

O papel da Orientação Educacional na articulação em rede: o caso Davi

The role of Educational Guidance in networking: the Davi case

Renata Maria da Rosa Pereira¹

Joseane Frassoni dos Santos²

Cláudia Rodrigues de Freitas³

Resumo: O artigo objetiva analisar o papel da Orientação Educacional na articulação da rede de apoio ao aluno em uma escola da RME de Porto Alegre. Trata-se de um estudo de caso e o referencial teórico toma por base o Pensamento Sistêmico com Maturana, Varela e Davila. A análise aponta o papel da Orientação Educacional como um setor de articulação com as demais áreas sociais, compondo a rede de apoio ao aluno. Evidencia-se, dessa maneira, a importância do trabalho colaborativo como forma de enfrentar os desafios do cotidiano escolar, além de ser perceptível que a potencialização do espaço de escuta para o acolhimento do outro, frente às diferenças, constitui uma relação que convém ser amorosa e de respeito a fim de estabelecer um processo de aprendizagens para todos por meio da convivência. Ressalta-se, finalmente, que o espaço da microrrede contribui para dar existência ao aluno como sujeito social.

Palavras-chave: Orientação Educacional; Rede; Trabalho Colaborativo; Escuta.

Abstract: This paper aims to analyze the role of Educational Guidance in articulating a student support network in a public municipal school of Porto Alegre. This is a case study, which takes the Systemic Thinking of Maturana, Varela and Davila as its theoretical framework. The analysis points to the role of Educational Guidance as an articulation sector with the other social areas that make up the student support network. In this way, the importance of collaborative work is highlighted as a way to face the challenges of everyday school life, in addition to being noticeable that the enhancement of the listening space to welcome the other in the face of differences constitutes a relationship that should be loving and respectful, in order to establish a learning process for all through coexistence. Finally, it should be noted that the micro-network space contributes to giving the student existence as a social subject.

Keywords: Educational orientation; Network; Collaborative Work; Listening.

Introdução

“Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar” (MIA COUTO, 2011, p. 103).

-
- 1 Mestra em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora Educacional na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. E-mail: darosarenata@yahoo.com.br.
 - 2 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Supervisora Educacional na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. E-mail: jfrassoni@hotmail.com.
 - 3 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: freitascrd@gmail.com.

A ideia de leitura, como propõe Mia Couto, aplica-se a um vasto universo e, dentro deste, direciona-se o olhar para a área da Educação, que também se torna um universo de aprendizagens mútuas, cenário da trajetória das pesquisadoras, que neste artigo, analisam o papel da Orientação Educacional. Uma busca pelas bordas de uma identidade profissional que surgem desde uma coerência das ações no cotidiano escolar como da presença de um devir (MATURANA; DAVILA, 2009) que delineia o orientador educacional em uma postura de acolhimento ao outro, um olhar que lê o que está por trás de atitudes às vezes impetuosas, seguidas de um “não permanecer na escola”, às vezes calmas, seguidas do mesmo discurso.

Ler desviando de discursos preestabelecidos, compreendendo que o cotidiano escolar é constituído por meio de relações as quais além de instituir um espaço de convivência escolar, também nos constitui como alunos, professores, orientadores (MATURANA; VARELA, 2010), cidadão. Assim como Ferraço, entendemos que o cotidiano escolar é constituído por “redes de *fazeressaberes* tecidas pelos sujeitos cotidianos” (2007, p. 77), as quais não estão restritas ao âmbito da escola, pois inicialmente compõem com os sujeitos da família e, também, com outros que vierem a se relacionar, como da área da saúde, assistência social. Dessa forma, é preciso dar atenção para as relações que se estabelecem nesse cotidiano e se expandem para fora dele, onde “as palavras são nós nas redes de coordenação de ações, e não representantes abstratos de uma realidade independente dos nossos afazeres” (MATURANA, 2002, p. 90).

A partir dessa compreensão sobre o cotidiano escolar, nós, orientadoras educacionais, questionamos: Qual o nosso olhar e nosso papel nesse contexto de relações? Qual o nosso papel nesse processo reflexivo e possível de transformações? O que queremos conservar⁴ frente às concepções de aluno, de professor, de educação e de sociedade? Assim, este artigo organizou-se a partir de questionamentos e da atuação de duas pesquisadoras, no âmbito da Orientação Educacional, em escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre. Como objetivo, o artigo analisa o papel da Orientação Educacional na articulação da rede de apoio ao aluno em uma escola da RME de Porto Alegre, e como forma de (com) partilhar um *saberfazer* (FERRAÇO, 2007), apresenta-se, através de três cenas, o caso de Davi, tramado e percorrido no cotidiano escolar de uma das pesquisadoras.

As cenas do caso do aluno Davi trazem as potencialidades que traduzem e dão corporeidade às ações da Orientação Educacional em articulação com uma rede de apoio englobando a saúde, a assistência social e o conselho tutelar. Em outras palavras, a discussão do caso traz as cenas que nos direcionam a compreender como a Orientação Educacional se constitui como um fio que compõe a rede de apoio, tendo o papel de articulação com as demais áreas sociais.

