DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

(CO)ORDENANDO OS PASSOS: UMA PROPOSTA DE ATRAVESSAMENTO ENTRE *COUNSELING* E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO

(CO)ORDINATING THE STEPS: A PROPOSAL FOR NA INTERDISCIPLINARY ARTICULATION BETWEEN SCHOOL *COUNSELING* AND PEDAGOGICAL COORDINATION IN HIGH SCHOOL

Ariel Nascimento dos Santos[1]
Gabriel Cardoso Bom[2]
Roy Sollon Santos Costa Brancatti Borges[3]

RESUMO:
Este trabalho propõe uma reflexão sobre a prática do *Counseling* como dispositivo para coordenadores de Ensino Médio, com o objetivo de romper com o isolamento pedagógico frequentemente vivenciado por esses profissionais no cotidiano escolar. Partindo da premissa de que a (trans)formação da escola não virá de fora, mas já habita seus próprios sujeitos, práticas e contradições, defende-se que a escuta qualificada — compreendida aqui como a capacidade de "ouvir com a cabeça do outro" — é condição fundamental para a construção de uma escola aprendente, viva e responsiva às suas complexidades. O *Counseling* é apresentado como estratégia para dar visibilidade aos conflitos e aos não-saberes que marcam o percurso do coordenador, calibrando suas ações e fortalecendo sua atuação pedagógica. Ao compreender a escola como espaço público — de muitos, e não de sujeito em particular — e ao reconhecer a formação como processo coletivo e contínuo, este trabalho enfatiza a necessidade de uma responsabilidade compartilhada entre coordenadores e equipe de *Counseling* na construção de um ambiente escolar que deseje vida, aprendizagem e transformação.

Palavras-chave: Práticas Escolares; Coordenação Escolar; Aconselhamento Profissional; Projeto de Vida; Currículo e Método.

ABSTRACT:
This paper proposes a reflection on the practice of Counseling as a formative device for Secondary Education coordinators, aiming to disrupt the pedagogical isolation frequently experienced by these professionals in everyday school life. Grounded in the premise that the (trans)formation of the school will not come from external agents but is already embedded in its own subjects, practices, and contradictions, the study argues that qualified listening—understood here as the capacity to "listen with the other's mind"—is a fundamental condition for building a learning school that is dynamic, alive, and responsive to its complexities. Counseling is presented as a strategic means of rendering visible the conflicts and areas of not-knowing that shape the coordinator's professional trajectory, thereby recalibrating their actions and strengthening their pedagogical role. By conceiving the school as a public space—belonging to many rather than to any single subject—and by recognizing professional formation as a collective and ongoing process, this paper underscores the need for shared responsibility between coordinators and the Counseling team in fostering a school environment oriented toward life, learning, and transformation..

[1] Licenciada em Matemática pelo iBRA e em Pedagogia e Educação pela UFSCar, especializada em Gestão Escolar na Escola Paulista de Direito e em Bilinguismo pela Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora pedagógica na rede particular de Santos (SP), atuando no Ensino Médio e Ensino Fundamental II. E-mail: ariel.nascimento.sant@gmail.com
[2] Doutorando em História Social pela FFLCH-USP. Mestre em História Social, bacharel e licenciado em História pela FFLCH-USP. Foi professor substituto no Departamento de História do IELACHS-UFTM. *Counselor* na rede particular de Santos (SP). E-mail: gabriel.bom@usp.br
[3] Mestre em Ética e Filosofia Política pela UFABC, licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Santos. Professor de Filosofia, Sociologia e *counselor* na rede particular em Santos (SP) e Cubatão (SP). E-mail: yornollos@gmail.com

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

Keywords: School Practices; School Coordination; *Counseling*; Life Project; Curriculum and Method.

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.
- Guimarães Rosa (2019), **Grande Sertão: Veredas**.

INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, o Ensino Médio acabou sendo realizado como um verdadeiro "projeto inacabado" durante o século XIX, como afirma a historiadora Marise Nogueira Ramos (2005). O "projeto pendular" da organização do Ensino Médio no Brasil demonstra uma das particularidades dessa etapa do ensino básico: a dificuldade de estabelecer as metas do mesmo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 22[4], define um projeto integrativo para a educação brasileira; enquanto, o que vemos constantemente é a defesa de um discurso utilitário para o Ensino Médio, seja ele focado no estudo para o vestibular, seja ele focado na "inserção no mercado de trabalho". Como afirma o professor Daniel Cara (2019, p. 89), a "finalidade da educação é, primordialmente, a formação para a vida produtiva, circunscrito à demanda do mercado de trabalho"[5].

Desde o final da década de 1980, pelo menos, o ensino particular no Brasil foca na necessidade de se construir uma educação que promova o ingresso nos cursos de ensino superior, através das provas de vestibular. Ainda em 1987 o sistema era posto à prova, quando a professora Zaia Brandão escrevia que o "vestibular utiliza, portanto, o mesmo filtro da nossa velha escola: *seleciona os já selecionados socialmente durante a trajetória escolar*" (1987, p. 172). A partir dos anos 2000, o ENEM surgiu para servir a "três senhores": promover uma profunda reforma no Ensino Médio, unificar o ingresso nas universidades públicas e apoiar os critérios do PROUNI e do FIES (Schwartzman, 2010), políticas educacionais do governo Lula (Carvalho, 2010). A prova do vestibular é tema antigo nas discussões educacionais do Brasil: desde 1911, pelo menos, faz parte do cotidiano de nossas escolas, a partir de sua instituição pela chamada "Lei Rivadávia" (Côrrea, 1911).

Nesse sentido, o processo de tomada de decisões sobre a vida acadêmica e profissional dos alunos no contexto brasileiro encontra um caminho de ao menos três anos, que envolve

[4] "Na primeira metade do século XX, o ensino médio foi fortemente marcado pela dualidade de um sistema que se voltava para as elites e outro para as classes populares. [... O] art. 22 da LDB colocou o aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da educação básica. Isto implicaria retirar o foco do mercado de trabalho, seja ele estável ou instável, e voltá-lo para os sujeitos. Não sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído" (Ramos, 2005, p. 240).

