

## **O MOVIMENTO DO SE TORNAR E SER ORIENTADORA EDUCACIONAL**

Karla Alexandra Dantas Freitas Estrela (orientanda)

Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira (orientador)

(UFCG)

A Orientação Educacional é um dos setores em educação que ainda se encontra em vias de constituição, inclusive no discurso dos próprios profissionais. Nesse sentido é mais fácil listar o que não é Orientação Educacional e o que não deve ser feito pelo profissional de Orientação Educacional, pois seu perfil só foi bem definido numa época em que estava associada à Psicologia. Nessa época os próprios profissionais da área, pensavam que a Orientação era uma “caixa-preta” que detectava todos os problemas existentes na escola, sob um viés psicologizante, e tinha o poder de resolvê-los, como afirma Grinspun (2002). Além disso, de acordo com Muribeca (1999), a Orientação sempre esteve ligada aos fatores econômicos, políticos e sócio-culturais, refletindo os períodos históricos vivenciados no país.

Os profissionais de Orientação Educacional, junto aos de Supervisão Educacional, muitas vezes foram condenados, pois aos olhos dos demais agentes escolares, sua função era única e exclusivamente proporcionar a divisão do trabalho dentro da escola, por serem profissionais ditos “superiores” aos professores, pois, supostamente, detinham o “poder” de mandar e desmandar no andamento das atividades escolares. Ao mesmo tempo, era para os orientadores educacionais que todos recorriam quando surgia um problema no ambiente escolar, pelo qual ninguém queria se responsabilizar.

O orientador era visto como pivô e solução dos problemas escolares. O trabalho de Orientação parecia sempre voltado ao psicológico do aluno, responsável pela adequação deste à escola. E o orientador educacional era responsável por resolver os problemas entre os alunos e professores, os conflitos familiares e sociais do aluno, entre outras coisas.

O Conselho Federal de Orientação Educacional e Pedagogia - CONFOEP criado nos termos da Lei nº. 5.564, de 21 de dezembro de 1968, provê sobre o exercício da profissão de Orientador Educacional Pedagógico, regulamentado pelo Decreto nº. 72.846, de 26 de setembro de 1973 e convalidado pelo Art. 58, da Lei nº. 9.649, de 27 de maio de 1998.

O Art. 2º do Regulamento do CONFOEP estabelece que o exercício da profissão de Orientador Educacional é privativo dos licenciados em Pedagogia, habilitados em Orientação Educacional possuidores de diplomas expedidos por estabelecimentos de ensino superior oficiais ou reconhecidos.

O Art. 3º assegura ainda, a todas as habilitações dos formandos em Pedagogia, na forma do art. 64, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 o exercício privativo da profissão. Esses profissionais, somente poderão exercer a profissão, após satisfazerem dois requisitos: (a) Registro dos diplomas ou certificados no Ministério da Educação; (b) Registro profissional no órgão competente do Conselho Federal de Orientação Educacional e Pedagogia. Este segundo requisito foi suspenso por Paulo Renato de Souza, então ministro da Educação e do Desporto, através da Portaria nº. 524, de 12 de junho de 1998, mediante revogação da Portaria nº. 399/89.

A Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) de 1971 (Lei nº. 5692/71) destaca a Orientação Educacional como serviço obrigatório nas escolas de 1º e 2º graus, mas a LDB mais recente (Lei 9394/96) não evidencia obrigatoriedade. A Orientação Educacional é citada apenas quanto à formação conforme a lei da CONFOEP.

Porém, a LDB de 1996 traça requisitos para formação escolar em vários níveis que condizem com as atribuições do Orientador Educacional enquanto profissional.

Como por exemplo, quando a lei se refere à educação como um todo em seu parágrafo 2º diz: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”.

Sobre a organização de educação nacional menciona-se, em seu art. 12, como incumbência dos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino: a articulação junto à família e a comunidade para uma integração sociedade-escola. Seu art. 14 trata a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

No que se refere ao ensino médio menciona-se em seu art. 35, inciso III, como finalidade desse nível “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. E em seu art. 36, parágrafo 4º.