A fim de contextualizar a orientação educacional, apresenta-se, inicialmente, um recorte histórico situando as diferentes formas, conforme a época, de concepção da atuação desse profissional. Em um segundo momento, expõe-se o conceito de escuta como ferramenta que tece as ações da Orientação Educacional. A seguir, destaca-se a articulação em rede como uma ação colaborativa entre a educação, a família, a saúde, a assistência social, o conselho tutelar, como apoio ao aluno. A metodologia aponta os caminhos traçados nesta pesquisa a qual utilizamos as lentes do Pensamento Sistêmico em Maturana e Davila para analisar as cenas do caso Davi no contexto escolar. Por fim, evidenciam-se alguns elementos importantes sobre o papel da Orientação como um setor de articulação com as demais áreas sociais tecendo a rede de apoio ao aluno.

4 No sentido do que mantém a identidade do que estamos discutindo, ou seja, de aluno, de professor, de educação, de sociedade como organismos vivos (MATURANA, 2001).

Ressalta-se que a pretensão aqui não é a de simplesmente responder aos questionamentos elencados, mas, a de propor a reflexão e convidar o leitor a (re) fazer, com as pesquisadoras, o caminho percorrido nesse *fazer*.

A constituição da Orientação Educacional

A constituição do campo da Orientação Educacional teve início, em 1908, nos Estados Unidos, tendo como papel a orientação para a escolha profissional (GRINSPUN, 2001). A referida autora enfatiza que, no contexto mundial, a Orientação Educacional surge com “os movimentos em prol da psicométrica, da revolução industrial, da saúde mental e das novas tendências pedagógicas” (GRINSPUN, 2001, p. 17).

No contexto brasileiro, na década de 20, destaca-se o papel dos orientadores educacionais, cujo campo de atuação consistia em “focalizar o atendimento ao aluno, aos seus ‘problemas’, à sua família, aos seus ‘desajustes’ escolares” (PASCOAL, HONORATO, ALBUQUERQUE, 2008, p. 105). Esses atendimentos eram individualizados, desassociados dos acontecimentos do meio social do aluno, os ditos “problemas” pertenciam apenas ao aluno e de responsabilidade única da família, não sendo levado em conta o contexto de suas relações. Pode-se dizer que o campo de atuação do orientador educacional era pouco ou quase nada voltado para as relações sociais que constituem o sujeito-aluno, à sua autonomia e à sua contextualização na sociedade.

Em meados da década de 80, com os movimentos sociais na luta pelos direitos humanos e por uma sociedade democrática, ocorre uma mudança no paradigma do papel da Orientação Educacional, com vistas ao seu comprometimento político com a Educação. Como resposta aos movimentos e à garantia de direitos, tem-se na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, a base para um trabalho intersetorial, que propõe a “integração, articulação dos saberes e dos serviços ou mesmo a formação de redes de parcerias entre os sujeitos coletivos no atendimento às demandas dos cidadãos” (PEREIRA; TEIXEIRA, 2013, p. 121).

A origem da Orientação Educacional propicia a reflexão sobre os diferentes papéis já exercidos ou que ainda se exercem. Entender a intencionalidade do papel do orientador educacional conforme o contexto de cada época permite (re) constituir o fazer na busca da identidade profissional. Neste processo de constituição da identidade dá-se ênfase à articulação em rede⁵, que qualifica as ações do orientador ao propor uma ação que engloba as distintas esferas que estão envolvidas com o atendimento ao aluno.

Segundo Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), compreende-se que a ação da Orientação Educacional contemporânea envolve a tessitura de um trabalho colaborativo⁶, costurado por muitas mãos, que compõe a rede de sustentação da criança e do adolescente. Este alinhavo de distintos fios, que se ramificam, torna a rede viva, quando em ação, pois compõe uma ação *com* e *para* o outro. O trabalho *com* é aquele que se constitui colaborativamente, algo que não podemos defini-lo como resultado, mas como processo, no qual as relações “[...] tendem a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008, p. 215). O trabalho *para* compreende

5 Compreende o aluno, a família, a escola, a saúde, a assistência social, o conselho tutelar e demais órgãos responsáveis pelos direitos da infância e da juventude.

6 Os conceitos de articulação em rede e trabalho colaborativo serão contextualizados e analisados no decorrer do artigo.

o aluno como centro do processo educativo voltando-se para a reflexão e planejamento das ações. Neste processo, a escuta do orientador educacional compõe este fazer possibilitando ao aluno manifestar suas necessidades e dificuldades, sejam elas na escola ou em outro ambiente que lhe afeta e, assim, poderemos conhecer as relações que o constituem e a partir disso compor ações em rede.

A escuta como norteadora das ações da Orientação Educacional

“Quem sabe escutar mostra curiosidade, interesse no outro e disposição a entender uma realidade que não é a sua” (Mia Couto, 2017) ⁷.

A escuta, como nos convoca Mia Couto, requer abertura para o encontro com o outro, ato intrinsecamente relacionado com os processos educacionais, em especial com o papel da Orientação Educacional frente às singularidades do aluno. Ela se constitui como um método que norteia a prática da orientação educacional a fim de que a proteção aos direitos infante-juvenis seja efetivada. Para Grinspun (2001, p. 57), “o cotidiano escolar é a arte de ouvir e de saber agir para melhor se disponibilizar para o outro e para a instituição”, e assim propiciar a (re) organização de ações que visam a garantia de direitos.

Maturana e Davila (2009, p. 235) salientam que “escutamos com toda a nossa corporalidade”, uma escuta que está relacionada à nossa história particular, constituída desde a infância naquilo que ouvíamos dos adultos. Esse aspecto, consciente ou inconscientemente, influi nos nossos critérios sociais e na forma que nos disponibilizamos ou não a escutar o outro. Cientes disso, faz-se necessário uma escuta, que seja livre de julgamentos, com respeito ao outro e atenta à fala, aos gestos (que nos sinalizam algo), à entonação da voz e à postura.

