gomes (2021) aponta como a ampliação do debate sobre racismo, desigualdade social e práticas colonizadoras na educação está diretamente relacionada à intensa mobilização de movimentos sociais, como o Movimento Negro e os movimentos indígenas e quilombolas. Suas lutas foram fundamentais para tensionar o campo educacional e inserir tais pautas na agenda pública. A Constituição Federal de 1988 incorporou parte dessas demandas ao afirmar, em seus dispositivos, os princípios de igualdade e o repúdio a todas as formas de discriminação (Brasil, 1988). No entanto, conforme aponta Nascimento (2025), a efetivação desses direitos ocorreu de maneira gradual, sendo resultado de longos processos de luta e articulação política.

O autor ressalta que legislações posteriormente promulgadas já haviam sido reivindicadas nas assembleias e audiências públicas da Constituinte. Ele destaca, como exemplos de grande impacto na sociedade, a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira; a Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; e a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que estabelece a reserva de vagas em instituições federais de ensino para estudantes de escolas públicas, incluindo recortes étnico-raciais e sociais (Nascimento, 2025).

O status do OE é alterado definitivamente pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 (Brasil, 1996) e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a licenciatura em Pedagogia em 2006 (Brasil, 2006). Desde então, a Orientação Educacional deixou de ser um cargo obrigatório nas redes públicas, além de ser retirada como habilitação dos cursos de pedagogia, resultando em um progressivo “apagamento” da profissão, com diversas redes eliminando a função de seus quadros de docência e gestão escolar.

Grispun e Gomes (2018) discorrem sobre o período que se seguiu a essas mudanças como Reconceitualizador, exigindo que o OE se coloque como um pesquisador permanente, com uma postura crítica sobre a realidade, trazendo o currículo para seu campo de atuação e se constituindo como “parceiro de um processo de construção de um sujeito real, e não mais ideal.” (2018, p. 62). Isso traz para o campo de pesquisa e atuação dos OEs temas como relações étnico-raciais e práticas decoloniais, educação inclusiva e anticapacitismo, relações de gênero, diversidade, bullying e saúde mental. As autoras preveem ainda que será pela resignificação de suas ações, com produção acadêmica atualizada, atento a realidade socioeconômica, política e educacional do país, que o OE poderá inaugurar um novo período para a profissão, de Renovação e Articulação, reafirmando sua importância como integrador entre os diversos atores da comunidade escolar, capaz de formar e transformar os sujeitos que ali se encontram.

Uma nova oportunidade de se apropriar desse papel de articulador parece emergir no momento atual, a partir da promulgação da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, descrita pela Lei nº 14.819/2024. A lei foi elaborada a partir de estudos elegendo a escola como locus privilegiado para identificação, acolhimento e encaminhamento das questões de saúde mental da comunidade escolar (docentes, discentes e familiares). A intersectorialidade está presente em suas diretrizes, que propõe ações articuladas entre as áreas de educação, saúde e assistência social (Brasil, 2024).

Porém, para ser implementada, a legislação tem enfrentado obstáculos como a regulamentação orçamentária, definição de políticas públicas nas redes estaduais e municipais e formação profissional especializada. Estudos em busca de evidências de boas práticas realizaram levantamento de políticas locais já em vigor, reunindo achados e desafios comuns entre elas (Instituto Cactus; Vozes da Educação, 2024).

Como relatado em Bacellar (2025), a análise de tais pesquisas permite verificar que as práticas consideradas bem-sucedidas possuem perfil preventivo e pedagógico, fortalecendo o papel da escola como promotora de saúde e não como espaço terapêutico. Destaca-se, ainda, a importância da inclusão dos educadores no diálogo sobre essas ações, em articulação com psicólogos e assistentes sociais, de modo a fortalecer uma atuação interdisciplinar no contexto escolar. Nesse sentido, as intervenções de caráter coletivo, como rodas de conversa e oficinas temáticas, promovendo espaços de escuta e diálogo com os adolescentes, emergem nos indicadores de bons resultados. As evidências apontam para soluções que considerem as especificidades dos territórios, evitando a imposição de práticas pré-definidas e favorecendo a participação ativa dos sujeitos.

Nesse cenário, o OE desponta como um profissional com potencial para mediar a interlocução entre os diferentes agentes envolvidos nesses programas - especialmente psicólogos e assistentes sociais - e a comunidade escolar, composta por docentes, estudantes e suas famílias. Além disso, a elaboração de estratégias para a inserção desses dispositivos pedagógicos no currículo configura-se como uma demanda central na construção da identidade desse profissional, cuja atuação tende a se consolidar em uma perspectiva crítica, complexa e articuladora de saberes e práticas.

3 Considerações finais

No contexto contemporâneo, os profissionais da educação permanecem mobilizados em defesa de uma escola comprometida com a justiça social, a valorização da diversidade e a construção de relações democráticas. Sejam orientadores, professores ou gestores, o posicionamento de todos em defesa da autonomia docente, da gestão democrática, de condições adequadas de formação e trabalho, com valorização e remuneração dignas, é essencial no enfrentamento aos ataques neoliberais que a educação segue enfrentando, como palco perene de disputas e debates que realçam seu papel estratégico e imprescindível na diminuição das desigualdades dentro do cenário político, social, econômico e cultural do país.