[5] Nesse sentido, o Ensino Médio acaba por se tornar o ponto fulcral de realização daquilo que Paulo Freire chamou de "educação bancária" (2018, p. 79–81).

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

todo o Ensino Médio. O processo de "enfrentamento"[6], fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, além de gerar diversas questões psicossomáticas nos discentes (Schönhofen *et al.,* 2020; Weinstein; Healy; Ender, 2002), também encontra reverberações tanto na prática docente quanto na prática do coordenador pedagógico. A caminhada educacional nos três anos que os alunos se encontram no Ensino Médio envolve uma série de atravessamentos entre famílias, discentes, docentes e corpo burocrático escolar que demandam uma análise pormenorizada. Afinal, como aponta Madalena Freire, para "permanecer vivo, educando a paixão do desejo de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem" (2014) e os estudantes, num geral, não se sentem preparados em termos de "capital psicológico" para enfrentar os desafios do trabalho (Benati; Fischer, 2020).

A realidade escolar, entretanto, desmobiliza esses atravessamentos, pois os coordenadores escolares constantemente vivenciam um isolamento profissional, devido principalmente a uma organização escolar excessivamente compartimentalizada e burocrática, que separa funções, espaços e sujeitos em setores rígidos e pouco comunicantes. Criam-se, nos termos de Antonio Nóvoa, "enquadramentos burocráticos" que dificultam o reconhecimento do trabalho dos professores (2023, p. 26). Essa estrutura fragmentada compromete a construção de vínculos, o diálogo transdisciplinar e a corresponsabilidade entre os educadores, resultando em uma escola cada vez mais estéril, onde a escuta e os processos formativos tendem a se diluir sob a pressão por resultados e por soluções tecnocráticas. Muitas vezes o coordenador pedagógico acaba atuando como um "solucionador burocrático", e não como participante direto do processo de ensino e aprendizagem, principalmente no contexto do Ensino Médio – no qual diversas demandas burocráticas recaem sobre o coordenador. Concordamos com Nóvoa quando o mesmo afirma que "todas as profissões têm um lado conservador e rotineiro, o que as impede de construírem políticas de formação que conduzam à renovação das práticas e dos processos de trabalho" (2022a, p. 63); mas é importante entendermos que o coordenador pedagógico faz parte do processo educacional, muitas vezes enquanto artífice na capacitação, articulação e construção de novos ambientes e práticas educativos.

METODOLOGIA

[6] Tema de diversos debates na área de *carrer counseling* na bibliografia internacional, como Argyropoulou *et al* (2007), Larson *et al.* (1994), Super (1983) e Majors (Larson; Majors, 1998), esses debates encontram pouca reverberação na academia brasileira, com especial atenção para a professora Ana Paula Porto Noronha (Alvarenga *et al.*, 2025; Noronha; Nunes, 2012; Ottati; Noronha, 2016).

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

Sabemos que existem "muitas maneiras de ser professor", mas em todas essas existe algo que é imprescindível: "o conhecimento profissional docente, um conhecimento contingente, coletivo e público" (Nóvoa, 2022b, p. 17). Nesse cenário, observa-se também a intensa produção de mecanismos internos — projetos, protocolos, comissões, sistemas de controle — que, embora criados com o intuito de melhorar a gestão escolar, muitas vezes acentuam a fragmentação e burocratizam ainda mais a prática educativa. É nesse contexto que o *Counseling* se apresenta não como mais um setor institucional, mas como uma proposta ética, relacional e formativa que visa resgatar a dimensão humana da escuta e da convivência no ambiente escolar.

Assim sendo, este trabalho busca propor a revisão da figura do "orientador profissional" no papel do *counselor*, aconselhador dos adolescentes em fase de decisão de sua vida profissional. Ao propor o *Counseling* como um espaço de construção de sentido para a atuação do coordenador pedagógico, nosso artigo busca contribuir para a criação de relações mais horizontais e permeáveis entre os diversos setores da escola — concebidos aqui não como compartimentos estanques, mas como membranas porosas que favoreçam o trânsito de ideias, emoções, experiências e responsabilidades. Além disso, o compartilhamento dessas responsabilidades no processo formativo de adolescentes, que estão passando por transformações sócio-cognitivas profundas (Jensen; Nutt, 2016), também avança na construção de um espaço escolar em um local de trabalho mais saudável (Friedman, 1999). Defende-se, portanto, que o fortalecimento da escuta, da transversalidade e da colaboração crítica é essencial para que o coordenador possa exercer seu papel pedagógico e contribuir efetivamente para a constituição de uma escola mais justa, democrática e sensível à complexidade humana.

ACONSELHAMENTO PROFISSIONAL, ENSINO MÉDIO COMO "*RITE DE PASSAGE*" E A DISCIPLINARIZAÇÃO DO PROJETO DE VIDA

Como ressaltamos, o Ensino Médio é um momento visto majoritariamente enquanto "ponte" ou "rito de passagem": um lugar *transitório* no qual se constrói uma identidade que está sempre num vir-a-ser completada, que é a imagem do adolescente. Essa fase da vida escolar dos jovens brasileiros se aproxima daquilo que o antropólogo Victor Turner assinala como *rites de passage* (2016, p. 93–111), baseado na obra de Arnold van Gennep (1960). A saída do Ensino Fundamental em busca de uma formação consiste em uma severa mudança de "estágio" – uma "condição relativamente fixa e estável" (Turner, 2016, p. 93) – que possui uma característica bastante *sui generis* no contexto brasileiro, onde a estrutura universitária se

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

desenvolveu ao redor de uma espécie de binômio entre "universidade pública – bom" e "universidade particular – ruim". Esse *rite de passage* tipicamente brasileiro tem uma duração pré-estabelecida de três anos, no qual o discente deverá retomar todo o conteúdo de sua vida escolar e aplicar em um acontecimento determinado, que segue regras estritas e tem caráter eliminatório: a prova de vestibular. O ritual: o cursinho pré-vestibular[7]; a cerimônia: a prova de vestibular. E, como assinala Turner, o ritual é *transformativo*, enquanto a cerimônia é *confirmatória* (2016, p. 94).