A escuta que referenciamos se relaciona com uma abertura para o outro, como nos propõe Mia Couto, e está implicada com o conceito de amor proposto por Maturana (2002). Um amor relacionado com o entendimento do outro como legítimo outro na relação, o qual o torna um sujeito social (MATURANA, 2002), ou seja, um amor em que a ação de “amar é deixar aparecer sem expectativas, sem exigências” (MATURANA; DAVILA, 2020).

Paulo Freire (1998, p. 127), na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, apresenta aos educadores o “escutar” como um saber necessário à prática educativa e ressalta que “é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*”. Afirmativa que permite essa relação de escuta romper com o modelo patriarcal de sociedade, que costuma falar pelo outro sem ao menos parar para ouvir o que ele tem a dizer; onde a tendência é uma posição determinista, generalista e moralista, sem olhar para as especificidades de cada situação, para os sujeitos e os seus sentimentos, emoções e singularidades, com julgamentos padronizados conforme os critérios de desvio de padrões. Portanto, para se falar com o outro são importantes a abertura livre de julgamentos, o respeito, o amor e a humildade para saber escutar.

Esta escuta é aberta para o acolhimento e garantia das diferenças, para que as relações com esse sujeito-aluno possam propor uma reflexão às situações cotidianas e potencializar as ações. Para esse processo, poderemos necessitar de outros profissionais que, compartilhando deste mesmo conceito de escuta, potencializam a rede de apoio. Tendo em vista a importância da escuta no campo da Educação, entende-se que este conceito é norteador das ações da Orientação Educacional.

7 COUTO, Mia. **O poder de contar e ouvir histórias**. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/entrevistas/o-poder-de-contar-e-ouvir-historias>>. Acesso em: 22 de jul. 2020.

Neste estudo, propõe-se uma escuta que traz para a cena os protagonistas das suas histórias com respeito às suas singularidades, a liberdade de fala e a possibilidade de refletir e ter um novo agir, ou seja, de compreender a realidade do aluno. Escuta como um método que abre para uma prática que possa desencadear transformações, permitindo a autonomia dos sujeitos em uma convivência democrática.

Articulação em rede: o apoio às crianças e aos adolescentes

A rede de apoio às crianças e aos adolescentes está relacionada com a capacidade de acolhimento do outro como já apontado na introdução deste artigo, pois requer uma postura ativa na qual se estabelece uma relação horizontal, neste caso, com as infâncias e as juventudes. Neste âmbito, o conhecimento dos direitos infanto-juvenis e o comprometimento com a sua garantia constituem também esta postura de disponibilidade ao outro, bem como de uma articulação em rede com as demais áreas responsáveis pela garantia desses direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – é a normativa que aponta as diretrizes que objetivam a garantia dos direitos e deveres da criança e do adolescente. O artigo 4º do ECA sinaliza que:

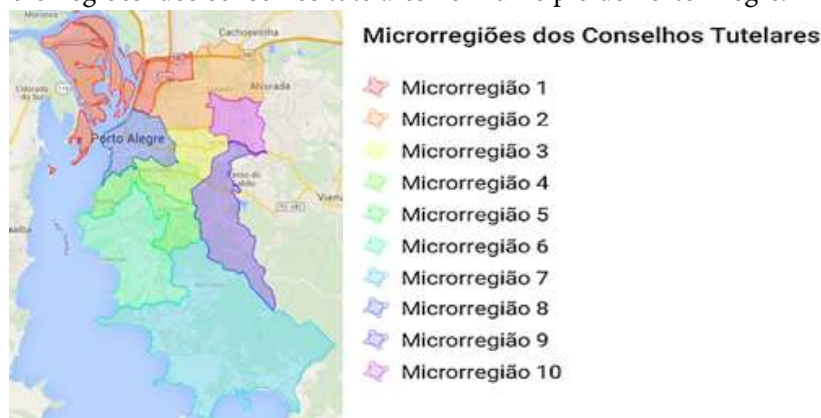
Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, art. 4).

O artigo aponta um conjunto de instâncias responsáveis pela efetivação dos direitos desses sujeitos, desde a família até os órgãos cuja competência está relacionada a este âmbito. Segundo Mendonça (2011), o Sistema de Direitos envolve o compromisso ético de cada instituição no cumprimento de seu papel. Essa efetivação também depende da articulação entre os diferentes órgãos responsáveis pela garantia dos direitos infanto-juvenis, ou seja, a constituição de uma articulação em rede.

Na RME de Porto Alegre existe uma ação singular que articula as diferentes áreas responsáveis pela garantia dos direitos das infâncias e juventudes intitulada Rede de Atendimento à criança e ao adolescente. Compõem esta rede os representantes da educação, assistência social, saúde, conselheiro tutelar, segurança e de outras organizações governamentais ou não governamentais que trabalham com a comunidade de determinada região da cidade.

A demarcação dessa região corresponde à divisão do território em microrregiões de atendimento do Conselho Tutelar. Em Porto Alegre, o atendimento dos conselhos tutelares está distribuído em dez microrregiões, conforme a Lei 11.061/2011 que “Estabelece a área de abrangência dos Conselhos Tutelares”. Em cada microrregião há serviços públicos constituindo uma rede de atendimento à criança e ao adolescente. A seguir a figura que exemplifica esse mapeamento.

Figura 1. Mapa das microrregiões⁸ dos conselhos tutelares no município de Porto Alegre.