A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional..

Para uma constatação mais fiel de que mesmo não evidenciando obrigatoriedade a mais recente LDB menciona funções e objetivos do sistema escolar, que na LDB anterior eram funções da Orientação Educacional, mas agora sem especificar qual profissional garante seu cumprimento nas escolas e instituições de ensino, vejamos o que é atribuição dos profissionais de Orientação Educacional, de acordo com a CONFOEP:

1) planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional em nível de: a) escola; b) comunidade. 2) planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional dos órgãos do Serviço Público Federal, Estadual, Municipal e Autárquico; das Sociedades de Economia Mista, empresas Estatais, Paraestatais e Privadas. 3) coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-o ao processo educativo global. 4) coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando. 5) coordenar o processo de informação educacional e profissional com vistas à orientação vocacional. 6) sistematizar o processo de intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global do educando. 7) sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial. 8) coordenar o acompanhamento pós-escolar. 9) ministrar disciplinas de Teoria e Prática de Orientação Educacional, satisfeitas as exigências da Legislação específica do ensino. 10) supervisionar estágios na área da Orientação Educacional.

Assim, surge a inquietação sobre porque ainda há uma discrepância acerca da identidade profissional dos orientadores educacionais, além de discussões sobre a necessidade (ou não) da prática desses profissionais nas escolas.

O objetivo central desta pesquisa foi analisar a constituição do se tornar e do ser orientadora educacional da rede pública municipal de ensino da cidade de Campina Grande - PB, a partir de uma abordagem (auto) biográfica.

Este artigo é um recorte de um trabalho monográfico mais amplo que objetivou entender a história de vida escolar de Orientadoras Educacionais e a relação entre essas vivências e sua forma de perceber situações de fracasso escolar atualmente em sua prática orientadora.

## **METODOLOGIA**

A rede municipal de ensino de Campina Grande-PB engloba 152 escolas, divididas em 39 núcleos, constituídos, cada um, por um conjunto de três a cinco escolas de uma mesma região da cidade. Devido à insuficiência de profissionais técnicos em

educação (Supervisores Escolares, Orientadores, Assistentes Sociais e Psicólogos Educacionais), esses núcleos foram criados, objetivando atender à demanda de um conjunto de escolas. Desses núcleos, 10 localizam-se na zona rural e 29 na zona urbana.

A amostra foi constituída por uma seleção gradual que procurou intencionalmente integrar casos extremos, em uma variação máxima, seguindo as orientações de Flick (2004). Nesse sentido, procuramos intencionalmente constituir uma amostra de sujeitos de diferentes faixas etárias, distribuídos em todas as regiões geográficas da cidade, com e sem experiência docente.

Quanto ao último aspecto, decidimos subdividir a amostra em dois subgrupos: um composto por orientadoras educacionais com experiência docente, ou seja, que tenham exercido ou exerçam o magistério antes/durante sua prática orientadora; e o outro composto por orientadoras que nunca tenham vivenciado a prática docente, exceto nos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia. Isto porque levantamos a hipótese de que os orientadores educacionais com experiência docente teriam mais sensibilidade para lidar com os professores.

De um universo de 70 profissionais atuantes em todas as escolas municipais da zona urbana, foram selecionadas 13, o que corresponde a 18% do universo. Participaram da pesquisa: sete orientadoras com experiência docente, com idade média de 46 anos, e seis orientadoras sem experiência docente, com idade média de 36 anos. Todas as entrevistadas são do gênero feminino, desse modo, preferimos a utilização do feminino genérico ao longo da apresentação dos resultados.

O instrumento de coleta de dados foi a entrevista narrativa que, de acordo com Moura, Ferreira e Paine (1998), é um dos instrumentos mais adequados para a pesquisa de cunho autobiográfico. Os autores afirmam que o contato face a face contribui para um melhor esclarecimento de informações que podem não ficar muito claras com outros instrumentos de pesquisa.