Há, na perspectiva do *aconselhamento profissional*, a consciência do *counseling* enquanto um processo bastante vivo, dinâmico e multifacetado (Shertzer; Stone, 1974), com algumas definições clássicas. Pita identifica cinco perspectivas (2014, p. 20): (i) processo de auxílio de um conselheiro a um consultante sobre um tema específico, como defende G. E. Smith (1955); (ii) processo psicoterapêutico no qual o *self* encontra uma relação segura com o *counselor*, integrando perspectivas negadas/plasmadas pelo *self*, com base na psicoterapia de Carl Rogers (1952); (iii) um foco na alteração comportamental do aconselhado, como defende o casal Pepinsky (1954); (iv) processo no qual, a partir das teorias acerca da personalidade humana desenvolvidas pela psicologia, há uma tentativa do *counselor* melhorar a saúde mental do aconselhado de C. H. Patterson (1959); (v) processo no qual o aconselhado busca o aconselhamento para sentir-se de forma mais satisfatória para si, com auxílio do *counselor* de Edwin Lewis (1970). O que parece ser ponto comum entre todas as interpretações acerca do *counseling* é que a "tarefa do aconselhamento é proporcionar ao 'cliente' uma oportunidade para explorar, descobrir e clarificar formas de viver mais satisfatórias" (Pita, 2014, p. 21).

O processo do *counseling* dentro das escolas passou por um histórico relacionado à "solução de problemas" (psicopedagógicos) que se relacionava à própria institucionalização das escolas, pensando no contexto estadunidense e europeu (Hilsdorf, 2006; Viñao, 2008). No Brasil, o aconselhamento psicopedagógico dentro das escolas de ensino de adolescentes não foi elemento de preocupação institucional até a promulgação da BNCC e a inserção do componente do Projeto de Vida (PdV) no Ensino Médio. Mas, o que verificamos, é que não há uma verdadeira consciência das complexidades da adolescência no processo de

[7] Reproduzimos a ideia do vestibular como rito de passagem de Pezzi (2002), mas aprofundamos a análise do ponto de vista teórico. Para Pezzi, o "rito de passagem" funciona como metáfora; para nós, a comparação antropológica – e reforçamos isso a partir da utilização da obra de Turner – permite-nos compreender a fundamentação *identitária* do indivíduo em seu processo formativo. Apesar de ser um momento de "passagem", o ensino médio configura-se, na trajetória de vida dos jovens brasileiros do início do século XXI, em um elemento *definidor* de sua formação enquanto ser humano, principalmente pensando no componente ontológico do trabalho (Lukács, 2013).

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

aconselhamento e, principalmente, na forma com a qual o PdV se relaciona à ideia de *counseling* e com a coordenação pedagógica.

A adolescência é o período complexo no qual o indivíduo reorganiza sua autoimagem, regula os conceitos, e reformula a sua forma de se relacionar com o mundo apontando para a organização de sua própria personalidade – tudo isso num processo fisiológico complexo de maturação sexual (Sprinthall; Collins, 2003). O desenvolvimento cognitivo dessa fase da vida se relaciona a modificações na capacidade de processamento de informação, já que mais conhecimentos se acumulam, requerendo processos mais sofisticados de processamento, utilização e mobilização de informações, além de uma capacidade mais rápida e automática de resolver problemas (Carretero; León, 2004). Com relação à escola, seus dilemas se proliferam nesse contexto: além dos problemas que enfrentavam no Ensino Fundamental – "o que estudar?", "com quem vou me divertir?", "com qual grupo me identifico?" – as questões mais preocupantes, relacionadas à tomada de decisão do futuro, vêm à tona: "*onde* e *o quê* estudar?", "qual profissão seguir?", dentre outras (Kumar, 2010). Afinal, "a *juventude* é um período formativo de cultivo de um senso de *propósito*" (DAMON; MENON; BRONK, 2003, p. 120).

Muitas escolas de Ensino Médio passam por um processo de "encastelamento" dos seus profissionais, em que a educação se torna cada vez mais "técnica": os professores-especialistas se isolam em suas "cátedras", a direção e a coordenação passam a ser solucionadores de problemas, e os outros profissionais passam a ser envolvidos apenas quando existem problemas a serem resolvidos. Se inserido nessa lógica individualista, o *counselor* passa a ser um desses "reis de reinos isolados", nos quais os alunos podem até encontrar um certo apoio e paz, mas cuja efetividade do trabalho passa a ser apenas pontual e não integrada à formação docente e humanística dos adolescentes. Vemos que isso pode acabar ocorrendo de duas maneiras: (1) com a "disciplinarização" do aconselhamento e (2) com o isolamento pedagógico das equipes de coordenação, de professores e de *counseling*.

Do primeiro ponto de vista, vemos a disciplinarização através da proposta da BNCC. Segundo o texto da Base, no tópico "As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade", encontramos:

> A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a *escola que acolhe as juventudes* tem de estar

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

> comprometida com a *educação integral* dos estudantes e com a construção de seu *projeto de vida* (Brasil, 2018, p. 464).

A partir disso, se pergunta: como, quando e de quais formas o Ensino Médio se preocupa com esse Projeto de Vida? Segundo o documento, novamente:

> Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. Logo, *é papel da escola* auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (Brasil, 2018, p. 472–473, grifos nossos).

A partir disso, a BNCC estabelece métodos de como desenvolver esse "papel da escola", correto? Não exatamente. O termo "projeto de vida" volta ser citado como uma das "competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o Ensino Médio", no caso a competência 6: "Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade" (Brasil, 2018, p. 570). Muitas questões podem ser levantadas a partir dessa lacuna que o documento deixa.

É função apenas dos professores ligados às Ciências Humanas as "escolhas alinhadas" ao Projeto de Vida dos alunos? Mas e se o adolescente quiser seguir uma carreira ligada a uma das áreas da Linguagem, ou então das Ciências Naturais? Ou se o aluno ou aluna tiver uma enorme preocupação ecológica, elemento transdisciplinar e que combina questões de Geografia, História, Sociologia, Biologia, Química e Física – no mínimo? Uma noção básica de conhecimentos matemáticos e econômicos não é necessária para que se configure um Projeto de Vida consciente e, principalmente, que seja saudável financeiramente? Além dessas questões relativas aos adolescentes, desenvolveremos reflexões acerca de questões que se

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

relacionam à *prática docente*: *como* e *em qual momento* construir esse Projeto de Vida com nossos estudantes?