Fonte: Observa POA

(Descrição da imagem): Imagem do mapa do município de Porto Alegre, medindo, aproximadamente, 6 por 5 centímetros. O mapa apresenta o município dividido em 10 microrregiões.

De cima para baixo, da esquerda para a direita, estão localizadas as microrregiões: em vermelho a microrregião 1, na divisa com os municípios de Morretes ao norte e Eldorado do Sul a oeste; à direita em laranja a microrregião 2, na divisa com os municípios de Cachoeirinha ao norte e Alvorada a leste; nesta mesma região leste, na divisa com Alvorada, em lilás, está a microrregião 10, como um recorte ao sudeste da microrregião 2; voltando à esquerda da imagem, abaixo da microrregião 1, em azul escuro, a microrregião 8, situada a oeste do município, às margens do Lago Guaíba, no bairro Centro; à direita, em amarelo, a microrregião 3, tem ao norte as microrregiões 2 e 10, ficando na região central da imagem. Situada também nesta região central, ao sudeste da microrregião 8 e ao sul da microrregião 3, em amarelo limão está a microrregião 4; seguindo à direita da imagem e a leste do município, em roxo, está a microrregião 9, a qual faz divisa a leste, com o município de Viamão; voltando à esquerda da imagem, às margens do Lago Guaíba, em verde limão, a microrregião 5, a qual tem ao norte as microrregiões 8 e 4, e a leste a microrregião 9. Essa microrregião contorna o norte e o leste da microrregião 6, que está logo abaixo em verde. A microrregião 6 também fica às margens do Lago Guaíba e tem ao sul e sudeste, a microrregião 7, em azul esverdeado. A microrregião 7 está situada ao sul do município, a oeste às margens do Lago Guaíba e a leste e sudeste, faz divisa como município de Viamão. Ao lado direito da imagem está a legenda do mapa, onde está escrito: Microrregiões dos conselhos tutelares e abaixo, segue a relação da cor e da microrregião referida: Microrregião 1: vermelho; Microrregião 2: laranja; Microrregião 3: amarelo; Microrregião 4: amarelo limão; Microrregião 5: verde limão; Microrregião 6: verde; Microrregião 7: azul esverdeado; Microrregião 8: azul bebê; Microrregião 9: roxo; Microrregião 10: lilás. (Fim da descrição)

A ideia de articulação em rede se constitui neste espaço de integração e articulação dos diversos serviços, programas e projetos frente aos encaminhamentos realizados e na efetivação destes, pelos representantes técnicos presentes. Conforme Tejedadas (2009, p. 49), “a atuação em rede não implica em subordinação de um órgão a outro, mas ação conectada, construção coletiva, onde cada segmento mantém sua especificidade”.

Nas microrregiões acontecem reuniões mensais, um espaço aberto para os representantes das instituições discutirem as demandas daquela região com ações onde “se compartilhe responsabilidades, sejam enfrentados os conflitos e discutidas as diferenças, sem buscar homogeneizar posicionamentos, mas construir os consensos necessários à materialização dos direitos” (TEJADAS, 2009, p. 49). E, os casos singulares relacionados aos nossos alunos são discutidos num fórum local, denominado microrrede⁹ ou

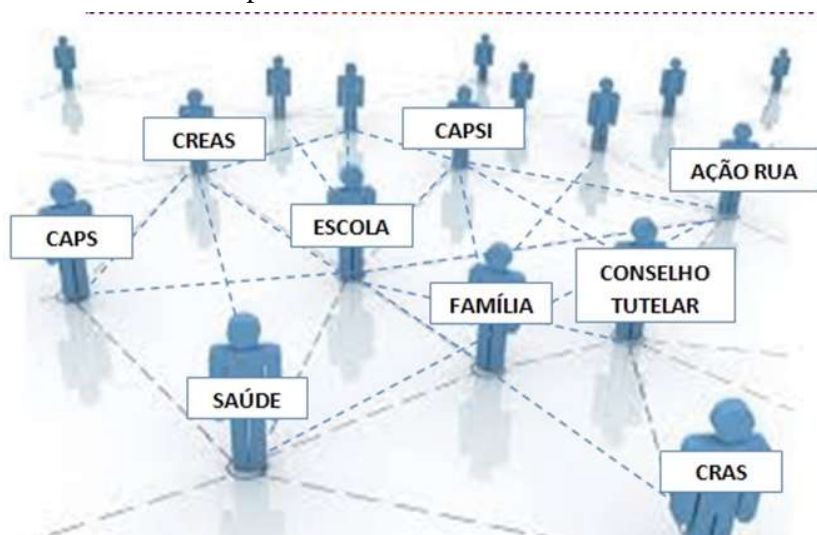
8 Microrregião 1 – Ilhas, Humaitá/Navegantes; Microrregião 2 – Sarandi/Norte; Microrregião 3 – Bom Jesus/Leste; Microrregião 4 – Partenon; Microrregião 5 – Glória/Cruzeiro/Cristal; Microrregião 6 – Centro Sul/Sul; Microrregião 7 – Restinga/Extremo-Sul; Microrregião 8 – Centro; Microrregião 9 – Lomba do Pinheiro/ Agronomia; Microrregião 10 – Nordeste/Eixo Baltazar.

9 Nesse fórum participam somente os técnicos dos serviços públicos ou da rede conveniada na prestação dos serviços de uma determinada localidade, no território da microrregião que é subdividida de acordo com a sua extensão, conforme visto na figura 1.