Uma entrevista pode ser, em seu grau de estruturação: inestruturada (que não seguem roteiro, apenas um estímulo inicial sobre o objetivo da pesquisa), estruturada (baseadas em um roteiro previamente elaborado a partir do objetivo da pesquisa) ou semi-estruturada (baseada em um roteiro preliminar, mas se adapta à situação real de entrevista, pois o entrevistador pode acrescentar ao roteiro pontos que considere relevantes à pesquisa objetivando aprofundá-la) (MOURA; FERREIRA; PAINE, 1998). Baseado nessas concepções o tipo de entrevista escolhido, foi semi-estruturada, pelo tipo de roteiro elaborado, com liberdade para inferências necessárias, através da qual

traçamos os perfis pessoal e profissional das Orientadoras, bem como colhemos os dados necessários para o encaminhamento da pesquisa. As entrevistas tiveram um tempo médio de 25 minutos cada.

Inicialmente, fizemos um conjunto de leituras horizontais e verticais das entrevistas para chegarmos a uma impregnação do seu conteúdo. Levantamos daí categorias de análise que emergiram do discurso dos sujeitos (FRANCO, 2005). A seguir construímos mapas de associação das idéias, seguindo o modelo proposto por Spink (1999). Essa pesquisadora propõe que cada entrevista após sua transcrição seja disposta em uma grelha de colunas paralelas, de acordo com categorias que emergem do discurso dos sujeitos (etapa anterior) e na mesma ordem de ocorrência da fala. Esses mapas nos possibilitam uma visão integral dos discursos dos sujeitos e também viabilizam a análise das regularidades e variâncias dos mesmos em cada uma das categorias levantadas.

## RESULTADOS

Durante a análise dos dados foram levantadas as seguintes categorias gerais que guiaram a construção dos mapas de associação de idéias (a) tornar-se orientadora educacional; (b) ser orientador educacional; (c) práticas de enfrentamento;(d) investimento afetivo. Como já destacamos anteriormente, essas categorias são dispostas em uma grelha contendo colunas laterais cada qual com uma categoria de análise. Cada entrevista, após sua transcrição, é disposta integralmente respeitando-se o turno da fala.

Vale salientar que há um entrecruzamento da categoria investimento afetivo no que diz respeito ao tornar-se e ao ser orientadora educacional, o que será destacado na exposição dos resultados. No caso do investimento afetivo em relação ao ser orientadora educacional compreendemos aqui como se tratando das suas vivências afetivas.

Primeiramente, iremos apresentar os resultados referentes ao tornar-se orientadora educacional, a seguir, o ser orientadora, inclusive as suas vivências, e para concluir as práticas de enfrentamento das dificuldades inerentes à profissão.

Quando se trata do **torna-se orientadora educacional**, observamos uma recorrência em todas as entrevistas de expressões como “com o aluno”, “corpo-a-corpo”, “contato com o aluno”, sinalizando para uma atividade que aloca nos estudantes o sentido do se tornar orientadora educacional.

*e ali (descrição de cada habilitação oferecida pelo curso de Pedagogia) eu vi “de tá mais próximo do aluno, de mostrar o verdadeiro sentido da aprendizagem na escola, querer ajudar... tá mais ligado ao aluno” eu me identificava mais com isso do que a parte de trabalhar mais com o professor. O contato com o aluno. (Suj. 10, 33 anos, sem exper. doc.)*

Em meio a esse desejo de contribuir na formação do outro (aluno), verificamos que o movimento do tornar-se orientadora educacional para as entrevistadas decorreu de duas principais razões diretamente relacionadas a essa causa maior: para um sub-grupo de sujeitos, da influência direta de orientadoras educacionais na sua história de vida escolar (experiências retrospectivas) e, para outro sub-grupo, da escolha entre as habilitações do curso de Pedagogia, mediante identificação com as disciplinas da área e ao perfil do profissional de orientação educacional traçado pela grade curricular da graduação (experiências prospectivas).