Conforme as palavras de Magda Soares (1997, p. 73):

Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através do ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural, política e reivindicação social, a fim de construir uma sociedade mais justa e solidária. A escola deve, portanto, ser um espaço de formação cidadã e de conscientização política, que valorize a diversidade cultural e promova a inclusão, preparando os alunos para a participação ativa e crítica na vida social.

Os Orientadores Educacionais vêm simultaneamente enfrentando desafios e encontrando oportunidades. Desafios, pois o clima de violência e adoecimento mental que tem permeado os espaços escolares (Bacellar, 2025) é motivo de angústia e esgotamento para educadores e estudantes, enfraquecendo os vínculos de pertencimento e afeto da comunidade. Oportunidades, visto que, a partir da implementação de políticas públicas como a Lei nº 14.819/2024, abrem-se possibilidades de atuação que reafirmam seu potencial de agente integrador e articulador das relações entre diferentes atores da comunidade escolar.

Em síntese, este artigo buscou situar historicamente o papel da Orientação Educacional, evidenciando suas transformações e potencialidades no cenário contemporâneo. Nos limites aqui estabelecidos, a pesquisa de mestrado em andamento (2025–2027) foi apenas sinalizada. A pesquisa tem como objetivo geral a investigação das possibilidades de atuação desse profissional no enfrentamento das questões de saúde mental no contexto escolar. Parte-se da hipótese de que intervenções ancoradas no diálogo e na escuta sensível, como as rodas de conversa, associadas a experiências estéticas que sejam disparadores lúdicos e poéticos, podem contribuir significativamente para a construção de ambientes escolares mais empáticos, criativos e saudáveis. Assim, reforça-se a compreensão de que tais práticas configuram um terreno fértil para o desenvolvimento de uma educação transformadora, crítica, ética e cidadã, reafirmando compromissos historicamente construídos no campo educacional.

Referências

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/MEC, 2010. (Coleção educadores). década

BACELLAR, Andrea Alvor Alberto. As possibilidades de atuação do serviço de orientação educacional frente às questões de saúde mental dos adolescentes em âmbito escolar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PEDAGOGIA, 2., 2025, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/seminario-nacional-de-pedagogia-534594/1178178-AS-POSSIBILIDADES-DE-ATUACAO-DO-SERVICO-DE-ORIENTACAO-EDUCACIONAL-FRENTE-AS-QUESTOES-DE-SAUDE-MENTAL-DOS-ADOLESC>. Acesso em: 27 mar. 2026.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968. **Dispõe sobre o exercício da profissão de orientador educacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5564.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973. **Regulamenta a Lei nº 5.564/1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de orientador educacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d72846.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.819, de 14 de janeiro de 2024. **Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.** Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114819.htm. Acesso em: 26 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 8 ago. 2025.

BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CARVALHO, Celso. O simpósio “A educação que nos convém”: o IPES e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 369–385, jul./dez. 2007.

COLEMAN, James. O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 34, p. 137–155, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2003.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Orientação educacional: o trabalho na escola.** São Paulo: Loyola, 1990.

GIACAGLIA, Lia Renata A.; PENTEADO, Wilma Millan A. **Orientação educacional na prática: princípios, histórico, legislação, técnicas e instrumentos.** 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 14 set. 2024.

GRISPUN, Miriam P. S. Z.; GOMES, Marise. **Orientadores educacionais em ação: novos tempos, novos rumos.** Rio de Janeiro: Wak, 2018.

INSTITUTO CACTUS; VOZES DA EDUCAÇÃO. **Mapeamento de práticas de saúde mental nas escolas**. 2024. Disponível em: <https://institutocactus.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Mapeamento-de-Praticas-de-Saude-Mental-nas-Escolas-Cactus-Vozes.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

LACERDA, Geovane Dantas; SILVA, Rodrigo Lages. Transportar para uma casa o seu próprio coração: Armanda Álvaro Alberto através das ideologias do século XX. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 78, p. 180–194, jul. 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052024000300180. Acesso em: 10 dez. 2025.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez.; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e214079, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BTkM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

LIMA, Caio R. C. “A educação que nos convém”: apagamento da memória e resistência pedagógica nos ginásios vocacionais de São Paulo sob o regime militar (1957–1971). **Revista Historiar**, Sobral, v. 16, n. 31, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://historiar.uvanet.br/index.php/1/article/view/516>. Acesso em: 14 dez. 2025.

MAIA, Eny Marisa; GARCIA, Regina Leite. **Uma orientação educacional para uma nova escola**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa e a educação: os pareceres de 1882. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 12, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22909>. Acesso em: 14 dez. 2025.

NASCIMENTO, Izete Santos do. Cotas como direito humano e a promoção da equidade racial no Brasil. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS (ABPN). **A ABPN e as políticas de ações afirmativas no Brasil**: diagnóstico e estratégias. 2. ed. 2023. p. 26–44. Disponível em: <https://abpn.org.br/wp-content/uploads/2025/09/A-ABPN-E-AS-POLITICAS-DE-ACOES-AFIRMATIVAS-NO-BRASIL-DIAGNOSTICO-E-ESTRATEGIAS-ESCOLA-DE-POLITICAS-E-ACOES-AFIRMATIVAS-%E2%80%93-EPAA-2o-edicao-1.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

Recebido em março de 2026.

Aprovado em junho de 2026.