“redinha”, que ocorre, sistematicamente, uma vez ao mês. Nesses fóruns locais, a pauta central é a discussão de casos visando à promoção, à defesa e à garantia dos direitos das crianças e adolescentes, buscando-se alternativas em conjunto.

Evidencia-se a importância da microrrede, pois através deste fórum é possível a discussão dos casos de forma minuciosa, para as diferentes áreas compreenderem como se dá a vida cotidiana do aluno e articulações para a proteção integral, ou seja, a essência desse espaço está em fazer o aluno aparecer, dar-lhe existência (MATURANA; DAVILA, 2020). A conexão entre as distintas áreas: educação, saúde, assistência social, conselho tutelar, através de reuniões mensais, permite uma aproximação entre os serviços, possibilitando outras conexões, como desdobramento da discussão conforme a necessidade e singularidade do caso, em outro espaço e com a participação desses ou outros serviços especializados¹⁰. Assim, a articulação em rede vai se constituindo cotidianamente, de acordo com as situações que surgem e com as articulações que se estabelecem formando a rede de apoio ao aluno. Na sequência, a figura 2 procura expressar a articulação em rede ou rede de apoio ao aluno.

Figura 2. Articulação em rede ou rede de apoio ao aluno



Fonte: As autoras

(Descrição da Imagem): Imagem na horizontal, medindo 6 por 10 centímetros. Vista de frente, figuras humanas em cor azul escuro, refletem a sua frente, sombra azulada sobre o fundo branco da imagem. As figuras humanas posicionadas em diferentes pontos conectadas por linhas pontilhadas em azul escuro e outras em tom de cinza, formam uma rede. As figuras da frente, do meio e algumas do fundo possuem placas retangulares com fundo branco, contorno azul escuro e escritas de siglas e palavras em azul escuro. Em cada placa, da esquerda para a direita, de cima para baixo, está escrito em caixa alta: CREAS, CAPSI, AÇÃO RUA, CAPS, ESCOLA, FAMÍLIA, CONSELHO TUTELAR, SAÚDE e CRAS. As últimas figuras humanas, e menores de tamanho, não possuem placas. (Fim da descrição)

10 Como os serviços da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), dentre eles: o Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS) ou o Centro de Atendimento Psicossocial Infantil (CAPSi), como também do Programa Primeira Infância Melhor (PIM). Assim, como também do Centro de Referência Especializada da Assistência Social (CREAS) com os serviços de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) – Programa Municipal de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto – PEMSE, e ainda entre outros serviços, destacamos o de abordagem social, realizado pela equipe do Ação Rua que tem como foco a criança, o adolescente e as suas famílias em situação de rua e de trabalho infantil.

Portanto, a articulação em rede exige dos técnicos um conhecimento que requer a aproximação dos sujeitos desta localidade, uma escuta atenta, aberta para o acolhimento e respeito às diferenças, para deixar aparecer as singularidades, as necessidades do sujeito-aluno. Através de um trabalho colaborativo, este coletivo de técnicos deve potencializar as relações para que esses sujeitos possam ser fortalecidos e passem a ser também protagonistas na garantia dos seus direitos. Ao encontro disso, Avelar e Malfitano (2018, p. 3209) ressaltam que para assegurar uma articulação em rede, denominada por elas como rede intersetorial de serviços, onde se garanta suporte e observação aos direitos, são necessários dois investimentos: do Estado, para a sua realização, o que na prática temos sentido a fragilidade pela falta de recursos humanos nos serviços, e dos técnicos destes serviços, para que realizem uma reflexão sobre as ações no atendimento ao público.

Assim, sustenta-se que somente através da articulação em rede pode-se garantir integralmente os direitos do aluno, formando sua rede de apoio. A construção coletiva do trabalho no acolhimento ao outro propicia uma relação de corresponsabilidade. E, mesmo que se tenha fragilidades para constituir a articulação em rede, como apontado por Avelar e Malfitano (2018), reconhece-se a sua potencialidade na garantia de ações que contribuem para a constituição de uma sociedade democrática (MATURANA, 2002).

As linhas que compõem o traçado do mapa: a metodologia

As linhas que compõem o traçado deste mapa foram escritas considerando a inserção de uma das autoras no contexto de pesquisa através de sua atuação na Orientação Educacional. O estudo ocorreu em uma escola da RME de Porto Alegre localizada na zona leste.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa com o cotidiano, como propõe Ferraço (2007). Segundo o autor, este tipo de pesquisa está relacionado com o fazer *com* e não *sobre* o outro, ou seja, o pesquisador está em um processo de inter-relação com o objeto de pesquisa, envolvendo trocas, transformações, nesse processo. Deste modo, “os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas” (FERRAÇO, 2007, p. 78).

Participaram do estudo: a orientadora educacional, a supervisora escolar, o aluno Davi¹¹ e a sua mãe, a professora do aluno, e os técnicos da saúde, da assistência social¹² e do conselho tutelar. Como parte do estudo, houve conversas com Davi e com sua mãe; reunião, no espaço da escola, com a rede de apoio ao aluno; discussão do caso de Davi na microrrede.

Para apresentar o processo da pesquisa, utilizou-se da descrição do caso em três *cenários*, que nos reportam ao vivido com o aluno Davi. Essas cenas são imprescindíveis para pensar a articulação em rede.

11 Nome fictício.

12 Esclarecemos que, na instância da Assistência Social, estão incluídos os técnicos: a assistente social e o coordenador do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos (SCFV).

A singularidade de uma trajetória: o caso Davi¹³

“A missanga, todos a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas”
(Mia Couto, 2016, p. 7).