Quanto ao investimento afetivo, esse movimento de constituição identitária está associado a identificações, ou mesmo a contra-identificações (contra-posicionamentos), com o que é ser ou se propalava ser, na formação profissional, orientador educacional, em uma abordagem crítica e alternativa aos modelos impostos ou alvo de observações.

Entre as que alegaram influência de profissionais da área em sua vida escolar, algumas relataram uma relação bastante construtiva com as orientadoras, as quais a estimularam a seguir a profissão:

*[...] por isso eu resolvi ser orientadora, porque eu vi que o trabalho do orientador ele é eficaz, é um trabalho que vale a pena você lutar por aquele aluno, fazer com que ele reconheça mesmo que ele chore, esperneie, você [...] pode chegar até ele e transformar essa pessoa... se tivessem esquecido de F..., deixado F... pra lá, eu nem sei o que seria de mim hoje né? (Suj. 12, 37 anos, com exper. doc.)*

A escolha profissional, por outro lado, decorreu e contra-identificações, ou seja, um movimento de oposição, ou mesmo repúdio, às práticas equivocadas de orientadores educacionais. Observe o relato de uma entrevistada sobre a dificuldade em ser ouvida em seus questionamentos das práticas escolares enquanto aluna.

*[...] quando eu ia na coordenação eu sempre dizia: mas é porque aquela aula é complicada, é chata, o professor chato. Ou seja, eu tava querendo melhorar, mas eu não era bem vista, não era que eu fosse uma aluna terrível, mas assim, minhas opiniões talvez não fossem muito aceitas porque meu comportamento não era o ideal,*

*então eles escutavam muito mais aquele aluno que era quieto, que tirava excelentes notas pra tentar mudar alguma coisa. (Suj. 7, 22 anos, sem exper. doc.)*

Outro caso identificado foi uma tentativa de desmistificar o papel do Orientador educacional como um grande fiscal dos alunos.

*[...]Jeu vou pra lá e eu vou escolher ser orientadora educacional, porque eu acho que se é possível trabalhar com o aluno pra fiscalizar, também é possível trabalhar com o aluno pra ajudá-lo a se libertar e a se desenvolver né?. (Suj 3, 35 anos, com exper. doc))*

O relato acima foi de uma Orientadora que passou pela graduação no período disciplinador da Orientação Educacional (1971-1980). De acordo com Grinspun (2002), esse período é considerado uma época de crise da profissão em que os orientadores começam a perceber que, mesmo querendo ajudar os alunos a desenvolverem suas habilidades e desejos pessoais, o sistema educacional os delega a tarefa de forjarem sujeitos conformados e obedientes, fazendo-os acreditarem que suas capacidades afunilam-se segundo as “oportunidades sociais” ditadas pelo sistema capitalista.

Ou seja, através de um trabalho de “orientação vocacional”, estimulava-se os filhos das classes populares a enveredar para cursos profissionalizantes, seguindo, pois, a linha profissional natural de sua origem, e os filhos da classe dominante, a seguir carreira acadêmica, que os levaria, portanto, a ocupar, futuramente, as melhores vagas no mercado de trabalho.

Os discursos apontam para uma série de dificuldades vividas nas primeiras experiências profissionais, que implicam: (a) discrepância teoria-prática; (b) más condições materiais e físicas da escola; (c) difícil aceitação enquanto profissional em seu ambiente de trabalho, no que concerne à imposição das reais atribuições do profissional de orientação na escola; (d) necessidade de aperfeiçoar os estudos na área, quando se começa atuar numa época à frente da qual se estudou a graduação.