Hanna Danza propôs uma disciplina de Projeto de Vida para seu doutorado em Educação, antes da disciplinarização a partir da BNCC. Ao delinear as ideias de "competências" e "habilidades", a pesquisadora trabalhou com seus alunos uma disciplina chamada "Orientação profissional e ética" composta por oito eixos temáticos a serem trabalhados durante os três anos do Ensino Médio: (1) Autoconhecimento e autoestima; (2) Em busca da felicidade; (3) O processo de escolha e a tomada de decisão; (4) Os sentidos da vida; (5) Os caminhos para a vida futura; (6) Ética e engajamento social; (7) As profissões e as demandas do mundo contemporâneo e (8) Resolução de conflitos e aprendizagem emocional (2019, p. 64). Essa disciplina ocorreu antes da adoção do Novo Ensino Médio e das perspectivas do PdV dentro da BNCC, mas oferece um caminho para a disciplinarização dessa perspectiva nessa fase do ensino.

Todavia, não enxergamos necessariamente na *disciplinarização* dessas discussões o melhor caminho para que a escola tenha um papel integrativo e positivo na formação de perspectivas para o futuro dos adolescentes. Afinal, a disciplinarização do aconselhamento dentro da escola, sua limitação ao momento do "Projeto de Vida", reforça ainda mais o processo de "encastelamento", que vai no caminho oposto à proposta de uma educação integrativa e que olhe para a formação dos indivíduos *inteiros* como os sujeitos da educação. Pensar na prática do *counseling* como um atravessamento positivo e propositivo no meio escolar, de maneira transversal e integrativa, retoma o objetivo postulado no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da educação: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Brasil, 1996).

CONTRA O "ENCASTELAMENTO PEDAGÓGICO": O ISOLAMENTO PEDAGÓGICO DO COORDENADOR, REFLEXÕES SOBRE FUNÇÃO, AUTORIA E ARTICULAÇÃO

O espaço da "coordenação pedagógica" tem sido, paradoxalmente, um lugar de centralidade e solidão dentro das instituições escolares. Essa solidão é potencializada por uma estrutura organizacional que ainda se pauta em uma lógica hierarquizada, setorizada e fragmentada, em que os processos pedagógicos muitas vezes são conduzidos de forma isolada em relação aos aspectos administrativos, financeiros e humanos da escola. A ausência de canais permanentes de diálogo entre os diferentes setores dificulta a construção de uma

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

cultura colaborativa e impede que o coordenador atue de maneira integrada. O tempo dedicado à escuta e à construção coletiva é frequentemente engolido por reuniões operacionais, urgências burocráticas e exigências externas, distanciando o coordenador de seu papel formativo e reflexivo. Assim, a escola, organizada segundo uma estética fabril[8], reforça um modelo de funcionamento em que a articulação entre os sujeitos se torna exceção e não regra, aprofundando o isolamento daquele que deveria ser o articulador central da práxis educativa dentro das instituições escolares.

José Pacheco (2024) nos provoca a pensar sobre essa estética fabril que ainda domina muitas escolas: espaços onde os tempos são cronometrados, o currículo é visto como objeto padronizado e fragmentado, e as ações pedagógicas são convertidas em metas quantificáveis. O que quase sempre implica na internalização, por parte da coordenação e da equipe docente, de parâmetros derivados do imaginário empresarial de controle e eficiência, tanto para autoavaliação de si quanto das próprias práticas (Safatle, 2021). Nesse cenário, a coordenação se transforma em uma função exclusivamente gerencial, afastando-se de sua essência formativa e reflexiva, ligada intrinsecamente à pedagogia. O sofrimento do coordenador, portanto, está no paradoxo de precisar ser elo e ponte, mas se encontrar isolado, sobrecarregado e sem espaços reais de escuta e construção coletiva.

Ser educador comprometido com uma prática crítica e transformadora representa um ponto de partida fundamental para a atuação pedagógica, que exige, antes de tudo, um cuidado rigoroso de autovigilância. Como lembra Madalena Freire (2021), estar vivo é estar em permanente conflito, o que nos convoca a romper o paradigma que concebe o educador como alguém pronto, acabado, de saber completo e imutável. Na verdade, a prática docente se fundamenta na aceitação da incerteza e dos não-saberes, reconhecendo que o educador aprende com os educandos por meio de um processo dinâmico, dialógico e recíproco, no qual cada sujeito atua a partir de sua originalidade, autonomia e autoria. A educação, portanto, deve ser entendida como um processo de tomada de consciência, em que educandos e educadores são corresponsáveis por suas aprendizagens e histórias, construindo seus saberes e não-saberes a partir do que vivenciam, pensam, ignoram, concordam ou discordam.

Assumir-se como formador e participante implica reconhecer que a aprendizagem verdadeira é coletiva e intersubjetiva, pois ninguém aprende efetivamente sozinho, mas se forma junto com o outro. Portanto, é fundamental compreender que ninguém coordena sozinho. O coordenador deve ser um articulador: de ideias, de práticas, de pessoas. Isso implica assumir, com clareza, o que se faz, com quem se faz e como se faz. Essa tríade precisa

[8] Ou até, como defende Afonso-Rocha, numa estética de "protoprisão escolar" (2025).

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

estar ancorada tanto em fundamentos teórico-pedagógicos quanto em dados concretos da realidade administrativa da escola. É nesse contexto que surgem os "*cruzos*" — espaços de interseção entre setores, segmentos e sujeitos da instituição. Na prática, um "cruzo" pode ser um encontro entre o setor pedagógico e o administrativo para pensar juntos o uso do tempo escolar, articulando calendário pedagógico e demandas logísticas. Pode se dar também na forma de uma roda de conversa entre coordenadores de segmentos diferentes, com o objetivo de alinhar práticas de avaliação ou de transição entre ciclos. Ou ainda em forma de grupos de trabalho mistos com representantes da gestão, da orientação e do corpo docente para discutir projetos interdisciplinares ou projetos de coletividade e autonomia. Estes exemplos possibilitam enxergar a escola como organismo vivo e integrado, onde os papéis se complementam e o pedagógico é sustentado por múltiplas dimensões da realidade escolar.