Dentre tantas histórias as quais compõem nossa trajetória, enquanto orientadoras, escolhemos a história de vida do aluno Davi para propor a reflexão sobre a articulação em rede. Davi morava na zona leste de Porto Alegre/RS junto com sua mãe e seus cinco irmãos. O aluno estava chegando à escola, tinha seis anos, cursava o primeiro ano do ensino fundamental e apresentava dificuldades de adaptação escolar. Segundo relato da mãe, ele não havia cursado a educação infantil por falta de vaga na RME de Porto Alegre. A escolha desta história de vida se dá em virtude dos movimentos que foram iniciados, a partir de uma escuta atenta e sensível, às necessidades deste sujeito-aluno, e as articulações em prol da garantia dos seus direitos. Nesta relação com várias instâncias da Rede de Atendimento à criança e ao adolescente, cada uma tem lugar importante, na proteção dos direitos de Davi. Contudo, nós, orientadoras, nos encontramos como o “fio” que vai articulando a rede.

Cena 1: Conhecendo Davi

Acompanhava a entrada dos alunos no turno da tarde, quando vi Davi, dando voltas pelo entorno da escola, fugindo de sua mãe. Logo, consegui surpreendê-lo com um grande abraço e pude senti-lo, era um menino pequenininho, magrinho com olhar triste. Então, disse a ele: - Quer dar uma volta comigo? Seguimos para a sala da Orientação.

A partir desta primeira cena, destaca-se a importância da escuta. O olhar da orientadora para esse aluno, Davi representa a atenção e a disponibilidade de acolhimento. O ver, o agir, o sentir e o conversar constituem a escuta com toda a corporalidade. Estas ações estão em consonância com a abertura para o encontro com o outro, da capacidade de constituir o fio, muitas vezes invisível, que dá estrutura às missangas (Mia Couto, 2016).

Considerando o conceito de escuta capaz de acolher a fala do outro, salienta-se que o ato de olhar para o aluno está vinculado à compreensão do outro como um sujeito que tem legitimidade naquilo que faz e fala. A escuta atenta dificilmente seria exercida se não houvesse a compreensão de uma dimensão relacional na qual cada um aprende na relação. O convite “Quer dar uma volta comigo?” abre a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre Davi e sua família. Momento que é preciso “cultivar a arte do encontro”, como já referido anteriormente (LARROSA, 2002, p. 24).

Na conversa, Davi contou que vivia com a mãe e os seus cinco irmãos e sentia a perda do pai, primeiro pela separação do casal, há um ano e, recentemente, pelo seu falecimento por suicídio. Durante o encontro, Davi desenhou uma égua, a qual tinha o nome de Maria. Ele dizia que aquela égua era do seu pai e agora, era dele. A égua morava no sítio do avô e ele queria ir para lá, por isso não queria ficar na escola. A mãe explicou que o avô paterno prometeu pegar o Davi nos finais de semana, porém isso não acontecia. Esse fato, segundo a mãe, era o que estava mexendo com o emocional do Davi.

13 Optamos pela escolha desta cena que ocorreu no espaço de atuação de uma das autoras, mas informamos que existem outras histórias de vida, outros “Davis” nos espaços de atuação de ambas autoras. A escolha do uso da 3ª pessoa do plural na descrição da cena está relacionada a este aspecto, bem como por se constituir como uma escrita coletiva.

A partir desse momento pareciam claros alguns encaminhamentos, tentar que o avô cumprisse com a sua promessa e solicitar, via posto de saúde, uma avaliação psicológica frente à situação de ausência do pai. Contudo, a situação não era simples, ocorreram outros encontros com a família e era perceptível a sua vulnerabilidade: a mãe que precisava trabalhar, mas se ocupava da situação do seu filho que não queria ficar na escola. Algumas perguntas implicaram as ações diante do relato: Com quem ficava Davi, enquanto a mãe trabalhava? E os seus outros filhos? Se a mãe não fosse trabalhar, como essa família iria sobreviver? Fez-se necessário uma conversa com a professora da turma de Davi para saber o que ela percebia e foi observado que a escola sozinha não iria dar conta do caso e dos seus possíveis desdobramentos. Portanto, era preciso se conectar com outros órgãos, o que traria o fortalecimento no diálogo e expansão da rede de apoio ao aluno (FARAJ, SIQUEIRA, ARPINI, 2016).

Cena 2: Articulando a rede de apoio

Estava na reunião de microrrede. Tinha em mãos a pasta de Davi, com os registros dos encontros com a mãe e os seus desenhos. Olhei para os colegas de rede e fiquei feliz, pois estavam, entre os presentes, Vitória - técnica do posto de saúde, Júlio - conselheiro tutelar, Lúcio - coordenador do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos e Ana, assistente social. Relatei a situação de Davi e apresentei os seus desenhos. Ele foi “amado” por todos. E perguntei: - O que podemos fazer por Davi e sua família?

Ana: - A mãe de Davi esteve na sede do CRAS para falar sobre as suas necessidades financeiras e foi incluída no grupo de recebimento de cestas básicas.

Vitória: - Ela também marcou consulta pediátrica e entregou o documento da escola solicitando a avaliação psicológica. Porém, é difícil conseguir este atendimento especializado para Davi, pois a demanda tem lista de espera, pois há um único local deste atendimento na região.

Júlio argumentou: - Davi não pode ficar aguardando em uma lista de espera. E, caso for necessário, encaminharemos um relatório da situação para a Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude (PJI).