*Pra mim foi chocante se tornar orientadora na prática porque assim quando a gente tá na universidade a gente tem toda aquela teoria, toda aquela coisa bonita, muito fácil, mas na prática, principalmente... é diferente. (Suj. 9, 44 anos, sem exper. doc)*

*Deparei-me com má estrutura física, cobranças intermináveis de soluções imediatas para problemas antigos, enfim foi “cruel”. (Suj.11, 33 anos, sem exper. doc)*

*Então eu sinto dificuldade assim, das pessoas entenderem qual é o trabalho do orientador, que ele não está ali para atuar como*

*professor, mas como um colaborador do processo ensino-aprendizagem.” (Suj. 2, 38 anos, com exper. doc)*

*Eu encontrei dificuldades porque assim, eu estudei numa época e estou trabalhando em outra, 20 anos, 22, 23 anos depois, hoje em dia, quando eu cheguei no trabalho, o povo falava muito em Vygotsky, Piaget e na minha época eles não eram autores que eram estudados, então eu tive que me apropriar desse conhecimento pra poder trabalhar as questões de aprendizagem né? (Suj. 6, 56 anos, com exper. doc)*

As entrevistadas representam o **ser orientadora educacional**, como sendo **mediador do processo** ensino-aprendizagem a partir de dois aspectos: (a) auxiliando o professor, propondo métodos e técnicas que melhorem a prática docente e, conseqüentemente a aprendizagem dos alunos; (b) trabalhando direto com o aluno, ajudando-o a construir hábitos e valores, estimulando-o a vencer suas dificuldades e limitações, desenvolvendo um trabalho preventivo, observando e mapeando as potencialidades de cada um.

Por um lado, há uma tendência entre os sujeitos com menos idade, sem experiência docente, conseqüentemente, os mais jovens, e entre os mais qualificados, na defesa de que o trabalho do orientador educacional deve se centrar não apenas no alunado, mas, sobretudo na família e no corpo docente, entendendo que é a parceria com os professores que deve promover a resolução de problemas de aprendizagem, priorizando atendimentos grupais que possam integrar toda a turma, grupo de alunos com dificuldades, família-escola-comunidade, num trabalho que envolva questões de comportamento, estímulo, construção de valores e hábitos, por exemplo.

Por outro lado, os sujeitos com experiência docente e mais tempo de atuação profissional em orientação educacional, preferem atender os alunos de forma individual como uma espécie de aula de reforço àqueles com dificuldades de aprendizagem. Entre os sujeitos desse grupo algumas entrevistadas desconversam demonstrando insegurança sobre sua função enquanto profissional, não conseguindo responder o que vem desenvolvendo ou trabalhando, detendo-se a dizer que faz “muita coisa” ou “tudo” sem especificar a natureza do trabalho que realiza

*O que eu tenho feito minha filha é o possível, o possível e o impossível, mas os nossos sermões, o nosso diálogo, pra dizer pra eles que... que futuro eles vão ter? [...] eu sou muito criativa eu faço*



*a minha... eu não espero por ninguém [...] Olhe eu faço de tudo...*  
(Suj 1, 59 anos, com exper. doc)

Apesar dos profissionais com experiência docente conseguirem uma maior aproximação com professores, por conhecerem melhor a realidade da sala de aula, algumas vezes, os discursos dessas entrevistadas, revelam uma espécie de rivalidade com os docentes, no sentido de que estes resistem em aceitar suas orientações por enxergarem as orientadoras como professoras que querem se sobressair. Observe o que diz esta entrevistada quando questionada sobre as maiores dificuldades que enfrenta em sua prática.

*É o reconhecimento, das pessoas, do meu trabalho, principalmente do professor, que acham que nós estamos querendo, no caso, é... não sei chamar atenção né? 'venham pra cá pra sala de aula', mas eu não enxergo desse jeito, porque eu também sou professora e reconheço demais as dificuldades de cada profissional que está lá dentro, então muitas vezes o pessoal chega e diz: 'ah, mas você só dá os projetos e a atuação?' (Suj. 2, 38 anos, com exper. doc)*

Alguns relatos surpreenderam por evidenciar os desencantos do ser orientadora na prática, com as angústias e frustrações por ser, muitas vezes, cobrada a dar conta de situações que não lhe competem apenas, passando pela esperança de, mesmo tendo que se desdobrar em mais de uma escola, conseguir deixar algo produtivo e sua difícil relação com o corpo docente das escolas.