A construção desses cruzos exige uma escuta reflexiva. Como nos alerta José Pacheco (2024), educar é estabelecer vínculos, é partilhar. A escuta precisa alcançar também os silêncios, os ruídos e as repetições que marcam os encontros pedagógicos: "Em geral, não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir" (PACHECO, 2024). O coordenador, portanto, precisa aprender a escutar a si mesmo, o grupo e a realidade *à luz* da teoria que o inspira. É preciso a problematização do seu fazer docente que permita ultrapassar a figura do educador individual, pois coordenar envolve múltiplas compreensões sobre o que é a escola, mediando os acontecimentos a partir de múltiplas perspectivas: da família, da gestão, das crianças, dos adolescentes e das diferentes gerações que atravessam e (re)significam continuamente a escola. Nesse contexto, o compromisso ético do coordenador (que nunca deixa de ser educador) deve ser assumido com uma clara consciência de seu posicionamento, o que implica alinhar perspectivas, observar variações e reconhecer que tais concepções incidem também sobre si mesmo. O educador, enquanto sujeito-historiador, deve ser capaz de problematizar sua prática presente para transformar criticamente sua prática futura, compreendendo-se como parte das relações que constrói e das estruturas que sustenta ou contesta. Assim, o exercício reflexivo torna-se condição para que a docência (território que também se inclui a coordenação) se constitua como ato consciente, situado e ético, enraizado na compreensão de que o educador também é atravessado pelas mesmas questões que pretende discutir com seus pares.

Para entender essa perspectiva docente-articuladora, o coordenador precisa compreender a diferença e a complementaridade entre *papel* e *função*. Como destaca Fátima Freire Dowbor (2008), a *função* diz respeito ao conjunto de tarefas e responsabilidades atribuídas institucionalmente ao docente. Já o *papel* está ligado à subjetividade, à forma como

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

nos inserimos nos grupos, à nossa maneira de estar no mundo e, consequentemente, na escola. Ambos caminham juntos e são constitutivos da identidade profissional do coordenador. Pensar de forma dialética, como propõe a autora, é reconhecer que ser coordenador pedagógico é exercer uma função objetiva e, ao mesmo tempo, assumir um papel simbólico, de liderança pedagógica e afetiva. Isso nos leva à questão levantada por Fátima Freire (2025): "Que tipo de referencial cognitivo-afetivo sou para aqueles a quem educo e formo?". Temos consciência de que o coordenador não forma apenas pelo discurso, mas pela *presença*. Sua escuta, sua coerência, sua sensibilidade e sua maneira de agir marcam os professores.

Participar da formação do educador é, também, acolher sua maneira de aprender e ensinar. Nesse sentido, a formação precisa ser *personalizada* e *situada*. O educador que desejamos é um sujeito inserido em uma realidade social, política e cultural complexa, e que, por isso mesmo, é capaz de transformar e ser transformado por essa realidade. Como ressalta Madalena Freire (2021) formar um educador é ajudá-lo a tecer seu próprio fio, a apropriar-se de sua história, de seu pensamento, de sua prática e de sua teoria. Esse processo exige acompanhamento sensível e rigoroso de um par docente. O coordenador, nesse caso, não é um técnico que entrega respostas, mas um sujeito que problematiza, escuta, devolve, acompanha e instiga.

A *autoria* e a *autonomia* surgem como eixos centrais nesse processo, e não se configuram como atributos estáticos ou isolados, mas como dimensões constitutivas da subjetividade individual do educador em constante interlocução com o contexto (Pacheco, 2024). A identidade docente, nesse sentido, é sempre provisória, inacabada, marcada por tensões entre o que se escolhe e o que se impõe. A partir dessa perspectiva, Madalena Freire (2021) afirma que, ao se apropriar do que faz e pensa, o educador começa a exercer a autoria, assumindo a responsabilidade pela condução do seu processo formativo, especialmente quando apoiado por práticas formativas que incentivam a escuta e a problematização. Reconhecer-se como autor e autônomo é, portanto, assumir-se como sujeito em processo, capaz de transformar-se e transformar, em permanente movimento de escuta, ação e reflexão.

O coordenador, como partícipe, precisa cultivar espaços que possibilitem a convivência, que promovam o diálogo e a construção do grupo. Formar o coletivo, para o coletivo, com o coletivo e na coletividade, fortalecendo o senso de pertencimento e corresponsabilidade.

Por fim, transformar a escola em um espaço mais justo, democrático e sensível à complexidade humana exige romper com a lógica tecnocrática e reabilitar o sentido ético,

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

político e pedagógico do trabalho coletivo. Aprendemos a partir do que nos faz sentido, do que mobiliza nossa história, do que nos afeta.

O coordenador pedagógico é mais do que um gestor de processos, é o atravessamento de educadores, um buscador de sentidos, um incentivador da autoria e um pesquisador da prática. E, acima de tudo, é alguém que resiste ao isolamento e aposta na construção de uma "escola viva, progressiva, consciente, e humana", segundo Anísio Teixeira (apud Pacheco, 2024, p. 140).

COUNSELING COMO PROPOSTA ÉTICA: A PARTICIPAÇÃO POROSA DO EDUCADOR NA ATIVIDADE FORMATIVA

Historicamente, as discussões sobre tomadas de decisão, sentido da vida, busca pela felicidade, tal como os demais eixos propostos para a disciplina de Projeto de Vida, sempre pertenceram ao âmbito da Ética. Isso, no entanto, se compreendermos que o agir ético consiste numa atitude radicalmente reflexiva frente à vida. Ética como o processo de fazer a vida pensar a si própria, ou melhor, fazê-la voltar-se a si mesma. Mais que isso, como o processo de fazer a vida voltar a si mesma enquanto resposta à situação ameaçadora e de crise que caracteriza o próprio existir. Afinal, "estar vivo" não implica apenas no desejo, na expansão e na realização de potencialidades, mas numa experiência permanente de "atritar o real" (Souza, 2003, p. 27). Estar vivo, portanto, é ser capaz de construir sentido frente às asperezas e fricções da realidade, ou diante das constantes crises de sentido, ou mesmo do inacabamento constitutivo que configura o fluxo da vida e do mundo.