Nesse momento, começa a ser constituído um movimento em rede que poderia dar o apoio necessário para a sua proteção integral (TEJADAS, 2009). A escola e a família encontravam-se fortalecidas com essa articulação em rede. A partir da reunião de microrrede buscou-se o conhecimento da realidade dessa família. As ações organizadas por cada instância, em conformidade com as atribuições de cada uma, foram pautadas em assegurar a garantia de Davi e sua família de ter acesso à saúde e aos serviços da assistência social. A garantia dos direitos se constitui como o principal objetivo do trabalho em rede que se articula para promover “um olhar mais amplo e integral às demandas da população” (PEREIRA e TEIXEIRA, 2013, p. 122).

O que essa rede poderia fazer diante das dificuldades? A reflexão sobre a situação permitiu de início dois movimentos: um de discutir a falta de atendimento psicológico na reunião de Rede de Atendimento da Microrregião e, outro, de não nos paralisar diante da escassez desse atendimento especializado. A redação em conjunto de um relatório para o PJI fez com que cada um dos representantes da rede de apoio aprofundasse as suas informações e isso implicou olhar com mais atenção para a família. E foi esse segundo movimento que nos aproximou ainda mais de Davi, dando-lhe a existência (MATURANA; DAVILA, 2020). O encontro com a família propiciou conhecer as suas necessidades e conseqüentemente acionou a

rede para a efetivação de ações que visassem a garantia de direitos. Esse movimento permitiu a existência de Davi como sujeito social, bem como de seus familiares auxiliando as distintas instituições, desde o Estado até a família, no cumprimento dos seus deveres, por meio da “integração, compartilhamento, respeito à diversidade, descentralização operacional, fluxos de informação e de interação, participação dos destinatários de programas e serviços, bem como a otimização de recursos” (TEJADAS, 2009, p. 49).

Cena 3: Tessituras do contexto

Estávamos todos na sala da orientação, Júlio, Lúcio, Ana, Vitória, Rosa, professora de Davi e Helena, supervisora, conversando com a mãe de Davi. Quando após a mãe contar sobre a situação do filho não ficar na escola, Lúcio (coordenador do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos) pediu a palavra e perguntou: - Mãe, quem tem te ajudado com as crianças? Onde eles ficam enquanto você sai para trabalhar?

Lúcio tinha feito questionamentos que também me inquietavam.

Ela respondeu: - Davi, até então ia comigo, pois como trabalho em casa de família, minha patroa não se importa. Os mais velhos ficam em casa sozinhos.

Então, perguntei: - E antes, quando ainda você vivia com o pai de Davi, como era?

Ela baixou a cabeça e disse: - Ele não trabalhava e usava drogas, por isso me separei dele. Eu saía para trabalhar e a única coisa que ele fazia era ficar com Davi, mas isso também me preocupava. E, às vezes, ele levava o Davi para a casa do avô. Por isso, ele se apegou com o pai e ficou com a paixão pela égua que era dele. Mas, para os outros filhos, ele nem olhava.

Confiança, cuidado e respeito eram requisitos essenciais para estabelecer a conversa acima com a mãe de Davi. Maturana e Davila (2020) referem que o respeito está relacionado ao sentimento de liberdade, ou seja, “sentir-se livre de sentimento de culpa”. Logo, a vida do aluno aparece. As instâncias envolvidas com o caso estavam ali não para julgar essa mãe, mas para conhecer a sua realidade e ajudá-la. E, tendo o conhecimento do caso, foi necessário pensar em estratégias para materializar os direitos (TEJADAS, 2009), frente aos aspectos percebidos como vulneráveis ao aluno e para sua família.

Inicialmente, existia a demanda do atendimento psicológico, o qual não se descartava a importância, percebendo a necessidade de Davi de superar a perda do pai. Outras questões surgiram: - Havia crianças sozinhas em casa e, aprofundando o fato, crianças que conviveram com o pai usuário de drogas. Quais situações de violências elas já teriam sido expostas? Quais os sentimentos que perpassaram e ainda estavam presentes naquele contexto?

Diante do caso, ficou perceptível a falta de vaga no atendimento psicológico, como também a falta de vaga no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos -SCFV para as crianças, no turno inverso. A precarização de infraestrutura do Estado prejudicava a efetivação do apoio, mas não o inviabilizava. Através de um relatório escrito em conjunto pela rede de apoio, conseguimos com a PJIJ, ainda que em longo prazo, os atendimentos necessários.

Então, o que constituiu a articulação em rede foi o trabalho colaborativo. Ações pautadas na corresponsabilidade das ações (DAMIANI, 2008), na escuta atenta capaz de acolher o outro na sua singularidade e complexidade. Logo, o trabalho do orientador educacional precisa ser colaborativo, intersetorial, tecido a muitas mãos, constituído com outros. Nesse processo, faz-se primordial a reflexão

sobre o nosso *saberfazer* para que a (re) avaliação das ações possa ser realizada e questionada. O que se conserva na prática da Orientação Educacional considerando que nos transformamos na convivência com o outro? Esta pergunta auxilia a exercer uma prática que é movida pelo amor entendido na relação que oportunize o reconhecimento do aluno como sujeito social, deixando-o aparecer na sua legitimidade e dando-lhe existência (MATURANA; DAVILA, 2020). São essas ações que se organizam de forma colaborativa que dão forma à reinvenção do papel do orientador educacional como um articulador na rede de apoio ao aluno.