*“a gente muitas vezes se sente impotente diante delas (dificuldades), então eu acho que essas são as dificuldades, são os desencantos, quando a gente pensa em fazer e a gente planeja e a gente começa a fazer e até consegue fazer e de repente a gente percebe que aquilo ali ainda não é o suficiente” (Suj. 3, 35 anos, com exper. doc)*

*“Agora o grande problema que eu coloco pra gente conseguir efetivar esse trabalho da gente é o trabalho de beijar-flor que a gente faz né? Um pedacinho em cada escola, quando você volta pra primeira escola que você foi, o processo todinho já se perdeu nesse intervalo” (Suj. 6, 56 anos, com exper. doc)*

*“Minha querida, a pedra no meu sapato dentro da prática são os profissionais (professores), não é tanto a família, nem os alunos, são os profissionais, falta de compromisso no momento a gente percebe que eles não têm compromisso”. (Suj.9, 44 anos, sem exper. doc)*

Percebe-se, pois, que esse investimento afetivo se constitui muito mais de angústia e aflição, do que propriamente de prazer.

No que diz respeito às práticas de enfrentamento, as entrevistadas divergem sobre as prioridades no trabalho, até porque as realidades das diversas escolas envolvidas são diferentes, mas, na maioria dos casos, vêm cumprindo o que lhes é atribuído de acordo

com a CONFOEP, como já foi discutido anteriormente. Desenvolvem em sua maioria projetos que envolvam a comunidade e a família com a escola, através de propostas que estimulem o estudo, valorizem a auto-estima, a afetividade e valorização do outro, reuniões, ações dentro do conselho escolar, planejamentos junto aos professores visando uma prática mais eficiente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de todas as constatações podemos concluir que há uma evolução no que diz respeito a formação e a constituição da identidade profissional. Os Orientadores educacionais com formação mais recente vêm iniciando suas práticas estabelecendo melhor compreensão sobre sua identidade, impondo e exigindo seu espaço para atuar em suas reais atribuições o que vem levantando grandes discussões e insatisfações em seu ambiente de trabalho.

Os discursos das entrevistadas ilustram as concepções constituídas ao longo das décadas e passagem de períodos da orientação educacional enquanto profissão, revelando um novo período implementador que se inicia com profissionais dispostos a se posicionar contra o que vier questionar a viabilidade da ação orientadora nos diversos níveis e instituições de ensino.

Vale salientar, que os relatos colhidos transparecem situações incômodas de insatisfações quanto à prática das orientadoras, mas a realidade vivenciada pelos profissionais atuantes nas escolas públicas municipais de Campina Grande-PB, não colabora para a efetivação das atribuições dos profissionais de orientação, que precisam estabelecer raízes onde trabalham para conseguirem atuar positivamente nesses espaços, o que se torna quase impossível com o sistema de nucleação que interrompe os trabalhos que, uma vez iniciados, dificilmente são concluídos por falta de tempo para atender todas as escolas.

## REFERÊNCIAS

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. Loyola: São Paulo, 2000.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**, Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A prática dos Orientadores Educacionais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, Ana Archangelo. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. Loyola: São Paulo, 1998.

MILET, Rosa Maria Lepak. Uma Orientação educacional que ultrapassa os muros da escola. In: ALVES, Nilda & GARCIA, Regina leite (orgs). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São paulo: Loyola, 1996.

MOURA, Lucia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina; PAINE, Patrícia Ann. Manual de Elaboração de projetos de pesquisa. Rio de janeiro: EdUERJ, 1998.

MURIBECA, Maria Lúcia. **Orientação educacional: a contextualização de um caminhar**. João Pessoa: UFPB/ ed Universitária, 1999.

SPINK, Mary Jane. **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**. Cortez: São Paulo, 2000.