É desse duplo caráter responsivo e construtivo da atividade ética que a figura do *counselor* se nutre, em vista de cumprir o seu papel, tanto no que diz respeito à sua função de aconselhamento profissional quanto na de apoio à atividade formativa. Diante disso, entretanto, surge a pergunta: como é possível exercer esse mesmo papel num cenário educacional em que o currículo e as estratégias de aprendizado têm se esvaziado em favor de uma escola de viés cada vez mais empresarial e esteticamente fabril? É, por isso, preciso questionar, como fez Theodor Adorno, "de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros?" (1995, p. 141). Como orientar a formação acadêmica e profissional de alguém sem recair numa relação de heteronomia, isto é, num "momento autoritário" de lhe impor algo a partir de fora? Como fazer do aconselhamento um momento de formação e de garantia da autonomia de todos os envolvidos?

Ora, uma perspectiva de educação efetivamente democrática, tanto quanto qualquer democracia capaz de funcionar em conformidade com seu próprio conceito, demanda pessoas

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

autonomamente capazes de pensar e falar por si mesmas. O que é inseparável, por sua vez, de uma escuta qualificada, crítica e reflexiva das mesmas falas. É nesse limiar que se encontra o counselor. E no cenário de uma educação empresarialmente administrada, em que a coordenação fica pedagogicamente isolada, a equipe de counseling se mostra como a principal auxiliadora no estabelecimento de espaços limiares de resistência, cruzos que, em resposta aos limites impostos, tem em vista a construção de um sentido mais propriamente democrático do ambiente escolar.

Na vida moderna, porém, "tornamo-nos muito pobres em experiências limiares", conforme aferiu, certa vez, Walter Benjamin (2007, p. 535). Talvez nossa dificuldade em compreender o não-lugar da adolescência - e, por derivação, do Ensino Médio - seja sintoma desse empobrecimento. Os ritos de passagem que, outrora, foram tão necessários à humanidade frente a transições como a morte, o nascimento, o casamento e, sobretudo, a puberdade; hoje, se afiguram cada vez mais opacos, irreconhecíveis e raros de vivenciar. Os reduzimos a um processo meramente quantificador e classificatório cuja epítome é o conceito de vestibular, desaprendendo, na verdade, o seu sentido mais profundo. O lugar de transição tornou-se um não-lugar. Desaprendemos a atravessar e a nos deixar atravessar, desaprendemos a estar entre as coisas. O que dificulta, sobremaneira, uma experiência efetiva de troca, escuta, maleabilidade e diversidade, essenciais a uma convivência propriamente democrática. Esse estar entre, conforme pensaram Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996, p. 37), designa um movimento de transversalidade, como "um riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio". Ou, para falar como Guimarães Rosa (2019), consiste numa "terceira margem do rio".

O adolescente vivencia, muitas vezes, esse período de transições como um não-lugar justamente por não encontrar no ambiente escolar o devido acolhimento às suas complexas demandas fisiológicas, cognitivas e psicológicas. O adolescente, no mais das vezes, é tomado por uma criança mais velha ou por um jovem adulto em preparação. E tais coisas ocorrem de modo que não apenas a autenticidade e as especificidades deste período sejam ignoradas, mas que, também, os educadores terminem por exigir dos adolescentes uma adaptação acrítica a expectativas indevidamente confusas e, às vezes, irreais. Embora uma das principais funções sociais da educação seja a de qualificar o educando a se orientar no mundo existente e a atuar no papel que lhe caberá mais tarde na sociedade, isto é, adequá-lo ou adaptá-lo à ordem social já posta; uma educação que não vá além da produção de "pessoas bem ajustadas" é amplamente questionável e nem um pouco crítica (Adorno, 1995, p. 143). No entanto, ainda que tanto o educando quanto a escola sejam moldados pela realidade econômica e social que

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

compartilham, ambos não são inteiramente adaptáveis a ela. Segundo Erich Fromm (2013, p. 160), existem certas qualidades psicológicas inerentes ao ser humano que exigem imperiosamente satisfação, tal como a tendência de realizar as potencialidades e de desenvolver o pensamento crítico e criativo, algo que tende a ser negligenciado por uma realidade escolar unicamente comprometida com uma perspectiva empresarial de ser humano e, principalmente, de si mesma.

Neste sentido, o papel desempenhado pela equipe de *counseling*, junto à coordenação, é a de "dar lugar" a este não-lugar. A tarefa urgente, embora tensa e por vezes contraditória, de manter a porosidade da escola, ou seja, garantir diálogo e interlocução entre os diversos setores do ambiente escolar ainda que a contrapelo das tendências empresariais deste mesmo ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU (IN)CONCLUSÕES

No campo da educação, a ideia de esperança configura-se como um problema teórico e político, tensionando entre o risco da ingenuidade e a necessidade ética de continuar acreditando na potência da ação educativa. Por que insistimos na educação? Porque sentimos esperança. É essa esperança (crítica, partilhada, cotidiana) que explica o porquê permanecemos na educação, não como um gesto romântico ou acrítico, mas como um posicionamento consciente pelo humano, pelo comum e pela possibilidade de transformação social. A escola, como vibração comunitária de esperança, é um espaço em que o coletivo sustenta sentidos e projeta futuros possíveis em meio a contextos marcados por incertezas, inerentes à educação.

Segundo Rufino (2025), a esperança é uma necessidade ontológica do ser humano, um imperativo existencial e histórico, "Se perguntarem o que é educação para mim? A educação é um roçado de esperança. E o que se planta nessa roça? É a defesa pela dignidade existencial dos seres e a ação contínua, inconclusa e amorosa sobre a vida.". A esperança, como ato inaugural e pedagógico, em sua pequeneza, desemboca na prática dialógica e na linguagem pois pede relação. E assim a esperança se mostra como verbo, uma ação que convoca encontro, compromisso e continuidade.

Uma concepção de educação que se fundamenta como capacidade(?) ética, política e estética de defender a vida, assumindo um lugar responsável e responsivo diante do mundo. Para Paulo Freire (1992, p. 110–111),

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir. Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com os outros para fazer de outro modo.