Considerações finais: a reinvenção do papel do orientador educacional a partir da articulação em rede

Sem dar um ponto final nesta discussão sobre o papel do orientador educacional, retoma-se o objetivo deste estudo que é analisar o papel da Orientação Educacional na articulação da rede de apoio ao aluno em uma escola da RME de Porto Alegre.

Frente ao que foi investigado, percebeu-se no processo histórico as diferentes concepções da ação da Orientação Educacional. Dentre estas concepções, desde o seu surgimento no Brasil, na década de 20, como setor responsável pela tutoria vocacional, até a década de 80, onde ocorrem os movimentos sociais em prol dos direitos humanos e a luta por um Estado democrático, há mudanças no papel do orientador educacional, o qual passa a fazer parte de um sistema de garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Assim, surge a necessidade de olhar para o contexto a fim de compreender os acontecimentos através de uma escuta atenta que abarque a singularidade do existir do aluno.

A pesquisa com o cotidiano propiciou uma experiência que dá um novo contorno à ação do orientador educacional, como um articulador da rede de apoio. Uma disponibilidade à escuta sem julgamentos, a qual necessita “cultivar a arte do encontro” (LARROSA, 2002, p. 24). Logo, a capacidade de escutar com toda corporalidade favorece o estabelecimento de um vínculo com o outro e cria uma relação pautada na confiança.

A análise do caso de Davi possibilitou evidenciar que somente com a articulação em rede foi possível enfrentar os desafios do cotidiano escolar. O caso de Davi permitiu a organização de ações para a garantia de sua permanência na escola. A partir de uma escuta que entrelaça o ver, o agir, o sentir e o conversar em um processo formativo tão necessário, como nos afirma Freire (1998), que envolve uma prática reflexiva, aberta para o encontro com o outro e que reinventa o papel da orientação educacional. Este novo papel é a de articulador na rede de apoio ao aluno.

Nesta articulação em rede, cada área social com a sua singularidade, compõe para uma visão plural na atuação, alinhando um trabalho colaborativo. Para isso é necessário “soltar o Homo Sapiens Arrogantus para que apareça o Homo Sapiens Éticus” (MATURANA; DAVILA, 2019), onde cada instância tem clara a sua responsabilidade. A partir de uma perspectiva colaborativa, tem-se presente a corresponsabilidade entre as ações, unindo a educação, a saúde, a assistência social, o conselho tutelar em prol de um mesmo propósito, a garantia de direitos!

Ressalta-se o espaço da microrrede que possibilita um encontro com o outro, para dar existência ao aluno como sujeito social. Esse espaço é essencial para discussões dos casos de forma minuciosa, com cuidado e respeito, o que é retribuído com a confiança dos sujeitos envolvidos. Processo em que a escuta,

fugindo de julgamentos, permite ver a realidade, para então buscar as estratégias possíveis para a proteção do aluno, na sua integralidade. Desta forma, assim como Davi, existem outros alunos necessitando de apoio para a garantia de direitos e somente através de uma atuação conjunta, é possível *co-inspirar* para uma sociedade democrática (MATURANA, 2002).

Referências

- AVELAR, M. R.; MALFITANO, A. P. S. Entre o suporte e o controle: uma articulação intersetorial de redes de serviços. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 3201-3210, outubro de 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018001003201>. Acesso em: 22 ago. 2020.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em revista**, Curitiba, 2008, n. 31, p. 213-230. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRINSPUN, M. P. S. Z. **A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2002, v. 19, p. 20-28. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2019.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MATURANA, H.; DAVILA, X. **Habitar Humano em seis ensaios de biologia- cultural**. São Paulo: Palas Athenas, 2009.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 8. ed. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- MATURANA, H.; DAVILA, X. **Pandemia Reflexiva**. Disponível em: <<https://event.webinarjam.com/replay/15/2z36gizcl1igwt5ml>>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- MATURANA, H.; DAVILA, X. **Conversaciones colaborativas reflexiones fundamentales**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RcHqo3RIGLM>>. Acesso em: 29 ago. 2020.
- MENDONÇA, A. **Política de Atendimento à criança e ao adolescente estabelecida no Estatuto da Criança e do Adolescente: participação popular, descentralização, trabalho em rede de serviços**. Curitiba, mai. 2011. Disponível em: <<https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1216.html>>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- PASCOAL, M.; HONORATO E. C.; ALBUQUERQUE, F. A. O Orientador Educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100006>. Acesso em: 4 jul. 2020.
- PEREIRA, K. Y. de L.; TEIXEIRA, S. M. Redes e intersetorialidade nas políticas sociais: reflexões sobre sua concepção na política de assistência social. **Textos & Contextos**, v. 12, n. 1, p. 114 - 127, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/12990>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PORTO ALEGRE. **Lei n. 11.061**, de 1º de abril de 2011. Estabelece a área de abrangência dos Conselhos Tutelares. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/2011/1107/11061/lei-ordinaria-n-11061-2011-estabelece-a-area-de-abrangencia-dos-conselhos-tutelares>>. Acesso em: 8 jul. 2020.

TEJADAS, S. da S. Atuação em redes: uma estratégia desafiadora na defesa dos direitos de crianças e adolescentes. In: ROCHA, C. S.; VELLEDA, C. T. F.; SILVA, S. R. G. (Orgs.). **Revista Digital da Capacitação de Candidatos a Conselheiro(a) Tutelar**. PMPA, mar. 2009. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/conselhos_tutelares/usu_doc/pub_revista_digital_2007.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

Submetido em: 16.10.2020

Aceito em: 16.04.2021