Nesse sentido, a esperança nos orienta a um horizonte ético-político-estético de escolhas, práticas e projetos, com a possibilidade de imaginar o que ainda não é, sem negar as contradições do presente, e de agir sobre a realidade. Esse entrelaçamento entre esperança-relação-ação anuncia a escola como espaço de porvir, não se limitando como ideal abstrato ou promessa, mas como aquilo que é e não é, em meio ao processo de se tornar o que esperançamos como coletivo.

Muito do que se escreve e reflete em educação se relaciona com uma certa ideia de "esperança", como se o pano de fundo das reflexões se fundamentasse numa prática docente que luta contra a inação. Nos termos de Paulo Freire, é necessária uma "[...] certa educação da esperança" com objetivo de evitar a "[...] desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo" (1992, p. 11). Assim, temos consciência de que o educador que "assume a esperança como ato pedagógico, propõe uma prática orientada pelo compromisso e ousadia de contestar" (Oliveira; Rodrigues, 2014, p. 43).

Contestação, além de ousadia, é um ato de construção. Contestar significa questionar o que está posto como pronto e acabado, exigindo dele o novo. O esperançar, porque é contestatório, é um esforço pela mudança em todo o sistema de coordenadas tido por definitivo e finalizado. Para a esperança, a agulha de nenhuma bússola é suficientemente acurada, existem inúmeros rincões por serem conhecidos, e nenhuma busca chegou ainda inteiramente ao seu termo. O ponto final é inalcançável e a linha de chegada é a linha do horizonte. Dito isso, descobrimos qual escola queremos construir apenas quando somos capazes de nos perguntar: qual escola contestamos?

O isolamento pedagógico, em todos os níveis da escola, impede que aquilo que Paulo Freire definiu como uma das principais contribuições da "pedagogia da esperança" se consolide:

> Aí está uma das tarefas da educação [...] – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blábláblá autoritário e sectário dos "educadores", de sua linguagem que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania (1992, p. 41).

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

Toda esperança parte de um olhar para o futuro. O Ensino Médio, enquanto momento da adolescência, torna necessária uma escola que, integralmente, forme *para* a convivência democrática. E isso só é possível a partir de uma prática pedagógica completa, que envolva coordenação, corpo docente e profissionais de aconselhamento (*counseling*) em um trabalho *conjunto* que seja partícipe da constituição pessoal do adolescente, sem, todavia, impor normatizações de quaisquer gêneros.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AFONSO-ROCHA, Rick. **A pedagogia da ansiedade nas protoprisões escolares.** Le Monde Diplomatique Brasil, [S. l.], 2025. Disponível em: https://diplomatique.org.br/a-pedagogia-da-ansiedade-nas-protoprisoes-escolares/.

ALVARENGA, Marco Antônio Silva; GUILHERMINO, Carollina Souza; AZEVEDO, Tiago Geraldo De; MARQUES, Amanda Furlan; POLLO, Tatiana Cury; CARDOSO, Paulo Miguel Da Silva. Intervenção em Aconselhamento de Carreira por meio da Maturidade para a Escolha Profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão,** [S. l.], v. 45, p. e277438, 2025. DOI: 10.1590/1982-3703003277438.

ARGYROPOULOU, Ekaterini P.; SIDIROPOULOU-DIMAKAKOU, Despina; BESEVEGIS, Elias G. Generalized Self-Efficacy, Coping, Career Indecision, and Vocational Choices of Senior High School Students in Greece: Implications for Career Guidance Practitioners. **Journal of Career Development,** [S. l.], v. 33, n. 4, p. 316–337, 2007. DOI: 10.1177/0894845307300412.

BENATI, Kelly; FISCHER, Juan. Beyond human capital: student preparation for graduate life. **Education + Training,** [S. l.], v. 63, n. 1, 2020. Disponível em: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/et-10-2019-0244/full/html.
BENJAMIN, Walter. Passagens. Belo Horizonte; São Paulo: Editora da UFMG; Imprensa Oficial, 2007.

BRANDÃO, Zaia. O processo de seletividade social e o vestibular. In: BRASIL. Ministério da Educação (org.). **Seminários Vestibular Hoje:** coletânea de textos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 1987. p. 165-176.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911.** Aprova o Regulamento do Ensino Secundário e Superior da República. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 5 abr. 1911. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. B**ase Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

CARA, Daniel Tojeira. **O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação.** 2019. Doutorado em Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: 10.11606/T.48.2019.tde-10042023-143007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10042023-143007/. Acesso em: 9 fev. 2026.

CARRETERO, Mario; LEÓN, José Antonio. Do pensamento formal à mudança conceitual na adolescência. Em: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** Volume 1: Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida De. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 96, p. 979–1000, 2006. DOI: 10.1590/S0101-73302006000300016.

CORRÊA, Rivadávia da Cunha. 8.659, de 05 de abril de 1911. **Lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica.** 1911.

DAMON, William; MENON, Jenni; BRONK, Kendall Cotton. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science,** [S. l.], v. 7, n. 3, p. 119–128, 2003.

DANZA, Hanna Cebel. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens:** um estudo longitudinal sobre Educação em Valores. 2019. Doutorado em Educação - Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122019-165812/publico/HANNA_CEBEL_DANZA.pdf.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca O corpo do outro.** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. [s.l: s.n.]

FREIRE, Madalena. **Sobre os instrumentos metodológicos na concepção democrática de educação.** Comunidade Pró-Saber, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://prosaber.org.br/comunidade/?p=4320.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FRIEDMAN, Isaac A. Turning our schools into a healthier workplace: bridging between professional self-efficacy and professional demands. In: VANDENBERGHE, Roland; HUBERMAN, A. Michael (org.). **Understanding and preventing teacher burnout:** a

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

sourcebook of international research and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 166-175.

FROMM, Erich. **Escape from Freedom.** Nova York: Open Road Integrated Media, 2013.

GENNEP, Arnold Van. **The Rites of Passage.** Londres: Routledge & Kegan Paul, 1960.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna:** uma história ilustrada. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JENSEN, Frances E.; NUTT, Amy Ellis. **The Teenage Brain:** A Neuroscientist's Survival Guide to Raising Adolescents and Young Adults. Nova York: Harper Paperbacks, 2016.

KUMAR, V. Jurist Lional. Guidance in secondary school. **i-manager's Journal on Educational Psychology,** [S. l.], v. 3, n. 3, p. 18–22, 2010.

LARSON, Lisa M.; MAJORS, Mark S. Applications of the Coping With Career Indecision Instrument With Adolescents. **Journal of Career Assessment,** [S. l.], v. 6, n. 2, p. 163–179, 1998. DOI: 10.1177/106907279800600204.

LARSON, Lisa M.; TOULOUSE, Alan L.; NGUMBA, Wanjiru E.; FITZPATRICK, Laurie A.; HEPPNER, P. Paul. The Development and Validation of Coping With Career Indecision. **Journal of Career Assessment,** [S. l.], v. 2, n. 2, p. 91–110, 1994. DOI: 10.1177/106907279400200201.

LEWIS, Edwin C. **The Psychology of Counseling.** Nova York: Holt, Rinehart & Winston, Inc, 1970.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

NORONHA, Ana Paula Porto; NUNES, Maiana Farias Oliveira. Escala de Aconselhamento Profissional: análise com estudantes de Ensino Médio. **Fractal: Revista de Psicologia,** [S. l.], v. 24, n. 2, p. 405–422, 2012. DOI: 10.1590/S1984-02922012000200013.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação,** [S. l.], v. 27, p. e270129, 2022. a. DOI: 10.1590/s1413-24782022270129.

NÓVOA, António. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. b.

NÓVOA, António. **Professores:** libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA, Caroline Terra De; RODRIGUES, Victor Hugo Guimarães. Interlocuções teóricas entre Paulo Freire e Ernst Bloch: diálogos acerca do Princípio e da Pedagogia da Esperança. **Educação: teoria e prática,** [S. l.], v. 24, n. 46, p. 40–54, 2014.

OTTATI, Fernanda; NORONHA, Ana Paula Porto. Escala de Aconselhamento Profissional e Teste de Fotos de Profissões: evidências de validade. **Estudos de Psicologia (Campinas),** [S. l.], v. 33, n. 4, p. 655–665, 2016. DOI: 10.1590/1982-02752016000400009.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

PACHECO, José. **Construções Sociais de Aprendizagem - Tomo II:** AUTONOMIAS. Rio de Janeiro: Bambual, 2024.

PATTERSON, H. Counseling and Psychotherapy: Theory and Practice. Nova York; Evanston; Londres: Harper & Row, Publishers, 1959. Disponível em: https://archive.org/details/dli.ernet.157055/page/n3/mode/2up.

PEPINSKY, Harold B.; PEPINSKY, Pauline Nichols. **Counseling Theory and Practice.** Nova York: The Ronald Press Company, 1954. Disponível em: https://ia601403.us.archive.org/1/items/in.ernet.dli.2015.187452/2015.187452.Counseling-Theory-And-Practic.pdf.

PEZZI, Antonio Carlos. Cursinhos: um rito de passagem. In: ANDRADE, Rosa Maria T.; FONSECA, Eduardo F. (org.). **Aprovados!:** cursinho pré-vestibular e população negra. São Paulo: Selo Negro, 2002. p. 63-74.

PITA, Tiago Nuno Gonçalves. **A eficácia de um modelo de intervenção de base counseling de inspiração humanista na mudança da saúde mental e dos recursos internos em jovens estudantes.** 2014. Doutorado em Psicologia - Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2014. Disponível em: https://ubibliorum.ubi.pt/server/api/core/bitstreams/1a7d1623-34ee-4e76-b6c5-484a3440a7b7/content.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org**.). Histórias e memórias da educação no Brasil.** v. 3: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 229-242.

ROGERS, Carl. 'Client Centered' Psychotherapy. **Scientific American,** [S. l.], v. 187, 1952.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** Veredas. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 14-43.

SCHÖNHOFEN, Frederico De Lima; NEIVA-SILVA, Lucas; ALMEIDA, Raimundo Bittencourt De; VIEIRA, Maria Eduarda Centena Duarte; DEMENECH, Lauro Miranda. Transtorno de ansiedade generalizada entre estudantes de cursos de pré-vestibular. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria,** [S. l.], v. 69, n. 3, p. 179–186, 2020. DOI: 10.1590/0047-2085000000277.

SCHWARTZMAN, Simon. **João Batista de Araújo e Oliveira: os três senhores do ENEM.** Simon Education, 2010. Disponível em: https://www.schwartzman.org.br/sitesimon/joao-batista-de-araujo-e-oliveira-os-tres-senhores-do-enem/.

SHERTZER, Shelley C.; STONE, Bruce. **Fundamentals of Counseling.** Boston: Houghton Mifflin Company, 1974.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.94

SMITH, G. E. **Counseling in the Secondary School.** Nova York: The Macmillan Company, 1955.

SOUZA, Ricardo Timm De. **Sobre a construção do sentido:** O pensar e o agir entre a vida e a filosofia. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SPRINTHALL, Norman A.; COLLINS, W. Andrews. **Psicologia do Adolescente - Uma abordagem desenvolvimentista.** 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

SUPER, Donald E. Assessment in Career Guidance: Toward Truly Developmental Counseling. **The Personnel and Guidance Journal,** [S. l.], v. 61, n. 9, p. 555–562, 1983. DOI: 10.1111/j.2164-4918.1983.tb00099.x.

TURNER, Victor W. **The forest of symbols:** aspects of Ndembu ritual. Ithaca; Londres: Cornell University Press, 2016.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação,** [S. l.], n. 3, p. 173–215, 2008.

WEINSTEIN, Faye M.; HEALY, Charles C.; ENDER, Philip B. Career Choice Anxiety, Coping, and Perceived Control. **The Career Development Quarterly,** [S. l.], v. 50, n. 4, p. 339–349, 2002. DOI: 10.1002/j.2161-0045.2002.tb00582.x.

Submetido em: 30 de Março de 2026

Aprovado em: 07 de Abril de 2026

Publicado em: 10 de Abril de 2026

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional