UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e do Trabalho

Nayara de Paula Faleiros

**EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA:
PROPOSTA DE MODELO INTERVENTIVO PARA A GRADE CURRICULAR**

São Paulo, 2014.

Nayara de Paula Faleiros

EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA:
PROPOSTA DE MODELO INTERVENTIVO PARA A GRADE CURRICULAR

(Versão Corrigida)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo como parte dos
requisitos necessários à obtenção do título de
Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social e do
Trabalho

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Yvette Piha Lehman

São Paulo, 2014.

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Faleiros, Nayara de Paula.

Educação para a carreira no cotidiano da escola pública: proposta de modelo interventivo para a grade curricular / Nayara de Paula Faleiros; orientadora Yvette Piha Lehman. -- São Paulo, 2015.

182 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Educação para a carreira 2. Orientação profissional 3. Educação básica 4. Ensino técnico 5. Etnografia 6. Currículo I. Título.

LB1027.5

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Nayara de Paula Faleiros

Título: Educação para a Carreira no cotidiano da escola pública: proposta de modelo interventivo para a grade curricular.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Para minha avó Benedita (*in memoriam*),
que sempre incentivou nossa família a
perseverar nos estudos.

À minha mãe e irmã, verdadeiros pilares de
paciência.

AGRADECIMENTOS

Àqueles que acompanharam os meus primeiros passos, desde que “botei na cabeça” que seria pesquisadora. Em especial ao prof. Dr. José Sterza Justo, da Universidade Estadual Paulista - Campus de Assis.

A todos os envolvidos no Serviço de Orientação Profissional (SOP) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, onde, como aluna do curso de Aprimoramento em Orientação Profissional e de Carreira, pude ter a oportunidade de repensar a minha própria trajetória profissional.

À Profa. Dra. Yvette Piha Lehman, que, generosamente, acolheu-me como sua orientanda e proporcionou-me liberdade para buscar as respostas que eu precisava.

À Conceição, que me incentivou a tirar essa ideia do papel e apresentá-la à banca do processo seletivo do Programa de Psicologia Social e do Trabalho.

À Sônia, secretária do SOP, que me emprestou o ombro amigo e o valor necessário para a inscrição no processo seletivo naquele fatídico dia em que perdi minha carteira em algum lugar no campus.

À equipe administrativa, professores, demais funcionários e alunos da ETE estudada, fundamentais colaboradores para que esse trabalho se tornasse palpável.

Às Profas. Marilene Proença Rebello de Souza e Izildinha Maria Silva Munhoz que, durante a banca de qualificação, ajudaram-me a “re-conhecer” o meu trabalho.

À Fátima, Nalva e Rosângela, extremamente gentis e prestativas durante todo o processo.

À CAPES pelo apoio financeiro.

A todos os amigos que, com desvelo, injetaram-me o bom ânimo nos momentos mais cruciais e me auxiliaram a buscar as inspirações necessárias.

Enfim, minha gratidão a Deus, que tudo isso permitiu e que permanece me guiando, não sem dificuldades de minha parte, para que eu aprenda a “escrever-me” certo, mesmo que por linhas tortas.

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! Ser gauche na vida.
As casas espíam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.
O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.
O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode.
Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.
Mundo mundo vasto mundo
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é o meu coração.
Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

FALEIROS, N.P. **Educação para a Carreira no cotidiano da escola pública: proposta de modelo interventivo para a grade curricular**. 2014. 182 f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A Educação para a Carreira foi um movimento surgido nos Estados Unidos na década de 1970, que propunha uma reforma na educação americana, desde o ensino elementar, fundamentada na ideia de que a educação escolar deveria ser socialmente útil, desenvolvendo no indivíduo habilidades que pudessem ser aproveitadas futuramente, quando ingressasse no mundo do trabalho. Embora essa concepção estivesse presente no pensamento educacional americano desde os primórdios da formação do Estado, sua retomada pelo movimento da Educação para a Carreira num momento de declínio econômico, em que as indústrias buscavam novas estratégias de enfrentamento, abrindo espaço para a emergência do “toyotismo”, favoreceu a obtenção do apoio ostensivo de um grande número de associações civis e profissionais, além dos próprios educadores. A Educação para a Carreira se expandiu para outros países que viviam uma situação semelhante, sendo que, no Brasil, permanece sendo uma prática pouco conhecida, uma vez que há, no campo da orientação profissional, uma preponderância no uso da abordagem clínica nos atendimentos, mesmo aqueles desenvolvidos no contexto escolar. Há muitos estudos realizados em escolas que indicam o quão a orientação profissional favorece os jovens que se encontram em momento de escolha. Entretanto, paradoxalmente, a orientação profissional permanece ocupando um lugar marginal dentro deste contexto. O objetivo desta pesquisa foi buscar conhecer a realidade concreta de uma escola pública técnica do Estado de São Paulo, procurando compreender as possibilidades e a viabilidade de uma proposta de Educação para a Carreira, em formato de disciplina integrada à grade curricular dos alunos, tornar-se uma prática sistematizada no cotidiano da mesma, no intuito de superar essa posição marginal. Para tanto, a pesquisa desenvolveu-se em duas etapas. Na primeira, a partir da abordagem etnográfica, foi realizado um mapeamento do contexto escolar e suas sobredeterminações, no sentido de melhor compreendê-lo. Na segunda parte, tratou-se da construção, da implementação e da avaliação da prática interventiva em educação para a carreira no formato de uma disciplina integrante da grade curricular da escola. Frente aos resultados obtidos, é possível afirmar que esta pesquisa teve relevância não só porque proporcionou aos alunos um espaço de reflexão sobre seus estudos e projetos profissionais futuros, mas, principalmente, porque demonstrou que este espaço pode ser instituído na escola, fazendo parte do projeto político-pedagógico da mesma, ainda que não haja políticas públicas específicas na área que tragam essa obrigatoriedade. Foi possível constatar que o arcabouço legal proporcionado pela LDBEN de 1996, que permite à escola diversificar parte de seu currículo, somado a uma postura mais ativa do orientador profissional junto à mesma, pode promover, ali, a existência de um espaço de reflexão sistematizado para o jovem se preparar adequadamente para a transição escola-trabalho.

Palavras-chave: educação para a carreira; orientação profissional; educação básica; ensino técnico; etnografia; currículo.

ABSTRACT

FALEIROS, N.P. Career Education in the daily one of the public school: an intervention proposal to regular curriculum.

The Career Education was a movement that emerged in United States in the 1970s which proposed a reform in American education, from elementary school, based on the idea that schooling should be socially useful, developing the individual skills that could be used in the future, when they would enter in the labor market. Although this idea had presented in American educational thoughts since the beginning of state's formation, its resurgence by Career Education at a time of economic decline when industries were seeking to new strategies to continue in the market, opening a space to the emergence of "Toyotism", brought a great support of a large number of civil and professional associations and educators themselves. The Career Education expanded to other countries that lived a similar situation. In Brazil, the Career Education remains a practice poorly known because there is a preponderance of clinical approach in the career guidance practice, even those developed in the schools. There are many researches in schools that indicate how career guidance helps young people who are in the moment of choice. However, paradoxically, the career guidance remains occupying a marginal place in this context. The aim of this study was try to know the reality of a technical public school in São Paulo, trying to understand the possibilities and feasibility of a career education proposal, as curriculum subject, to turn it into a systematic practice in the daily one of the school with the objective to overcome this marginal position. Therefore, this research was conducted in two stages. At first, from the ethnographic approach, we were mapped the school context and over determinations in order to understand it. In the second part, we built, implemented and evaluated the intervention practice as a curriculum subject. As results we can say that this research had relevance because it gave to students a space for reflection about their studies and future professional projects and because it demonstrated that this space can be set up in the school as part of their political-pedagogical project, although there is no specific public policies in the area that bring this obligation. It also was possible to see that the legal framework provided by LDBEN of 1996, which allows the school to diversify part of their curriculum, coupled with a more active attitude of the counselor, can promote a systematic reflection space for the young people be properly prepared for a school-work transition.

Keywords: career education; career guidance; basic education; technical education; ethnography; curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Quadro-resumo das visitas realizadas durante ano letivo de 2012	80
Quadro 2: Quadro-resumo das atividades realizadas durante ano letivo de 2013	87
Ilustração 1: cartão mais escolhido.....	94
Ilustração 2: modelo de curtigrama.....	96
Ilustração 3: análise da dinâmica de curtigrama	96
Gráfico 1: Banner "Retornos do trabalho" Neiva (2008).....	105
Gráfico 2: Banner "Ambiente de trabalho" Neiva (2008)	105
Gráfico 3: Banner "Rotina de Trabalho" Neiva (2008).....	106
Gráfico 4: Banner "Atividades de Trabalho" Neiva (2008).....	106
Gráfico 5: Banner "Objetos/Conteúdos de trabalho" Neiva (2008)	106
Quadro 3: Resultados do 1º domínio QEC.....	118
Quadro 4: Resultados do 2º domínio QEC.....	119
Quadro 5: Resultados do 3º domínio QEC.....	120
Quadro 6: Resultados do 4º domínio QEC.....	121
Quadro 7: Resultado do 5º domínio do QEC	122
Quadro 8: Resultados do 6º domínio do QEC.....	123
Quadro 9: Resultados do 7º domínio do QEC.....	124

SUMÁRIO

1. Apresentação	12
2. Introdução	16
2.1 Breve panorama do campo da orientação profissional nos Estados Unidos antes do surgimento da Educação para a Carreira	17
2.2 A emergência da Educação para a Carreira nos Estados Unidos	21
2.2.1 A Educação para a Carreira nos Estados Unidos após a década de 80	26
2.3 Depois da educação para a carreira: o <i>Life Designing</i> como enfoque contemporâneo em orientação profissional	30
2.4 A Educação para a Carreira em outros países	32
2.5 Breve histórico do campo da orientação profissional no Brasil	35
2.5.1 O golpe de 64 e o Programa de Informação Profissional – PIP	43
2.6 A redemocratização e as relações entre a educação e o trabalho	49
2.7 Educação e trabalho no ensino médio	55
2.7 A Educação para a Carreira no Brasil	58
3. Objetivos	64
3.1 Geral	65
3.2 Específicos	65
4. Método	66
4.1 O caminho metodológico	67
4.1.1 A Etnografia no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	69
4.2 Ferramentas de trabalho	71
4.3 Caracterização da escola	74
4.4 Caracterização dos participantes	76
4.5 Caracterização da pesquisa	77
4.5.1 Visitas a campo em 2012	78
4.5.2 Visitas a campo em 2013	81
5. Resultados	88
5.1 Atividades realizadas em 2012	89
5.2 Atividades realizadas em 2013	93
5.2.1 Resultados do Questionário de Educação para a Carreira (QEC)	116
6. Discussão	125
7. Considerações finais	133
8. Bibliografia	138
Lista de Apêndices	159
Lista de Anexos	160

1. APRESENTAÇÃO

A Educação para a Carreira¹, enquanto temática de pesquisa, passou a interessar-me quando eu² estava concluindo o Aprimoramento em Orientação Profissional e de Carreira no Serviço de Orientação Profissional (SOP) no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Durante este curso, tive contato com os principais enfoques teóricos que permearam a construção do campo da Orientação Profissional, principalmente no Brasil, e as perspectivas que se desenhavam à frente³.

O estudo da literatura científica disponível levou-me a perceber que havia muitas pesquisas no campo desenvolvidas em escolas, principalmente utilizando a Estratégia Clínica de Bohoslavsky, e que eram, em sua maioria, resultado de intervenções pontuais, realizadas com grupos de jovens do ensino médio em formato de encontros, ratificando o quão a prática da orientação profissional favorecia os jovens em momento de escolha. Entretanto, paradoxalmente, percebia-se que a orientação profissional permanecia tendo um espaço marginal na escola, percepção esta que chegou a ser debatida no I Fórum de Pesquisas em Orientação Profissional e de Carreira em 2011 pelo Grupo de Trabalho “Interfaces entre orientação profissional, educação e psicologia escolar”⁴.

A partir daí, passei a me fazer os seguintes questionamentos: se já havíamos percebido o “papel estratégico” que a orientação profissional tinha na escola, por que seu espaço neste contexto permanecia sendo marginal? Precisaríamos buscar uma nova abordagem de trabalho? O que a escola estava esperando da orientação profissional? Quais os entraves que impediam (ou dificultavam) que a escola abraçasse a orientação profissional enquanto

¹ Ao longo do texto, o termo Educação para a Carreira com letras maiúsculas será usado quando nos referirmos ao conceito criado por Marland Jr. e Hoyt, durante a década de 70, nos Estados Unidos, como se verá mais detalhadamente na introdução. Quando for utilizado com letras minúsculas, tratar-se-á do processo de intervenção propriamente dito.

² Neste trabalho, optamos por fazer uma redação de cunho mais pessoal, inspiradas nas colocações de Geertz (2005). Acreditamos que este tipo de redação enfatiza, no leitor, uma sensação de que “esteve lá” como estivemos; de que acompanha, muito próximo, tudo que foi experienciado durante a construção deste trabalho. Sendo assim, a maioria dos verbos foi flexionada na primeira pessoa do plural. Entretanto, em alguns momentos, principalmente quando se tratarem de situações vividas pela pesquisadora em campo, os verbos estarão flexionados na primeira pessoa do singular.

³ Para maior aprofundamento no tema, consultar Ribeiro, M.A.; Melo-Silva, L.L. (org.). (2011). *Compêndio de orientação profissional e de carreira volumes I e II: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*. São Paulo: Vetor.

⁴ Para consultar os resultados desta discussão: Uvaldo, M.C.C.; Garcia, M.L.D.; Munhoz, I.M.S.; Teixeira, M.O. (2012). Síntese das discussões e propostas do grupo de trabalho: Interfaces entre a orientação profissional, educação e psicologia escolar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1),125-128.

prática sistematizada a ser ofertada para os alunos, fazendo parte de seu projeto político-pedagógico?

Embora houvesse exemplos de escolas particulares que já haviam adotado a perspectiva da orientação profissional como parte de seu projeto político-pedagógico, como o apresentado por Vardi, Souza, Toledo e Martins (2004) na cidade de São Paulo⁵, o que continuava a me intrigar era pensar quais seriam as condições favoráveis e desfavoráveis para que a escola pública, agente formador da grande massa dos jovens brasileiros⁶, pudesse adotar tal perspectiva também.

A partir daí, pesquisei possibilidades diferenciadas para a inserção da orientação profissional na escola, principalmente na escola pública, que favorecessem nessa busca por superar a marginalização a que permanecia relegada a prática de orientação profissional dentro da escola, embora se soubesse a importância da mesma no desenvolvimento do educando com vistas, inclusive, a prepará-lo para a transição escola-trabalho.

Foi, então, que tive contato com as teses de Munhoz (2010) e Silva, F (2010), que me apresentaram à Educação para a Carreira. Embora fosse um conceito construído em outro momento histórico e contexto sociocultural, percebi que havia ali muitas ideias que poderiam ser colocadas em prática e adaptadas para o momento atual e para o contexto da escola pública brasileira. Ainda durante o período inicial da construção do projeto de pesquisa, tive a oportunidade, um “bom encontro” (Deleuze, 2002), de ler a dissertação de Pereira (2011) sobre o ensino de Psicologia nas escolas técnicas paulistas e passei a considerar a escola técnica como campo muito interessante de estudo, ainda mais porque eu tinha visto poucos trabalhos realizados nesse contexto específico.

Assim, venho, neste momento, compartilhar os achados deste estudo. Acredito que a principal contribuição do meu trabalho para o campo da orientação profissional foi demonstrar que é possível construir e inserir, de

⁵ Os alunos do 3º ano do ensino médio possuem uma disciplina obrigatória de orientação profissional inserida na grade curricular, ministrada por um dos membros da equipe de orientadores profissionais da escola, no primeiro semestre de cada ano letivo. A disciplina é semanal, tem duração de 1h15 minutos e se divide em três etapas: sensibilização para a escolha, informação profissional e visitas a locais de trabalho.

⁶ Segundo o Censo da Educação Básica 2013 (Brasil, 2013), no Brasil há 41,43 milhões de alunos matriculados em escolas públicas e 8,61 milhões de alunos matriculados em escolas privadas.

forma sistematizada no currículo regular de uma escola pública técnica, uma proposta interventiva em educação para a carreira, mesmo sem uma lei específica que traga essa obrigação como já houve na década de 70 no Brasil e que será abordada mais detalhadamente na introdução. Entretanto, para que a proposta seja bem sucedida, ficou muito claro que se faz necessário um forte compromisso de todos os envolvidos: alunos, professores, pais, orientadores profissionais e funcionários da escola, de forma que se trabalhe em parceria e com o fim comum de colaborar no desenvolvimento dos alunos.

Na primeira parte do trabalho, apresento um breve panorama histórico do surgimento da orientação profissional em âmbito internacional e no Brasil, do surgimento da Educação para a Carreira e sua expansão para outros países e uma breve discussão sobre a relação entre educação e trabalho. Na segunda parte, apresento os objetivos e a metodologia utilizada. Na terceira parte, apresento os resultados e, na última parte, faço a discussão destes resultados e as considerações finais.

2. INTRODUÇÃO

2.1 Breve panorama do campo da orientação profissional nos Estados Unidos antes do surgimento da Educação para a Carreira.

A orientação profissional surgiu, com um método sistematizado de atuação, no começo do século XX com Frank Parsons. Antes dele, houve algumas iniciativas pontuais para se pensar sobre a inserção no mundo do trabalho, a questão da escolha ou a possibilidade de identificação de talentos (Ribeiro & Uvaldo, 2007). Entretanto, as demandas pela orientação profissional só se tornaram mais prementes de meados do século XVIII em diante, a partir da possibilidade de se escolher uma ocupação em detrimento da transmissão hereditária (Ribeiro, 2011a).

No caso dos Estados Unidos, mais particularmente, as transformações trazidas pela passagem de uma economia agrícola para uma industrial e, conseqüentemente, um rápido processo de urbanização, além de um vigoroso processo imigratório, despertaram preocupações no governo sobre como ministrar uma educação vocacional apropriada para os jovens que dirimisse o hiato entre a escolarização e a realidade do mundo adulto e que identificasse as pessoas “certas” para o mercado de trabalho (Herr, 2001).

Parsons, com seu trabalho no *Breadwinner's Institute* em 1905 e, posteriormente, no *Vocational Bureau of Boston* em 1908, colocou em prática sua proposta de colaborar, principalmente com os jovens, aconselhando-os, preparando-os para encontrar um espaço no mercado de trabalho e para construírem uma carreira de sucesso (Jones, 1994). Infelizmente, Parsons faleceu precocemente, nove meses após a instituição do *Bureau*. Sua obra *Choosing a Vocation* foi uma publicação *post-mortem*. Nela, podemos encontrar os princípios da orientação profissional e a apresentação de alguns casos por ele atendidos.

Um dos princípios fundamentais de Parsons era o ajustamento vocacional do indivíduo. Para ele, uma ocupação que estivesse em desarmonia com as habilidades e capacidades do trabalhador traria ineficiência, falta de entusiasmo e baixa remuneração. Sendo assim, se o jovem fosse ajudado a encontrar sua vocação, suas melhores habilidades e seu entusiasmo, somadas às condições de trabalho, lhe proporcionariam sucesso e felicidade (Parsons,

2010 [1909]). O ajustamento vocacional tornou-se, então, a base para a continuidade dos trabalhos no campo da orientação profissional.

Herr e Shahnasarian (2001) afirmaram que, de 1920 até 1940, o florescimento da Psicometria e a emergência da Grande Depressão foram fatos marcantes para o campo da orientação profissional. Além de colaborar com os estudantes na procura de oportunidades educacionais e vocacionais e no ajustamento dos mesmos às demandas do mercado, a orientação profissional passou também a ser vista como um processo clínico realizado por psicólogos, baseado na medição das diferenças individuais.

Ainda neste período, Anne Roe desenvolveu um importante trabalho para o campo da orientação profissional ao associar o desenvolvimento da personalidade e a escolha profissional, baseada nas teorias psicanalítica freudiana e na hierarquia de necessidades de Maslow. Seu trabalho foi compilado, em forma de livro, em 1956 (Leong, 2008).

O fim da II Guerra Mundial trouxe um grande impacto aos Estados Unidos e ao campo da orientação profissional. Uma das medidas emergenciais tomadas neste período foi a criação do programa *Truman's Fair Deal*, que teve o intuito de atender às demandas por trabalho e orientação advindas dos veteranos que retornavam da guerra, muitos deles deficientes (Pope, 2000).

Posteriormente, já na década de 50, outra medida tomada pelo governo, e que impactou o campo da orientação profissional, foi o incentivo dado pelos conselheiros escolares aos alunos do ensino superior para os estudos científicos e matemáticos, procurando identificar talentos, numa clara tentativa de amenizar a ferida narcísica que ficou exposta nos estadunidenses quando houve o lançamento, com sucesso, do satélite russo *Sputinik*, num momento em que os Estados Unidos e a Rússia disputavam a supremacia tecnológica (Pope, 2000).

Ainda na década de 50, Donald Super, que trabalhava sob uma perspectiva desenvolvimentista, sugeriu que a tradicional definição de orientação profissional fosse revista. Essa alteração provocou uma profunda mudança no campo, passando-se a olhar mais atentamente para as características de quem escolhia – a natureza psicológica da escolha, as influências do desenvolvimento sobre a questão profissional, a importância do

autoconhecimento e do autoconceito – do que para o que estava sendo escolhido (Herr, 2001).

A influência da teoria de Super é extremamente relevante e ressoa até hoje no campo da orientação profissional. O pilar dessa abordagem é a busca por compreender como o indivíduo desenvolve sua carreira ao longo da vida. Nessa perspectiva, teríamos um conjunto de fases e subfases, em que haveria uma tarefa evolutiva, mais ou menos previsível, a ser realizada.

A primeira fase é a do Crescimento, em que se vive um momento de fantasias – “sonhar sem limites” - e de dependência do outro. A segunda fase é a da Exploração, um momento de descobertas do corpo, do sexo oposto e dos próprios sentimentos. Começa, aqui, a haver o discernimento dos interesses profissionais e um processo de afunilamento nesse sentido. A terceira fase é a do Estabelecimento, em que o indivíduo procura construir a própria vida (autonomia) e inicia sua carreira profissional. A quarta fase é a da Manutenção, em que o indivíduo busca manter a posição e o *status* adquiridos. A quinta e última fase é a do declínio, quando o indivíduo faz o seu desengajamento do mundo do trabalho, podendo se dedicar a outros papéis (Lassance, Paradiso & Silva, 2011).

Posteriormente, Super acrescentou à sua abordagem teórica o Modelo do Arco-Íris de Carreira com as dimensões do *life-span* e do *life-space*. A primeira buscou inserir a ideia de miniciclos evolutivos – enfrentamento de momentos de transição - ocorrendo dentro das fases acima apresentadas, consideradas, então, maxiciclos. A segunda procurou evidenciar a importância do contexto sociocultural em que se vive e dos papéis sociais que o indivíduo desenvolve ao longo da vida, já que a carreira não é vivida num vácuo. (Lassance, Paradiso & Silva, 2011).

Durante este período, e nos anos subsequentes, outras abordagens vieram a se desenvolver paralelamente à de Super, focadas em responderem às demandas que o momento sócio-econômico-político-social vivido trazia. O enfoque de John Holland é um destes exemplos. Em 1959, Holland publicou a primeira versão de sua teoria tipológica, revisando-a em 1966, 1973, 1985 e 1997, sendo que, nesta última, deixou uma descrição atual e sistematizada do seu modelo hexagonal dos interesses profissionais – RIASEC, que tornou-se muito difundido e utilizado até hoje (Balbinotti, Valentini & Cândido, 2006).

Cada uma das letras que compõe a sigla RIASEC representa uma das seis grandes dimensões de ambientes ocupacionais e tipos de personalidade propostas por Holland, com características comportamentais próprias. O R, por exemplo, representa o Realista, que

(...) prefere trabalhar com dados objetivos, ao invés de suposições subjetivas. Valoriza coisas materiais e não costuma dar muita importância a sentimentos. Tende a ser quieto e reservado, mas com pouca autorreflexão. Aprecia atividades práticas, nas quais possa ver um resultado mais imediato. Tende a ser conservador e autocontrolado. Em geral, demonstra interesse por atividades que envolvam manipulação de objetos, ferramentas, máquinas ou animais. (Teixeira, Castro & Cavalheiro, 2008, p.181)

Assim, teríamos características próprias para o Investigativo, o Artístico, o Social, o Empreendedor e o Convencional⁷.

Na década de 60, nos Estados Unidos, uma série de eventos trouxe importantes transformações sociopolíticas a este país: a busca pela democratização das oportunidades educacionais e ocupacionais, os movimentos pela garantia dos direitos civis e dos direitos da mulher, a entrada dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã, a contracultura, entre outros. Pope (2000) caracterizou este período como sendo um “tempo de idealismo e esperança”, em que as pessoas procuravam trabalhos que fossem significativos para suas vidas e que pudessem colaborar com a transformação do mundo.

Ainda segundo Pope (2000), a taxa de desemprego nos Estados Unidos no começo da década de 60 era de 8,1%, o mais alto índice desde a Grande Depressão. Esse fato pressionou o governo a buscar alternativas político-educacionais que fomentassem nos indivíduos a aquisição de informações sobre o mundo do trabalho e o desenvolvimento de habilidades de planejamento e escolha, culminando na promulgação do *Vocational Education Act* em 1963, que recebeu emendas de atualização em 1968 e 1976 (Herr, 1987). A partir dessa emenda de 1968, o governo passou a incentivar a criação de programas de orientação profissional para indivíduos deficientes e a defender a necessidade de se incluírem programas de orientação profissional e aconselhamento em escolas do ensino fundamental, o que estimulou

⁷ Para maiores detalhamentos sobre cada tipo, consultar as obras de Balbinotti, Valentini e Cândido (2006); Teixeira, Castro e Cavalheiro (2008) e Ribeiro e Uvaldo (2011).

discussões em âmbito nacional e a criação de projetos inovadores para o campo (Herr e Shahnasarian, 2001).

Foi nesse contexto que a Educação para a Carreira despontou como prioridade federal, principalmente após 1974, quando foi criado o Escritório de Educação para a Carreira como um braço do Escritório Nacional de Educação (Herr e Shahnasarian, 2001).

2.2 A emergência da Educação para a Carreira nos Estados Unidos

Em meados da década de 70, os Estados Unidos, assim como outros países, passavam por um momento de declínio econômico, fomentado, principalmente, pela crise do petróleo. As indústrias começaram, então, a buscar novas estratégias para o enfrentamento dessa adversidade, abrindo espaço para a emergência do “toyotismo”:

(...) ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque) é garantido pelo *just in time* (Antunes, 1995, p.27, grifo do autor).

Essa transição de paradigmas de produção trouxe, dentre outras tantas consequências, a perda de postos de trabalho nos setores industriais, a falta de estabilidade e um aumento da demanda por trabalhadores que possuíssem conhecimentos tecnológicos (Pope, 2000), influenciando também a forma de se compreender a transição escola-trabalho e a função da escola. Nesta, estavam os futuros adultos trabalhadores e, nesse sentido, se fazia necessária a criação de uma nova forma de se contribuir para que esses indivíduos fizessem uma transição escola-trabalho com uma identidade vocacional bem definida (Guichard, 2001; Hartung, Porfeli & Vondracek, 2004). Além disso, era preciso diminuir a evasão escolar e amenizar a dificuldade de inserção no mundo do trabalho que os jovens enfrentavam devido à formação deficitária oferecida pela escola (Guichard, 2001; Halpern, 1991; Kridel, 2010).

Essa discussão sobre a função da escola na preparação do indivíduo para o trabalho não era nova nos Estados Unidos. Segundo Herr (1987), Thomas Jefferson e Benjamin Franklin já a faziam nos primórdios da formação do Estado. Para ambos, a educação escolar deveria ser socialmente útil, desenvolvendo no indivíduo habilidades que pudesse aproveitar futuramente, quando ingressasse no mundo do trabalho. Ao retomá-la num momento de transição de paradigmas de produção, propondo uma reforma na educação americana, desde o ensino elementar, a Educação para a Carreira obteve o apoio ostensivo de um grande número de associações civis e profissionais, além dos próprios educadores, causando um “maremoto”⁸ na escolarização americana de acordo com Kridel (2010). A aprovação da Lei de Incentivo à Educação para a Carreira (*Career Education Incentive Act*) pelo Congresso, em 1977, veio a consolidá-la ao fornecer incentivos financeiros aos estados para sua implementação nas escolas (Steel, 1980).

Segundo a Lei, cada estado deveria nomear um profissional que possuísse experiência na área para ser o coordenador estadual do programa de educação para a carreira. Esse profissional ficaria responsável por coordenar, monitorar, fornecer a assistência técnica necessária para as escolas interessadas na implementação do mesmo e por gerenciar a verba federal destinada ao estado para tanto (Hoyt & Shylo, 1987).

A proposta da Educação para a Carreira, que tinha Kenneth Hoyt e Sidney Marland Jr. como os principais expoentes, era integrar o desenvolvimento da carreira com as demais dimensões da vida, apoiada, principalmente, na teoria desenvolvimentista (Hoyt & Shylo, 1987). Nas palavras de Hoyt (1977, p.5):

(...) esforço que tem por objetivo reorientar a educação americana e as ações da comunidade mais ampla de forma a ajudar os indivíduos a adquirirem e utilizarem o conhecimento, as habilidades e as atitudes necessárias para tornarem o trabalho uma parte significativa, produtiva e satisfatória de suas vidas⁹.

Herr (2009) apontou que Hoyt reformulou muitas vezes a definição de Educação para a Carreira durante a década de 70. Entretanto, é possível

⁸ No original: *tidal wave*.

⁹ No original: “(...) an effort aimed at refocusing American education and the actions of the broader community in ways that will help individuals acquire and utilize the knowledge, skills, and attitudes necessary for each to make work a meaningful, productive, and satisfying part of his or her way of living.

percebermos que em seu último livro, publicado em 2005, Hoyt conservou suas concepções originais acerca de quatro aspectos: a escola como lugar privilegiado para se pensar a preparação para o trabalho; a necessária parceria entre a escola e a comunidade mais ampla (família, empregadores, governo); o trabalho como conceito mais abrangente, relacionado à realização de atividades que sejam socialmente benéficas para si e para os demais, independentemente de serem atividades remuneradas ou não; e a necessidade de se entender a Educação para a Carreira como parte do currículo escolar, recomendando claramente sua inserção no mesmo:

há três razões básicas para esta recomendação ser feita. A primeira e mais importante é lembrar que a Educação para a Carreira procura reorientar *todo o sistema educacional* de forma a trazer uma ênfase mais apropriada para o objetivo da educação como preparação para o trabalho. Se as habilidades, conhecimentos e atitudes a serem transmitidos através de um esforço da Educação para a Carreira forem feitos por meio de um curso adicional, o resultado seria algo “extra” e não uma “reorientação” do sistema¹⁰ Hoyt (1977, p.12, grifo do autor).

Pensar em Educação para a carreira a partir da concepção de Kenneth Hoyt é buscar articular, mais particularmente dentro dos campos da educação e da orientação profissional, uma série de conhecimentos já construídos sobre o que é a instituição escolar, sua história, sua constituição, suas regras, sua hierarquização, seu cotidiano e as políticas educacionais que a determinam (Aguiar, 2008) com a forma de atuação concreta dos diversos atores envolvidos: estudantes, pais, professores, gestores escolares, comunidade e governo. Nesse sentido, Hansen (1987) afirmou que uma das contribuições mais valiosas que a Educação para a Carreira proporcionou foi o envolvimento dos professores em atividades curriculares sistemáticas que deram visibilidade às questões da carreira, relacionando educação e trabalho em projetos desenvolvidos em sala de aula e na comunidade.

A principal estratégia para atingir esse objetivo foi a da infusão curricular, que procurou, como o próprio nome sugere, inserir no currículo regular dos alunos, em todas as disciplinas, os conceitos relativos ao mundo do trabalho e

¹⁰ No original: There are three basic reasons why this recommendation has been made. First, and most important, it must be remembered that career education seeks to refocus the *entire education system* in ways that will bring a more proper and appropriate emphasis to the goal of education as preparation for work. If the skills, knowledges, and attitudes to be transmitted through a career education effort were to be transmitted through addition of a new course, the result would be and “add –on” but not a “refocus” of the system.

à carreira, colaborando para que os alunos percebessem as relações existentes entre a educação e o mundo do trabalho (Herr, 2008).

Para Rodríguez Moreno (2008, p.43), as atividades de um programa de educação para a carreira não poderão ser consideradas infusivas se:

For[em] ensinada imediatamente depois de um conceito curricular normal; for[em] uma lição separada, um tópico ou uma parcela de aprendizagem, uma parte acrescentada ao programa ou à programação curricular; for[em] empregue[s] outra estratégia didáctica fora do meio escolar ou da sala de aula.

Hoyt e Shylo (1987) afirmaram que, no começo do movimento da Educação para a Carreira, as atividades baseadas nesta estratégia precisaram ser claramente distinguidas de outras atividades complementares, de forma que os professores se conscientizassem de que não deveriam apenas adicioná-las a uma agenda curricular já cheia. Ainda segundo os autores, os professores foram orientados a ampliar a visão que tinham sobre a preparação para o trabalho, compreendendo-a como uma das possibilidades que a escola pode e precisa oferecer aos estudantes ao longo do processo de escolarização.

Se os professores estão convencidos que a sua profissão é uma profissão em que podem mudar as coisas, se esforçam em integrar a educação para a carreira nas suas disciplinas e dedicam – lhe uma porção do seu tempo (...) Essa unanimidade e responsabilidade permitirão que o professor se torne consciente das implicações profissionais dos conteúdos, com os quais procura ajudar os seus alunos ao longo do processo de aprendizagem (Rodríguez Moreno, 2008, p.41).

Fica perceptível a importância da participação dos professores na implementação de uma proposta de educação para a carreira na escola, ainda mais quando sabemos que os mesmos exercem uma forte influência sobre os alunos como modelos de identificação, intencionalmente ou não (Vallejo, 2006). “Mudança, a *real* mudança, ocorrerá somente quando ela puder ser vista nas atitudes e ações dos professores. Todos os demais agentes educativos e a comunidade próxima podem facilitar a mudança, mas não podem fazê-la acontecer¹¹” (Hoyt, 1976, p.8, grifo no original).

¹¹ No original: “Change - *real* change - will have occurred only when it can be seen in the attitudes and actions of classroom teachers. All others in education and in the broader community can facilitate change, but they cannot make it occur”.

Fazendo um breve à parte, gostaríamos de salientar que, em pesquisa recente, Munhoz (2010) procurou investigar a representação social que os professores brasileiros, que atuavam na educação básica, tinham a respeito da Educação para a Carreira no contexto escolar. Dentro da riqueza dos dados apresentados em seu estudo, assinalaremos apenas alguns pontos que consideramos fundamentais: os professores participantes desconheciam a qualificação/preparação para o trabalho como um dos objetivos da educação brasileira estabelecido por lei; a preparação para o trabalho foi vista como sinônima à escolha profissional ou à profissionalização, ficando o trabalho numa restrita conceituação ancorada no ideário liberal; e houve uma clara contraposição entre estudar e trabalhar.

Uma das razões para o fraco desenvolvimento dos conceitos de uma educação para a carreira no currículo escolar poderá ser o facto de os adultos com ampla experiência no mundo do trabalho terem dificuldade em transferir o “discurso” do mundo do trabalho para a escola básica (...) O mundo das pessoas adultas põe barreiras à criança para que não entre (ou entre tarde) no mundo do desenvolvimento económico. Os alunos, afastados assim de uma realidade inevitável, possuem um mapa da economia confuso e parcial, com consideráveis lacunas (Rodriguez Moreno, 2008, p.28).

Apesar de ter ficado evidente, na pesquisa de Munhoz (2010), que os professores consideravam que a principal função da escola é ensinar, num aparente “descolamento” com o mundo do trabalho que perpassa as relações ali vividas, os mesmos não prescindiram de lhe atribuir a função de “ajudar na promoção de uma formação pessoal, ou seja, atitudes e habilidades” (p.282), o que, no entender da autora, reitera a necessidade de se incentivar a implantação da Educação para a Carreira nas escolas brasileiras, públicas e particulares.

Embora não se insira especificamente no campo da Educação para a Carreira, a proposta dos temas transversais¹² que encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Brasil, 1998b) pode ser considerada um bom modelo de estratégia de infusão curricular.

¹² Ao trabalhar com os temas transversais, além de desenvolver um pensamento interdisciplinar, busca-se transformar e incentivar uma visão diferenciada do mundo, do homem e do conhecimento (...) foram chamados transversais porque indicam uma forma diferente de abordar o conhecimento, vendo-o como algo dinâmico, passível de transformação e de ser relacionado ao cotidiano. Foram pensados como ruas que cruzam as avenidas do conhecimento, produzindo encontros entre o saber do dia-a-dia e o conhecimento construído através dos tempos (Barbosa, 2007, p.10-11).

Entretanto, a elaboração e a apresentação abruptas dos PCN's à escola e aos educadores trouxe uma série de questionamentos e críticas: a valorização do fracasso da escolarização brasileira, como se não houvesse propostas curriculares de qualidade em alguns estados e municípios que pudessem ser replicadas para os demais (Cunha, 1996); o atropelamento da Universidade, do conhecimento ali gerado e dos pesquisadores/educadores comprometidos com a construção de uma proposta educacional de qualidade para o país (Cunha, 1996); a falta de esclarecimentos sobre como fazer acontecer a articulação entre as disciplinas escolares e os temas transversais, o que tem trazido dificuldades para a efetivação dessa proposta em sala de aula (Silva Júnior, 1998; Corrêa, Echeverria & Oliveira, 2006, Macedo, 2008) e a descontinuidade da proposta no ensino médio, fase em que, segundo Saviani (2007), a relação da educação com o trabalho precisa tornar-se explícita e direta, sendo essa mediação uma responsabilidade da escola.

Além da estratégia de infusão curricular, considerada por diversos autores de difícil execução (Rodríguez Moreno, 1997; Watts, 2001; Prideaux, Patton & Creed, 2002), Rodríguez Moreno (2008) e Herr (2008) apontaram outras estratégias que poderiam ser utilizadas para inserir uma proposta de educação para a carreira na escola: as aditivas, em que se criaria uma disciplina própria, integrada ao horário escolar, a ser ministrada por um orientador profissional/educador para a carreira; e as mistas, que integrariam as atividades de educação para a carreira nas disciplinas de ciências sociais e humanas.

2.2.1 Educação para a Carreira nos Estados Unidos após a década de 80

A partir da década de 80, entretanto, os projetos desenvolvidos com base na Educação para a Carreira começaram a sofrer modificações, devido às mudanças ocorridas no contexto estadunidense. Ao clima de instabilidade que continuava permeando o mundo do trabalho, como já mencionado, somou-se o retorno de homens e mulheres, já mais velhos, às escolas e faculdades em busca do aprimoramento de seus níveis educacionais, uma vez que o mercado procurava profissionais mais qualificados e/ou ofertava novos nichos que

exigiam uma atualização por parte dos trabalhadores. Isso fez com que os orientadores se vissem impelidos a criar estratégias diferenciadas para lidar com esse novo perfil de demandantes (Hansen,1987).

Além disso, as ferramentas tecnológicas, que, até então, eram utilizadas como um apoio aos orientadores, passaram, em alguns locais, a substituí-los, trazendo uma impressão de obsolescência ao processo de ajuda que vinha sendo oferecido. Outra mudança ocorrida foi a aparição de uma multiplicidade de composições familiares, incluindo-se aí a maternidade na adolescência, que trouxe dificuldades para continuidade da colaboração familiar no processo de orientação profissional do estudante, fornecendo-lhe o suporte necessário, o que, conseqüentemente, gerou uma sobrecarga aos orientadores, que empregavam mais tempo em resolver problemas e crises que não estavam relacionados à área (Hansen,1987).

A pesquisa de Hoyt (1987) com os membros da *National Career Education Leaders' Communication Network*, associação fundada em 1982 por pessoas interessadas em compartilhar informações sobre a Educação para a Carreira, vem a corroborar essas indicações de mudança no movimento. Embora fosse considerado estável, uma boa parte dos membros, por exemplo, acreditava que estava na hora de alterar o termo Educação para a Carreira (*Career Education*). Dentre as opções elencadas, as mais votadas foram Educação e Desenvolvimento para a Carreira (*Career Development Education*), termo cunhado pelo Edwin Herr em 1972, ou Educação para a Carreira e para a Vida (*Life Career Education*), termo cunhado por Donn Brolin, especialista em orientação de pessoas com deficiência.

Outro achado interessante desta pesquisa foi que a maioria dos membros acreditava que a melhor definição para a Educação para a Carreira, naquele momento, era aquela que enfatizava os aspectos da consciência sobre a carreira (*career awareness*), da exploração (*career exploration*) e da tomada de decisão (*career decision making*) o que, na visão de Hoyt (1987), ignorava outros pressupostos fundamentais, principalmente o que se referia à reforma

educacional pela inserção curricular, favorecendo uma indiferenciação com o termo orientação de carreira¹³ (*career guidance*).

Além desses pressupostos acima elencados, a Educação para a Carreira também procurava promover um sistema de parceria entre os setores privado e educacional, fomentar nos indivíduos as habilidades de empregabilidade e adaptabilidade, tornar o trabalho parte significativa da vida dos indivíduos, reduzir os estereótipos, favorecer a escolha de carreira e aproximar o mundo do trabalho do processo educativo (Hoyt & Shilo, 1987).

Hoyt e Shilo (1987) afirmaram que, durante a década de 80, estes pressupostos permaneciam sendo aplicados, porém não mais em conjunto, como seria o ideal. Embora a implementação de um deles significasse que a Educação para a Carreira estava acontecendo, a força do movimento estava, exatamente, na execução da totalidade dos mesmos. Isso teria, a nosso ver, convergido para um enfraquecimento na identidade do movimento, que recebeu um golpe considerável quando o Congresso estadunidense revogou a Lei de Incentivo à Educação para a Carreira.

Isso não quer dizer que as preocupações com a função da escola na preparação do indivíduo para o trabalho haviam cessado; elas passaram a ser entendidas sob uma perspectiva diferente, a da Educação Vocacional, que contribuiria mais diretamente para esta preparação. Segundo Herr (1987), os estudantes vocacionais eram aqueles que, em nível médio, cursavam disciplinas, por dois anos ou mais, que os preparava para uma ocupação específica. Essas disciplinas enfatizavam o domínio de habilidades e competências, principalmente a do trabalho em equipe por conta do desenvolvimento de projetos, sendo que o ritmo do aprendizado era ditado pelo próprio progresso do estudante.

¹³ Ribeiro (2011b) tratou mais detalhadamente dessa questão terminológica, esclarecendo que o termo *career guidance* (orientação de carreira) se relacionava diretamente com o enfoque desenvolvimentista da década de 50, quando a ideia de desenvolvimento de carreira substituiu a de vocação. Guichard (2001, p.157), por exemplo, falando das questões terminológicas que perpassavam o campo da Educação para a Carreira, tratou da fronteira entre os termos educação para carreira e aconselhamento educacional ou vocacional (*educational or vocational counselling*), dizendo que a mesma é menos clara do que as definições estabelecidas sugerem e que seriam, respectivamente, “(...) capacitar os indivíduos, geralmente em grupo, a construir um sistema de enfrentamento adequado para lidarem com as transições escolar, vocacional e também pessoal que encontrarem” e “(...) capacitar os indivíduos a enfrentar problemas que lhe são específicos, o que implica ajudá-los a formular suas aspirações, descobrir os caminhos que conduzem às soluções e estimulá-los a prosseguir (...)”. Rodríguez Moreno (1997) seguiu a mesma linha de comentários ao ressaltar a dificuldade de se traduzir o termo *career* para a língua espanhola. Königstedt (2008), no contexto português, fez apontamentos semelhantes.

Esse tipo de ambiente de aprendizado se aproximava muito do ambiente real de trabalho, mesmo porque havia momentos de imersão dos estudantes nesses ambientes reais, tornando os conteúdos “puramente” acadêmicos em úteis e relevantes ao mundo do trabalho, além de aumentar a motivação e a confiança dos estudantes em suas performances como trabalhadores.

(...) a Educação para a Carreira é um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo de todos os níveis educacionais e, certamente, por todo o ciclo de vida. É relevante para todas as pessoas que estão em busca de si, de sua consciência de carreira, exploração e preparação para o trabalho. Educação Vocacional tende a ser algo com um período de tempo mais circunscrito, mais orientado para a aprendizagem de habilidades ocupacionais específicas e tipicamente menos suscetível em afetar muitos estudantes, como a Educação para a Carreira (Herr, 1987, p.29)¹⁴.

Em 1984, foi promulgado o Decreto de Educação Vocacional Carl D. Perkins (*Carl D. Perkins Vocational Education Act*), que veio a fortalecer a perspectiva da Educação Vocacional e tornar-se o principal instrumento federal de apoio à implementação de programas de orientação profissional nas escolas. Segundo Pope (2000), este Decreto também ampliou o oferecimento de programas de orientação para as populações mais carentes. Hoyt e Shilo (1987) afirmaram que era muito comum, nesse momento, que as atividades e pessoas relacionadas com a Educação para a Carreira durante a década de 70 recebessem um novo “rótulo”, sem, no entanto, terem seu conteúdo ou forma de trabalho realmente alterados.

Dez anos depois, em 1994, foi promulgado o Decreto de Oportunidades de Transição Escola-Trabalho (*School-to-Work Opportunities Act*). Por meio dele, o governo federal consolidou os princípios da Educação Vocacional no ensino médio, apoiando financeiramente os estados na inclusão de atividades relacionadas à preparação para o trabalho e priorizando a integração das habilidades acadêmicas com a instrução vocacional, a aprendizagem em contexto de trabalho e a participação dos empregadores na educação (Hughes, Bailey & Mechur, 2001).

¹⁴ No original: (...) career education is a developmental process which occurs throughout all educational levels and, indeed, throughout the total life span. It is relevant to all persons in their quest for self and career awareness, exploration and preparation for work. Vocational education tends to be somewhat more circumscribed in time period, more oriented to the learning of specific occupational performance skills, and typically less likely to affect as many students as is true of career education.

2.3 Depois da Educação para a Carreira: o *Life Designing* como enfoque contemporâneo em orientação profissional

No final da década de 80 e começo da de 90, o comércio de aparelhos e serviços tecnológicos mais sofisticados tornou-se acessível para a população, favorecendo uma onda de consumo por celulares, microcomputadores pessoais, internet, *paggers*, etc. Além disso, a reestruturação produtiva, intensificada nos anos 90, continuava fomentando profundas transformações no mundo do trabalho.

Autores como Lehman (2010) e Pelletier (2001), por exemplo, apontaram que a reestruturação produtiva provocou uma mudança do paradigma da temporalidade, passando-se do tempo de Chronos para o de Kairós, “(...) um tempo vivido, inédito, irreversível, em ruptura, às vezes violenta, com aquilo que se anunciava (...) Tudo parece bem organizado e, repentinamente, tudo muda (Pelletier, 2001, s.p)¹⁵”.

Antunes (1995), Dias (2000), Lessa (2002) e Uvaldo (2002) são apenas alguns, dos muitos autores, que discorreram sobre as características que permeiam o cenário atual e esse estado de provisoriedade que vivemos no mundo do trabalho, fundamentados na produção variada, no estoque mínimo e aplicação do *just in time* – máximo de aproveitamento do tempo produtivo, funções laborais menos fragmentadas, exigência de trabalhadores multifuncionais e, com isso, a necessidade constante de formação e requalificação dos mesmos, flexibilização e precarização das relações de trabalho, desenvolvimento ininterrupto de novas tecnologias e globalização dos mercados.

Indivíduos inseridos numa sociedade do conhecimento no começo do século XXI precisam perceber que os problemas relacionados à carreira são apenas uma parte em meio a outras preocupações sobre como viver num mundo pós-moderno influenciado por uma economia globalizada e ancorado na tecnologia. A questão de como equilibrar o trabalho e as interações e atividades familiares, por exemplo, fica evidenciada nas reflexões que as pessoas fazem sobre suas competências e aspirações¹⁶. (Savickas et al., 2009).

¹⁵ Extraído do texto “Orientar-se num mundo incerto”, tradução livre feita pelo prof. Dr. Marcelo Afonso Ribeiro do original para fins didáticos em sala de aula. Pelletier, D. (2001). S’orienter dans un monde incertain. In: D. Pelletier (Org.), *Pour une approche orientante de l’école québécoise: concepts et pratiques à l’usage des intervenants*. Québec: Septembre, p.7-23.

¹⁶ No original: “Individuals in the knowledge societies at the beginning of the 21st century must realize that career problems are only a piece of much broader concerns about how to live a life in a postmodern world shaped by a global economy and supported by

Patton (2005, p.23) apontou que o fato do trabalhador passar a, constantemente, negociar o seu espaço no trabalho, tendo em vista essas mudanças acima elencadas, acarretou-lhe uma maior responsabilização sobre o processo de construção de sua carreira, alterando, conseqüentemente, os próprios conceitos de educação, trabalho e carreira:

nós estamos numa era do “gerencie você mesmo sua carreira” onde indivíduos são desafiados a desempenharem um papel de maior destaque na construção de seu desenvolvimento profissional. Trabalhadores são encorajados a agir como “agentes livres”, desenvolvendo seus próprios empreendimentos e vendendo suas imagens pessoais. Os indivíduos precisam se concentrar mais na empregabilidade do que na segurança do emprego (...) ¹⁷

Em meio a essas demandas, o campo da orientação profissional vem produzindo novas formas de se pensar e atender os indivíduos que se questionam sobre suas trajetórias profissionais e as possibilidades que têm pela frente, inclusive, explorando novos espaços de atuação: recolocação de executivos; orientação profissional via internet; inserção em programas sociais voltados a indivíduos com deficiência, usuários de entorpecentes, vítimas de violência doméstica, desabrigados, entre outros; parcerias com o Estado para (re) orientação de pessoas que estão sob a sua tutela financeira e a expansão do mercado de orientação para outros países (Pope, 2000).

Dentre os enfoques contemporâneos ¹⁸, podemos destacar o *Life Designing*, desenvolvido por um grupo de proeminentes estudiosos do campo da orientação profissional, que busca integrar as últimas ideias de Donald Super com a Teoria da Construção de Carreira de Mark Savickas e com a Teoria da Construção de Si de Jean Guichard (Ribeiro, 2011c).

Savickas et al.(2009) entendem que é para si mesmo que o indivíduo deve se dirigir ao analisar sua trajetória profissional, uma vez que é a ele que cabe a construção de sua carreira; sua carreira lhe pertence. Nesse sentido, o *Life Designing* fundamenta-se em quatro pressupostos: que a vida seja entendida enquanto processo e não como produto; que se perceba,

information technology. For instance, the issue of how to balance work–family activities and interactions is becoming salient in people’s reflections about their competencies and aspirations”.

¹⁷ No original: we are in an era of “do-it-yourself career management” where individuals are being challenged to play a greater role in constructing their own career development. Workers are encouraged to act as free agents, developing personal enterprises and marketing personal skills. Individuals increasingly need to focus on employability rather than job security (...).

¹⁸ Para conhecer outros enfoques contemporâneos, consultar: Ribeiro, M.A; Melo-Silva, L.L. (org.). (2011). *Compêndio de orientação profissional e de carreira volume II: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*. São Paulo: Vetor.

holisticamente, os papéis mais salientes que o indivíduo desenvolve e como estes se relacionam na construção do seu projeto de vida; que o contexto em que o indivíduo vive seja entendido de forma ampliada, considerando-se todas as dimensões de sua vida e não apenas a dimensão do trabalho e que o indivíduo aprenda a ver o futuro como parte integrante dessa construção, antecipando situações e procurando, ativamente, tecer alianças colaborativas.

2.4 A Educação para a Carreira em outros países

A Educação para a Carreira se expandiu para outros países que viviam um contexto semelhante ao estadunidense. No Canadá, por exemplo, Pelletier, Bujold e Noiseux desenvolveram a Teoria para Ativação do Desenvolvimento Vocacional e Pessoal (ADVP), que teve um grande impacto também na França. Baseados na abordagem desenvolvimentista de Donald Super, na teoria da inteligência de Guilford e na Psicologia humanista de Rogers, concentraram-se em criar estratégias que estimulasse os aspectos cognitivos e afetivos subjacentes às tarefas vocacionais, sempre por meio de exercícios vivenciais com os alunos (Teixeira, 2011).

Rodríguez Moreno (1997) comentou sobre a chegada do movimento da Educação para a Carreira na Espanha a partir de 1979, quando estudiosos em orientação profissional daquele país tiveram contato com as ideias de Kenneth Hoyt, Edwin Herr e Antoine León numa conferência realizada em Cambridge, no mesmo ano, sobre orientação e currículo. No início dos anos 90, a Educação para a Carreira foi gradualmente implantada com o envolvimento de muitos pesquisadores e a colaboração de estudiosos norte-americanos e britânicos, o que favoreceu a profusão de pesquisas na área relativas à criação de instrumentos diagnósticos, interfaces família-carreira-sociedade, propostas interventivas, entre outros.

Começaram também a aparecer, nesse período, as primeiras políticas públicas de apoio ao campo. Embora o movimento da Educação para a Carreira na Espanha tenha tido esses ricos desdobramentos, Rodríguez Moreno (1997) apontou que está longe de ser popular e integralizado nos projetos curriculares; isso exigiria um grande profissionalismo, trabalho em

equipe dos docentes e uma força política impulsionadora nos Departamentos de Orientação Escolar. Somadas a isso, as mais recentes alterações partidárias desfavorecem muito quando prezam pela descontinuidade das políticas empregadas pelo governo anterior.

Watts (2001) comentou que a Educação para a Carreira passou a fazer parte dos currículos escolares na Grã-Bretanha ainda nos anos 70. Com o surgimento do currículo nacional na Inglaterra e País de Gales na década de 90, a mesma foi incorporada como um dos cinco temas transversais, junto com a Educação para a Saúde, Compreensão Econômica e Industrial, Educação Ambiental e Cidadania e passou a ser oferecida desvinculada dos conteúdos curriculares principais.

Como os temas transversais não tinham uma força legal e não eram formalmente avaliados, a tendência foi a marginalização dos mesmos nas escolas. Com a revisão do currículo nacional em 1999 (House of Commons, 2009), a educação para a carreira passou a fazer parte do Programa Integrado de Saúde Educacional, Social e Pessoal (Integrated Personal, Social and Health Education Programme – PSHE) e por ter se aproximado da questão da cidadania, se tornou obrigatório o seu oferecimento aos alunos. Entretanto, a natureza desse oferecimento não fica especificada, mantendo-se a parte do currículo escolar.

Prideaux, Patton e Creed (2002), analisando a situação da Educação para a Carreira na Austrália, perceberam que a maioria dos programas não se encontra integrada ao currículo escolar e é caracterizada por uma abordagem imediatista, do tipo “band-aid”, acrítica e periférica, o que traz grandes transtornos ao campo. Acrescentaram que é mais fácil argumentar sobre a importância da Educação para a Carreira do que colocá-la na prática: as escolas são locais extremamente movimentados, os professores estão constantemente se esforçando para lidarem com mais funções e deveres, o currículo já está comprimido, os alunos precisam responder aos desafios da nova realidade das carreiras e os pesquisadores da área ficam engessados frente às possibilidades de experimentação de projetos na escola devido à necessidade de seguirem o protocolo do rigor metodológico (tempo para desenvolver o estudo, consentimento dos pais, entre outras limitações práticas).

O relatório da Organization for Economic Co-operation and Development (OCDE, 2004) sobre orientação profissional e políticas públicas trouxe um anexo com a situação mais atualizada da Educação para a Carreira em outros quatorze países.

Na Áustria há um programa de trinta e duas horas que é desenvolvido com alunos de 7ª e 8ª séries. Entretanto, tal conteúdo pode ser integrado junto a outras disciplinas.

No Canadá há formas diversas de oferecimento da educação para a carreira, dependendo do estado. Na Colúmbia Britânica, por exemplo, é oferecido um programa desde as séries iniciais (infantis); já em Alberta, há um curso obrigatório na 11ª série apenas.

Na República Tcheca, a educação para a carreira está incluída no currículo para alunos da 7ª à 12ª série. A escola pode decidir como ministrá-la, se separadamente ou junto a outras disciplinas. Cerca de 25% das escolas a oferece como disciplina em separado.

Na Dinamarca, a educação para a carreira é obrigatória da 1ª à 9ª série.

Na Finlândia, as novas mudanças curriculares obrigaram a inclusão da educação da carreira na educação básica. Além disso, os municípios são responsáveis por apresentar um plano sobre o serviço e como ele é disponibilizado, descrevendo ainda a ação dos diferentes atores envolvidos numa perspectiva intersetorial e multiprofissional.

Na Alemanha, as escolas incorporaram o aprendizado sobre o mundo do trabalho (*Arbeitslehre*) ao currículo. As aulas são complementadas por visitas ou experiências de trabalho, tendo um foco menor sobre o autoconhecimento e planejamento de carreira.

Na Irlanda, a educação para a carreira não é obrigatória. Há módulos que são oferecidos na educação secundária para cerca de 24% dos alunos.

Na Coreia, a educação para a carreira está sendo incluída no currículo e não é obrigatória. As escolas e os estados ficam responsáveis para decidirem como vão oferecê-la.

Em Luxemburgo, a educação para a carreira não é obrigatória; entretanto as escolas começaram a implantar projetos pilotos para alunos da 7ª à 9ª série.

Na Holanda, há disciplinas que trabalham o conteúdo, mas não fica claro se todas são obrigatórias ou não.

Na Noruega, a educação para a carreira é um princípio norteador do currículo nacional para a educação básica. Entretanto, na prática, é exercida para alunos da 8ª à 10ª série.

Watts (2001) mencionou que o oferecimento de programas de educação para a carreira tem crescido. Geralmente são oferecidos a indivíduos que se encontram mais próximos da transição escola-trabalho, mas há um movimento no sentido de oferecer programas a estudantes de séries iniciais, conforme alguns estudos que sugerem a inserção dessa temática desde a infância (Arrington, 2000; Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005; Watson & McMahon, 2005). Assim como Prideaux, Patton e Creed (2002), argumentou que a educação para a carreira integrada ao currículo escolar seria mais interessante, porém de difícil aplicação.

A partir destes achados, a questão que passou a nos instigar, enquanto orientadoras profissionais, foi se os princípios da Educação para a Carreira defendidos por Kenneth Hoyt e Marland Jr. ainda seriam aplicáveis à educação brasileira contemporânea. Pensando nisso, retomamos alguns pontos importantes sobre a história do campo da orientação profissional no Brasil e seus desdobramentos, a fim de melhor compreendermos de onde estávamos partindo e quais as perspectivas que poderiam se desenhar à frente.

2.5 Breve histórico do campo da orientação profissional no Brasil

O campo da orientação profissional surgiu no Brasil em 1924 com o Serviço de Seleção e Orientação Profissional do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. O objetivo do mesmo era diagnosticar e indicar o melhor ajustamento indivíduo-trabalho, numa clara inspiração em Frank Parsons. É interessante notar que as primeiras práticas de orientação profissional ocorreram numa escola técnica.

Anos antes, em 1906, o então governador do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, criou quatro escolas profissionais, três voltadas para o ensino de ofícios e a última para a aprendizagem agrícola, por meio do decreto nº 787 de

11 de setembro. Em 1909, o mesmo Nilo Peçanha, agora presidente do país, assinou o decreto nº 7.566, de 23 de setembro, que criou dezenove “Escolas de Aprendizes de Artífices” em diferentes unidades federativas, entre elas, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (Brasil, 2009).

Embora houvesse, à época, a proliferação de ideias que enalteciam a indústria como a via de progresso para o país, aquela que poderia elevá-lo ao nível das nações desenvolvidas, trazendo “(...) emancipação econômica, independência política, democracia e civilização” (Cunha, 2000), o Brasil vivia um momento de expansão industrial mais localizado, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, impulsionado pelos investimentos dos “barões do café”, dos comerciantes importadores, banqueiros, imigrantes e outros agentes (Cano, 1975).

Nesse sentido, a criação dessas escolas profissionalizantes, segundo Kuenzer (1997) e Cunha (2000), não poderia ser associada diretamente às demandas por mão de obra industrial qualificada, até porque boa parte delas estava localizada fora destes centros manufatureiros, respondendo muito mais aos interesses políticos dos governantes – busca pelo apoio de setores oligárquicos locais – e a um assistencialismo para os jovens de classe econômica mais baixa.

Os ofícios que eram ensinados em todas elas eram os de marcenaria, alfaiataria e sapataria, mais artesanais do que propriamente manufatureiros, o que mostra a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril. Poucas eram as escolas de aprendizes artífices que tinham instalações para o ensino de ofícios propriamente industriais, de emprego generalizado (Cunha, 2000, p.96).

A única exceção era o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, que procurou adaptar as suas oficinas às exigências de uma produção industrial. Outra distinção que o Liceu de São Paulo tinha em relação às demais escolas era o fato de ter passado a agregar, a partir de 1924, a Escola Profissional de Mecânica, que formava, de forma sistemática e centralizada, os operários das empresas ferroviárias que atuavam no estado. A experiência advinda da utilização de instrumentos psicométricos pelo Serviço de Seleção e Orientação Profissional do Liceu, somada aos pressupostos tayloristas da organização racional do trabalho, inspirou a criação de outros serviços, tais como o Serviço

de Ensino e Seleção Profissional – SESP em 1930 e o Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT em 1931 (Cunha, 2000).

Essa passagem da década de 20 para a década de 30 foi um período conturbado, em que surgiram muitos movimentos contrários à “Política do Café com Leite” instituída, quando as elites mineiras e paulistanas monopolizavam a sucessão presidencial por meio de fraudes eleitorais, assegurando a vitória de seus candidatos. O Movimento Tenentista em 1922, a Revolução de 1924 e a Coluna Prestes, entre 1924 e 1927, são alguns exemplos destes movimentos contrários (Fausto, 1996).

Ficava “(...) nítido o caráter caótico e contraditório da década, caracterizada por tentativas de mudança da estrutura de poder, redefinição das funções do Estado, estabelecimento dos rumos a serem seguidos no processo de industrialização e reorganização da educação” (Moreira, 1995, p.86).

No âmbito educacional, a influência dos ideais escolanovistas crescia. Os pioneiros da Escola Nova buscavam romper com o caráter elitista do ensino vigente, inspirado no modelo enciclopédico/literário francês e na tradição jesuítica. Baseados em John Dewey e Durkheim, principalmente, passaram a organizar reformas nos sistemas educacionais de alguns estados e no Distrito Federal: na Bahia, Anísio Teixeira; no Ceará, Lourenço Filho; em Minas Gerais, Francisco Campos e Mário Casassanta; em Pernambuco, Carneiro Leão e no Distrito Federal, Fernando de Azevedo (Aranha, 1989).

Em 1930, eclodiu a Revolução que depôs o então presidente Washington Luís e elevou Getúlio Vargas ao poder, inicialmente como governo provisório. A constituição de 1891 foi suspensa e os órgãos legislativos foram dissolvidos. Entre os ministros escolhidos por Vargas, Francisco Campos, integrante do movimento escolanovista, assumiu o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, empreendendo uma importante reforma educacional no país, que ficou conhecida pelo seu nome: “pode-se dizer que pela primeira vez no Brasil ocorre uma ação planejada visando uma organização a nível nacional (...) sobretudo no que se refere ao ensino secundário, ao comercial e à organização do sistema universitário” (Aranha, 1989, p.246).

A Revolução Constitucionalista, ocorrida em São Paulo em 1932, pressionou o governo Vargas a criar uma nova constituição, que foi

promulgada em 1934. Entretanto, em 1937, Vargas deu um golpe político e instituiu um período ditatorial, conhecido por Estado Novo, que durou até 1945. Uma nova Constituição foi promulgada em 1937, lançando as bases para a futura organização do ensino profissionalizante em dois sistemas paralelos, um financiado pelo poder público e outro financiado pelos empresários, que haviam ganhado mais destaque no cenário nacional por conta do impulsionamento da industrialização brasileira (Aranha, 1989; Fausto, 1996).

No artigo 129 desta Constituição afirmava-se que:

à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. **Cumpra-se dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos e associações particulares e profissionais** (Brasil, 1937, grifo nosso).

Seguindo essa linha de pensamento é que, entre 1942 e 1946, mesmo após a queda de Vargas, foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino, que reestruturaram a aprendizagem profissionalizante industrial, comercial, agrícola e normal e o ensino secundário. Essa reestruturação ficou conhecida por “Reforma Capanema”, uma vez que o ministro da Educação e Saúde Pública à época era Gustavo Capanema Filho. Ainda nesse período foram criados o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, mantidos pelo empresariado.

Ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes de artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de “exames vestibulares” e de testes de aptidão física e mental. A pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não perdesse seu caráter implicitamente necessário (Cunha, 2000, p. 100).

Com exceção da Lei Orgânica do Ensino Normal, nas demais foi inserido um capítulo dedicado à institucionalização da orientação educacional e profissional, assim denominada nas Leis Orgânicas do Ensino Agrícola e Comercial, ou da orientação educacional apenas, na Lei Orgânica do Ensino Industrial.

A redação deste capítulo nas Leis Orgânicas do Ensino Agrícola e Comercial é idêntica e visa assegurar ao educando, entre outras coisas, que (...) bem assim se encaminhe com acerto na escola ou nas preferências de sua profissão (Brasil, 1943; Brasil, 1946). Já o foco dado à orientação educacional pela Lei Orgânica do Ensino Industrial é um pouco diferente, entendendo-a como um meio de “correção e encaminhamento” e de “elevação das qualidades morais” dos educandos (Brasil, 1942), deixando, estranhamente, de mencionar a questão da orientação profissional como nas demais.

Segundo Pimenta (1981), essa imprecisão nas Leis Orgânicas, assim como outras levantadas pela autora em seu estudo sobre a evolução histórica da orientação educacional no Brasil, advinha de uma indefinição teórica sofrida pela área. Goldberg (1974), anteriormente, havia feito apontamento semelhante ao dizer que a maioria dos textos legais, até a década de 60, fazia uma confusão terminológica por não considerar as origens dos termos e seus desdobramentos históricos. Nas palavras da autora:

a expressão Orientação Educacional (ou Educativa) é sinônima da “Orientation Scolaire” dos franceses e da “School Guidance” dos americanos (...) a marca de suas origens está no fato de que tanto a “School Guidance” quanto a “Orientation Scolaire” foram definidas como atividades propedêuticas a uma Orientação Profissional, centrada na escolha de uma profissão (Goldberg, 1974, p.30).

Em estudo mais recente sobre essa questão terminológica, Ribeiro (2011b) afirmou que a orientação educacional e a orientação profissional seriam duas áreas distintas. A primeira estaria inserida no ambiente escolar, tendo como principal tarefa o auxílio ao educando nas diversas dimensões de sua vida: pessoal, sexual, profissional, social, familiar, etc. A segunda não teria um ambiente definido *a priori*; atuaria colaborando com o indivíduo em sua entrada no mercado de trabalho. Acrescentou, também, que o termo orientação vocacional, muito utilizado no Brasil, se referiria à ajuda proporcionada ao indivíduo que pretendesse ingressar no ensino superior.

Embora se tenha esse esclarecimento, Ribeiro (2011b) apontou que a terminologia mais usada, atualmente, para se falar sobre o trabalho desenvolvido por psicólogos e pedagogos no auxílio aos jovens que intentam continuar ou alterar sua trajetória nos estudos, seja no ensino profissionalizante, superior ou de pós-graduação, é “orientação profissional” e

em alguns lugares “orientação profissional e de carreira”. Porém, ressaltou que o termo “orientação vocacional” não é prescindido.

Melo-Silva, Lassance e Soares (2004) também fizeram uma discussão sobre a questão terminológica no campo da orientação profissional. A palavra orientação, segundo as autoras, costuma ser seguida pelos complementos “vocacional”, “profissional”, “educacional” e “ocupacional”, adquirindo um significado próprio em cada composição.

No senso comum, a terminologia mais utilizada é orientação vocacional, sobretudo nas intervenções no campo da Psicologia. Muitos autores fazem uso dos dois conceitos como sinônimos enquanto outros definem o vocacional como mais amplo, ou seja, o sentido que se atribui à vida que inclui o profissional, relativo ao exercício de uma profissão, de uma ocupação (Melo-Silva, Lassance & Soares, 2004, p.33).

No caso do presente estudo, faremos o uso do termo “orientação profissional”, por ser o mais usado. Todavia, quando falarmos dos aparatos legais, reproduziremos os termos escritos originalmente.

Apesar da orientação profissional não ter sido mencionada na Lei Orgânica do Ensino Industrial, foi nas escolas profissionalizantes deste ramo que a mesma mais se desenvolveu segundo Pimenta (1981). A autora apontou explicações para este fenômeno: a expansão da indústria brasileira após a II Guerra Mundial, a consequente diversificação do leque de profissões possíveis e a constatação da melhoria da produtividade do indivíduo após a identificação de suas aptidões pelo método psicométrico aplicado nas escolas, principalmente nas do SENAI.

Uma nova constituição, promulgada em 1946, consubstanciou o fim do período ditatorial do Estado Novo. Dois anos depois, um anteprojeto de reforma e organização da educação nacional foi apresentado à Câmara dos Deputados, sendo transformado em Lei apenas dali a treze anos, em 1961, após um intenso período de lutas ideológicas (Romanelli, 1986). Esta Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, quanto ao campo da orientação profissional, trouxe em seu bojo, no artigo 38, que falava sobre a organização do ensino médio, a “instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família” (Brasil, 1961).

Em relação às Leis Orgânicas, anteriormente vistas, podemos dizer que a LDBEN de 1961 proporcionou mais uma conquista para a área ao esboçar as

primeiras preocupações com a formação do orientador, que deveria passar a ser feita, para aqueles que atuariam no ensino médio, em cursos especiais de pós-graduação ofertados pelas faculdades de Filosofia aos seus licenciados e aos formados em Pedagogia, Psicologia, Ciências Sociais ou Educação Física, como também aos inspetores federais de ensino (Brasil, 1961).

No ano seguinte à promulgação da LDBEN, num momento em que a prática da orientação profissional ainda permanecia fortemente vinculada à aplicação de instrumentos psicométricos, embora internacionalmente houvesse uma movimentação em torno de outros enfoques, como o desenvolvimentista de Donald Super (Sparta, 2003), a regulamentação da Psicologia como profissão trouxe importantes mudanças para a área ao impor uma restrição aos orientadores educacionais quanto ao uso de instrumentos psicológicos para fins de orientação profissional, uma vez que tal função tornou-se privativa do psicólogo (Brasil, 1962), permitindo aos orientadores educacionais, apenas, o uso dos Inventários de Interesse (Uvaldo & Silva, 2010).

Outra importante mudança para a área de orientação profissional ocorrida a partir desse período foi a alteração do perfil dos psicólogos. Até então, os psicólogos atuavam majoritariamente em instituições, sendo a prática clínica em consultórios um campo de trabalho pouco explorado. Ao longo da década, e de forma mais evidente no final dos anos 70, percebeu-se uma tendência dos psicólogos para a Psicologia Clínica (Chaves, 1992), o que levou a prática da orientação profissional para os consultórios particulares, favorecendo a influência direta da Psicanálise na mesma (Sparta, 2003).

As ideias de Rodolfo Bohoslavsky, psicólogo argentino, podem ser consideradas grandes colaboradoras nesse sentido. Ao apresentar a Estratégia Clínica, fundamentada na psicanálise kleiniana, Bohoslavsky (1977) procurou evidenciar que as escolhas profissionais do indivíduo estavam profundamente relacionadas com suas demandas internas, do que queria ser e do que não queria ser. Assim, “a identidade vocacional emerge do momento da escolha como resultante da escolha de um objeto interior a ser reparado, ou seja, a escolha vocacional seria uma resposta subjetiva a um objeto interior danificado (...)” (Lehman, Silva, Ribeiro & Uvaldo, 2011, p.122).

Entretanto, esse processo de escolha profissional não era isolado; fazia parte de um processo maior, envolvendo a construção da própria identidade

peçoal do indivíduo, que realizaria uma escolha madura se conseguisse elaborar os conflitos vividos, identificando-se com seus próprios gostos, interesses e aspirações e também identificando as oportunidades oferecidas pelo mundo externo (Bohoslavsky, 1977).

Além da psicanálise de Melanie Klein, a Estratégia Clínica se fundamentava também no marxismo, em Kurt Lewin, Rogers e no engajamento político da psicologia social argentina à época, abrindo espaço para que os orientadores profissionais abordassem as problemáticas trazidas pelos orientandos de uma nova maneira, em que houvesse, por parte daqueles, uma maior disponibilidade para compreendê-las, sabendo “(...) ver de um modo particular, a partir e através do fenômeno lógico, do aparente, do que se apresenta diante de nós, para compreender aquele que estruturalmente o determina” (Bohoslavsky, 2001[1975], p. 30).

Por meio desta abordagem, Bohoslavsky (1977, p.47) vinha criticar a modalidade estatística (ou psicométrica) em orientação profissional, que entendia o homem como “(...) um objeto de observação, diagnóstico, estudo e orientação para o especialista” ao invés de percebê-lo como sujeito capaz de fazer suas próprias escolhas, de tomar decisões, pois a “(...) escolha do futuro é algo que lhe pertence [ao indivíduo] e que nenhum profissional, por mais capacitado que esteja, tem o direito de expropriar”.

Essas concepções de Bohoslavsky se aproximavam muito do trabalho desenvolvido pela professora Maria Margarida de Carvalho no Serviço de Orientação Profissional (SOP) na Universidade de São Paulo. Responsável pelo SOP na época, a professora “Magui”, como ficou conhecida, criou um processo de orientação grupal que, somado às colaborações trazidas por Bohoslavsky, originou um modelo clínico brasileiro de orientação profissional bastante singular, muito usado em vários serviços ainda hoje (Melo-Silva & Jacquemin, 2001; Sparta, 2003).

Esse modelo é desenvolvido, geralmente, em grupo, com no máximo quinze participantes, conduzido por dois orientadores profissionais (um coordenador e um auxiliar), em encontros sequenciais, em que três grandes eixos são abordados: questões relacionadas ao autoconhecimento do indivíduo, exploração de informações sobre o mercado de trabalho e estudo, e um momento de tomada de decisão, em que o orientando é estimulado a

refletir sobre seus projetos futuros. Os encontros procuram respeitar a dinâmica e os emergentes apresentados pelo grupo, possuindo frequência semanal, que varia entre cinco e dez semanas, e uma duração, por encontro, de três horas no máximo (Carvalho, M 1995; Melo-Silva, Bonfim, Esborgeo, & Soares, 2003).

Há também os atendimentos individuais baseados nesse modelo clínico, realizados em clínicas particulares ou em serviços de orientação profissional quando se percebe que, além da problemática profissional trazida pelo orientando, há outras questões envolvidas – “(...) afetivas, sexuais ou de estrutura de personalidade neuróticas severas ou psicóticas” (Lehman & Silva, 2001, p. 59). Nesse caso, são realizadas, em média, doze sessões com duração de uma hora cada.

Os Serviços de Orientação Profissional, tal como o da Universidade de São Paulo, tornaram-se os grandes centros de atendimento e desenvolvimento de novas estratégias e enfoques teóricos no Brasil, dentro do campo de estudo da orientação profissional, sendo também referências na formação de futuros orientadores (Lehman, 2010).

2.5.1 O Golpe de 64 e o Programa de Informação Profissional – PIP

Com o golpe de 64, um discurso de racionalidade tecnológica, desenvolvimento e segurança ganhou espaço no cenário brasileiro. “Ao lado da contenção e da repressão, que bem caracterizaram essa fase, constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional” (Romanelli, 1986, p.196). Em resposta a este agravamento, foram firmados diversos acordos entre o governo brasileiro e o estadunidense, inclusive o MEC-USAID¹⁹, seguindo o caminho aberto anteriormente pelo PABAAE – Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar, firmado em 1956 no governo Juscelino Kubitschek, que favoreceu a entrada do *way of life* americano no Brasil (Moreira, 1995).

¹⁹ Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development. Convênio firmado para assistência técnica e financeira do órgão americano à educação brasileira (Romanelli, 1986).

Todavia, apenas em 1968 é que foram tomadas medidas para efetivamente conter essa crise, já em fase aguda:

ao mesmo tempo em que se via obrigado a enfrentar a crise estudantil, adotando medidas urgentes para contorná-las, o governo instituído em 1964 se via também compelido a criar condições básicas para a expansão econômica que o sistema de greves e protestos estivera na iminência de comprometer. Por outro lado, o investimento em educação, cuja importância se fazia mais evidente para o êxito da própria expansão, corria o risco de tornar-se um grande desperdício, se não se reestruturasse todo o ensino e, ao mesmo tempo, não se acabasse com o protesto estudantil, mormente com as greves, que haviam transtornado completamente as atividades escolares dentro das Universidades (Romanelli, 1986, p. 226).

Foi nesse contexto que, em novembro do mesmo ano, foi instituída a Reforma Universitária, alterando a organização estrutural e de recursos materiais e humanos das Universidades. Se, por um lado, o discurso propalado foi que a reforma pretendia aumentar a produtividade e trazer eficiência ao funcionamento das Universidades, por outro, ficou evidente que o governo buscou retirar destas qualquer tipo de controle que pudessem ter sobre seus próprios produtos (Romanelli, 1986).

A partir dessa Lei, que em seu artigo 23, parágrafo 1º, afirmava que “serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” (Brasil, 1968a), houve, por parte do governo do estado de São Paulo, o interesse pela criação de uma rede de cursos superiores tecnológicos. Assim, em 1969, foi criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, atualmente denominado Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que integrou não só o ensino superior, mas também o ensino médio tecnológico (Motoyama, 1995).

As reformas não terminaram por aí. Romanelli (1986) apontou que já havia um interesse do governo em fazer mudanças na estrutura dos ensinos primário e médio, o que se concretizou com a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 5.692 em 1971 que, além de reformular o ensino médio, instituiu a obrigatoriedade da formação técnica.

Como o aspecto mais evidente da crise na Universidade era representado pelo aumento constante dos excedentes dos exames vestibulares e pela pressão por mais vagas, a reformulação do ensino médio se configurava (...) como uma forma de conter a demanda em limites mais estreitos. (...) uma vez adquirida uma profissão, antes de

ingressar na Universidade, o candidato potencial a ela ingressaria na força de trabalho e se despreocuparia de continuar lutando pela aquisição de uma profissão que, na maioria dos casos, só era obtida através do curso superior (Romanelli, 1986, p. 234).

Seguindo essa lógica de qualificação do estudante secundarista para o mercado de trabalho, a referida Lei, em seu artigo 10º, também acrescentou a obrigatoriedade do oferecimento da orientação profissional como parte do currículo escolar: “será instituída obrigatoriamente a orientação educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade” (Brasil, 1971).

Se compararmos a redação deste trecho da LDBEN de 1971 com o trecho da LDBEN anterior, de 1961, que tratou da instituição da orientação educativa e vocacional, veremos que há poucas diferenças. Apesar disso, houve uma mudança no foco do trabalho do orientador educacional ao se enfatizar a sondagem de interesses e aptidões, levando-o a atuar mais propriamente no ajustamento do educando ao mercado de trabalho (Pimenta, 1981; Garcia, 2002). Dado o contexto sociopolítico por qual o país passava, essa diferença na redação legal se tornou significativa: “instituída por lei, implementada por lei e referendada por lei, [a orientação educacional] invade arbitrariamente o contexto escolar, mascarando o autoritarismo com que é imposta através de um discurso liberal” (Maia & Garcia, 1984, p. 9).

No Estado de São Paulo, a resposta a essa demanda legal foi a criação do Programa de Informação Profissional (PIP), atribuindo ao orientador educacional a sua elaboração em parceria com os professores conselheiros de classe, conforme Decreto nº 11.625 de 23 de maio de 1978 (São Paulo, 1978a), que aprovou o regimento comum das escolas estaduais de 2º grau. Não podemos afirmar, com certeza, que as ideias do PIP foram importadas do movimento de Educação para a Carreira, que ocorria nos Estados Unidos na mesma época. Entretanto, é possível entrevermos fortes semelhanças com os princípios do mesmo: inserção da orientação no currículo escolar, parceria com a família, o governo e a comunidade, e a escola como ambiente propício à preparação para o trabalho.

Assim, ao pensarmos em uma proposta interventiva em educação para a carreira numa escola pública no estado de São Paulo, verificamos que não

estamos “partindo do nada”. O PIP foi uma das primeiras iniciativas brasileiras de uma política pública mais estruturada na área de orientação profissional e é importante que a consideremos, assim como seus resultados e desdobramentos.

O termo política pública que utilizamos acima, o foi conforme acepção apresentada por Heidemann (2009, p.28):

em termos político-administrativos, o desenvolvimento de uma sociedade resulta de decisões formuladas e implementadas pelos governos dos Estados nacionais, subnacionais e supranacionais em conjunto com as demais forças vivas da sociedade, sobretudo as forças de mercado em seu sentido lato. Em seu conjunto, essas decisões e ações do governo e de outros atores sociais constituem o que se conhece com o nome genérico de *políticas públicas* [grifo do autor].

Souza, C (2006) ressaltou que no processo de definição das políticas públicas, o Estado possui uma “autonomia relativa” que lhe permite ter um espaço de atuação próprio, podendo ser mais ou menos permeado por outras influências, internas ou externas, a que Heidemann (2009), como vimos acima, denominou “forças vivas da sociedade”. Souza, C (2006) acrescentou ainda que a variação desta autonomia depende, dentre outros fatores, do momento histórico pelo qual passa cada país. Sendo assim, no caso específico do PIP, num momento histórico em que o Brasil vivia um regime autoritário, o espaço de atuação do Estado tornou-se preponderante em relação a qualquer outra força viva da sociedade.

Essa situação pode ser vista como uma das principais explicações do fato do PIP ter se tornado uma iniciativa mal sucedida, em que pouco do prescrito na Lei foi exercido na prática cotidiana da escola (Lobo, 2005), uma vez que ao impor o PIP à mesma o Estado desconsiderou as suas condições concretas: realidade vivida, demandas requeridas e recursos disponibilizados, pontos fundamentais para se pensar a construção de qualquer ação de orientação profissional na escola (Valore, 2003; Mouta & Nascimento, 2008; Munhoz, 2010; Silva, F 2010).

É aparentemente contraditório que uma disciplina baseada em informação seja colocada nas grades curriculares do ensino secundário, a menos que a informação veiculada sirva a alguns dos propósitos do regime militar, tais como: assegurar que um grande número de alunos tivesse acesso às informações sobre os cursos secundários profissionalizantes, diminuindo assim, a pressão sobre

mais vagas nos cursos universitários e difundir informações sobre profissões e carreiras consideradas como essenciais ao modelo de *capitalismo social* que o Estado pretendia consolidar (Lobo, 2005, p.30, grifo da autora).

A divulgação do PIP para os professores e orientadores educacionais deu-se por meio da distribuição de guias curriculares, principalmente pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, órgão da Secretaria Estadual de Educação.

Souza, Borghi, Onofre e Camargo (1999) apontaram que, principalmente em São Paulo, o governo sempre esboçou preocupação, desde as primeiras reformas educacionais, em “(...) prescrever a distribuição dos conteúdos de cada matéria, por série (...)” (p. 236). Sendo assim, essa distribuição de guias curriculares fez parte de uma espécie de “tradição”, muito questionada pelas autoras, que afirmaram que se por um lado os guias favorecem a orientação de professores deficitariamente preparados em suas formações iniciais, por outro lado, esses mesmos materiais podem ser usados como uma forma de controle do Estado sobre os docentes.

Giacaglia e Penteado (1979), por exemplo, apresentaram uma proposta de livro-guia voltada para “(...) o desenvolvimento de cursos sistemáticos e de programas de orientação profissional, planejados e executados por orientadores educacionais e para os pais e demais educadores”. Na introdução do livro, as autoras ressaltaram que o conteúdo ali apresentado seria “predominantemente em termos de atividades” (p.13), baseadas em diferentes pressupostos de área de orientação profissional. Os tópicos desenvolvidos pelas autoras foram muito semelhantes ao que hoje permanece sendo praticado na área: importância da escolha, a atuação ativa do jovem no processo de orientação, as influências que permeiam a escolha, o autoconhecimento, o conhecimento das oportunidades educacionais e profissionais disponíveis e a tomada de decisão. Importante foi notar que o espaço para criação do professor é inexistente ao longo de todo o livro; no final do mesmo, há apenas alguns anexos e indicações bibliográficas.

Em outro livro-guia, este do Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1979), a proposta para o “programa da disciplina de orientação ocupacional” é subdividido em unidades, sendo que, em cada uma, são descritos: o objetivo geral, os específicos, os conhecimentos que se quer transmitir aos alunos, as

atividades a serem desenvolvidas e os recursos a serem utilizados. Todo o material é muito interessante, mas gostaríamos de destacar os objetivos gerais de cada unidade. Na unidade 1, “o aluno define seu problema de escolha e uma forma de abordá-lo” (p.17); na 2, “o aluno dimensiona suas alternativas de escolha e as consequências das mesmas” (p.19) e na 3, “a escolha da ocupação e sua implementação”. Embora haja, nas conclusões do guia, a observação de que o programa apresentado é uma sugestão, ao longo do texto a diretividade aparece claramente ao leitor.

Assim, analisando esses dois guias curriculares, somada à análise detalhada empreendida por Lobo (2005) sobre o guia “Programas de Informação Profissional como componente curricular do 2º grau” (São Paulo, 1978b), fica evidente que os mesmos pouco favorecem o professor ou o orientador educacional a explorarem, critica e criativamente, o material em busca de construir atividades estimulantes para os alunos em sala de aula.

A partir de 1978, o Brasil começou a viver um processo de abertura política, quando o General Geisel extinguiu o Ato Institucional nº 5²⁰. Em 1979, João Batista Figueiredo, o novo presidente, deu continuidade a esse processo de abertura decretando o fim do bipartidarismo, o que permitiu que partidos de esquerda como o dos Trabalhadores, entre outros, passassem a existir na legalidade. Em 1982, são convocadas eleições diretas para os governos estaduais e a oposição ganha em boa parte dos estados (Palma Filho, 2005).

Nesse contexto, o governo federal não conseguiu manter a formação técnica compulsória no ensino médio por muito tempo, uma vez que uma série de objeções passou a ser feita à Lei 5.692/71: a escassez de recursos financeiros para que as escolas se adaptassem adequadamente e oferecessem o ensino técnico, a falta de qualificação dos docentes, a redução da carga horária da educação geral, a falta de informações sistematizadas sobre o mercado de trabalho, entre outras (Palma Filho, 2005).

Em 1982, essa situação chegou ao seu limite de pressão sobre o governo federal, sendo promulgada a Lei 7.044, que alterou os dispositivos da Lei 5.692/71, desobrigando a profissionalização no ensino médio e

²⁰ Que permitia ao Presidente da República decretar a intervenção nos estados e municípios sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de dez anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, além de dar outras providências (Brasil, 1968b).

(...) referendando o que já vinha ocorrendo na prática escolar, em função da recusa generalizada ao proposto por esse documento legal. Recusa, aliás, baseada não apenas no interesse dos setores produtivos que não se viam contemplados pela profissionalização compulsória, mas, também, na histórica dicotomia entre formação propedêutica e formação profissional, com fundas raízes em visões de classe a respeito de qual educação conviria a futuros dirigentes e a simples trabalhadores, conforme sacramentado na Constituição nacional de 1937 (Pino, 2011, p.611).

A partir dessa desobrigatoriedade, somada às críticas que a orientação educacional vinha recebendo dos estudiosos da área, que a percebiam ainda muito vinculada às práticas eminentemente psicológicas, o que descaracterizava o fazer do orientador educacional (Piza, 1980; Maia & Garcia, 1984; Grispun, 2006), o PIP foi caindo no esquecimento e seu espaço foi ocupado por outras disciplinas – Filosofia, Sociologia e Psicologia (Lobo, 2005; Munhoz, 2010).

2.6 A redemocratização e as relações entre a educação e o trabalho

O período de redemocratização no país foi construído por muitas mãos – sindicatos, partidos, entidades classistas, científicas e culturais, estudantes, professores, trabalhadores do campo (Rosar, 2011) – enfim, movimentos sociais diversos que se engajaram ativamente nas lutas políticas pelo retorno da democracia, após longos anos de ditadura. Essa efervescência fomentou a convocação da Assembleia Constituinte em 1986, reacendendo também as discussões em torno das relações entre a educação e o trabalho, principalmente em programas de pós-graduação em Educação e no grupo de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd (Pino, 2011).

As relações entre a educação e o trabalho, conforme apontou Saviani (1994), têm sido entendidas a partir de duas grandes perspectivas: aquela que situa a educação na dimensão do “não-trabalho”, considerando-a como “objeto de fruição”; e aquela que considera que a educação deve, fundamentalmente, se articular com o trabalho. Baseado no materialismo histórico-dialético, Saviani (1994, 2007) fez uma leitura histórica sobre o surgimento de ambas as perspectivas.

Segundo o autor, o homem se faz homem por meio da aprendizagem experiencial: ao produzir a sua existência e a si mesmo, o homem encontra-se em um franco processo educativo. Entretanto, a apropriação privada da terra e a divisão da sociedade em classes, ocorrida na Antiguidade, trouxe a possibilidade de um determinado grupo passar a viver do trabalho alheio, originando, então, duas modalidades educacionais: uma para a “classe proprietária”, pautada numa educação intelectualizada, e uma para a “classe não-proprietária”, pautada na continuidade da aprendizagem junto ao processo de trabalho, “o aprender fazendo”. Assim, nascia a perspectiva da educação como “objeto de fruição”, à parte do mundo do trabalho.

E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe do ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (...) Desde a Antiguidade a escola foi se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação (Saviani, 2007, 156).

Nesse sentido, fica claro que é a partir do modo de produção vigente, ou seja, da forma como o homem concebe a produção de seus meios de vida, que se sustenta a separação ou aproximação da escola com o trabalho. Percebemos, assim, que embora a centralidade do trabalho na formação social contemporânea venha sendo questionada por alguns autores, é evidente que permanece sendo uma atividade de vital importância, mesmo que numa forma degradada, ao invés de ser “(...) ponto de partida do processo de humanização do ser social” (Antunes, 1995, p.124).

No contexto brasileiro, a estrutura do ensino médio herdada pela Reforma Francisco Campos em 1931, referendada pela Constituição de 1937 e ratificada pela Reforma Capanema durante a década de 40, comentadas anteriormente, nos permite observar, mais claramente, essa perspectiva dual na educação, em que havia uma educação generalista, também chamada propedêutica, para a “classe proprietária” e uma educação técnica para a “classe não-proprietária”: “tratava-se da conformação do sistema educacional à divisão socioeconômica do trabalho, acirrando, com isso, mais que a distinção de classe, uma dicotomia entre modalidades de ensino (Pereira & Passos, 2012, p.81)”.

Essa perspectiva alterou-se, mais consistentemente, a partir das décadas de 50 e 60, num contexto de industrialização crescente, quando surgiu a Teoria do Capital Humano nos Estados Unidos, que entendia a educação como principal forma de se criar recursos humanos com as habilidades necessárias para fomentarem o desenvolvimento político-econômico de um país: “(...) o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista” (Lopez-Ruiz, 2007, p. 18). Assim, embora tenha havido um entendimento de que a educação se articulava com o trabalho, esse entendimento era permeado pela ideia de que a escola deveria ser um espaço qualificador de mão-de-obra para o mercado de trabalho (Saviani, 1994; Manfredi, 1999), numa perspectiva, evidentemente, neoliberal.

A proximidade, já mencionada, entre a ditadura brasileira e os Estados Unidos, nesta época, favoreceu a entrada dessa teoria no país, principalmente pelas universidades brasileiras, com a tradução das obras de John Vaizey, Frederick Harbison, Theodore Schultz, entre outros, uma vez que boa parte dos mestres e doutores brasileiros fazia sua qualificação no exterior, especialmente nos Estados Unidos (Kuenzer, 1997). Nesse sentido, podemos perceber a inspiração dessa perspectiva na Lei 5.692 de 1971, que extinguiu, temporariamente, a dualidade estrutural do ensino médio ao instituir a profissionalização obrigatória.

Ferretti (1990) e outros autores, entre eles Saviani (1989), também defendem a necessidade de se articular a educação com o trabalho; entretanto, não pressupõem que a escola deva ser capacitadora de mão de obra para o mercado de trabalho. Inspirados nos ideais socialistas, entendem que a escola deve ser um lugar para se “(...) levar os indivíduos a compreender com mais clareza de que forma eles próprios são usados no processo de trabalho. Ou seja, entender melhor as relações de trabalho” (Ferretti, 1990, p.19).

Paro (1999), simpatizante dessa linha de pensamento, foi bastante enfático ao afirmar que o capitalismo e sua forma de exploração da força de trabalho humana estão na contramão dos objetivos a serem perseguidos pela escola, que teria como fim a “constituição dos sujeitos”, visão compartilhada com Arendt (2007). O educar arendtiano consiste em apresentar às crianças,

criaturas recém-chegadas ao mundo, a herança cultural que nele foi produzida até aquele momento, sem, no entanto, privá-las de exercer sobre este mesmo mundo o caráter de renovação que trazem.

Durante o processo de redemocratização brasileiro, que trazia também a urgência de se democratizar a educação, “(...) incluindo em sua pauta de discussão a necessidade de alterar a estrutura de poder no interior das escolas e dos sistemas de ensino (...)” (Mendonça, 2000, p.59), essas duas correntes estiveram em debate: a neoliberal, que, representada por Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, ascendeu ao poder e realizou reformas educacionais baseadas nas diretrizes do Consenso de Washington²¹. E a socialista, representada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) que, fundamentada nas idéias de Marx, Gramsci, Lukács, Althusser, entre outros, procurava, de forma crítica, desconstruir as bases da ideologia liberal e formular uma nova proposta educativa para o país.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) se originou nas Conferências Brasileiras da Educação realizadas entre 1980 e 1991 (Pino, 2010). Inicialmente formado por três entidades nacionais - Associação Nacional de Programas de Pós Graduação em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Associação Nacional dos Docentes (ANDE), chegou a integrar mais de trinta entidades de diversos segmentos (Bollmann, 2010).

Em 1988, o FNDEP apresentou uma proposta para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, baseada nos estudos de Demerval Saviani. Em 1990, foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Federal um substitutivo, resultado consensual do trabalho desenvolvido no âmbito FNDEP somado a outras contribuições, inclusive advindas das audiências públicas da própria Comissão. O substitutivo tramitou pelas demais Comissões da Câmara, enfrentando grandes resistências, até ser aprovado pelo seu plenário em 1993, seguindo, então, para o Senado.

²¹ O Consenso de Washington foi um documento, resultado das discussões engendradas em 1989 quando “(...) os governos conservadores, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais, ministros da Fazenda, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos das economias em desenvolvimento reuniram-se em Washington, a fim de procederem a uma avaliação da economia dos países tomadores de empréstimos, que apresentavam resultados insuficientes segundo lógica de acumulação de capitais” (Silva, M, 2005, p. 256).

Nesta casa, de forma semelhante ao ocorrido na Câmara Federal, foram realizadas audiências públicas para se ouvir as contribuições das entidades envolvidas, sendo engendrado um novo substitutivo (Saviani, 1997). Paralelamente a esta construção, o senador Darcy Ribeiro apresentou um projeto alternativo para a LDBEN que, opostamente à proposta da FNDEP, não passou por qualquer discussão ou contou com a contribuição da sociedade civil, tendo sido aprovado pela Comissão de Educação do Senado em 1993.

Sendo assim, ambas as propostas, tanto a da FNDEP quanto a do senador Darcy Ribeiro, ficaram sob a apreciação do Senado na mesma época. Com um estratagema, conduzido pelo próprio senador Darcy Ribeiro e colegas, em consonância com os preceitos políticos da base governista de Fernando Henrique Cardoso, então presidente da república, Darcy Ribeiro propôs um substitutivo na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, onde assumiu a relatoria, e que foi aprovado em 1995 (Saviani, 1997).

Posteriormente, foram inseridas algumas emendas, que procuraram atenuar o descontentamento que se instalou nos envolvidos nesse longo processo. A versão final da Lei foi sancionada pelo presidente e promulgada no ano seguinte, em 1996 (Saviani, 1997).

No artigo 2º da LDBEN aprovada, ficou determinado que a qualificação para o trabalho é uma das finalidades da educação, sendo o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania as suas outras duas finalidades. Mais a frente, no artigo 35º, que trata do Ensino Médio, afirma-se que uma de suas finalidades é “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” (Brasil, 1996).

Podemos perceber que no texto da Lei, assim como apontou Munhoz (2010), há o uso indiscriminado dos termos “qualificação para o trabalho” e “preparação para o trabalho” que, apesar de ensejarem visões distintas sobre o tipo de articulação que a educação deve ter com o trabalho, coexistem no texto definitivo da LDBEN, fruto dessa passagem histórica turbulenta narrada por Saviani (1997), marcada pela disputa das correntes neoliberal e socialista.

A perspectiva da “qualificação para o trabalho”, proposta, inicialmente, pela Teoria do Capital Humano, vem sendo substituída, atualmente, pelo

“modelo da competência”, também denominado de “pedagogia das competências”. Embora seja um conceito muito impreciso, passou a ser incorporado nos discursos dos agentes do mundo do trabalho e do campo educacional como resposta às mudanças trazidas pela reestruturação produtiva e pela globalização (Manfredi, 1999).

Ramos (2011) afirmou que a pedagogia das competências faz uma releitura dos quatro pilares da educação segundo o “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, sendo Phillipe Perrenoud, sociólogo suíço, apontado como um de seus principais expoentes.

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira, etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer uma crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando os educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (Duarte, 2001, p.38).

Já a perspectiva da “preparação para o trabalho”, reafirmada pelo Conselho Nacional de Educação, por meio do parecer 15 de 1998 da Câmara de Educação Básica, se contrapõe à ideia de apenas qualificar mão de obra para o mercado de trabalho ao afirmar que:

essa preparação será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão em curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados (Brasil, 1998a, grifo no original, p.15).

Saviani (1989) defendeu a educação politécnica como forma de superar a dicotomia nas relações entre a educação e o trabalho, potencializada pelo

*taylorismo*²², podendo ser considerado um dos principais estudiosos brasileiros que defende essa perspectiva. “A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (p.17). Nesse sentido, a educação politécnica propiciaria ao trabalhador acessar o conhecimento sem fragmentá-lo em aspectos manuais e intelectuais, levando-o à compreensão integral do mundo do trabalho, dos processos que estão nele imbricados, das contradições que o marcam e das possibilidades de superar o modo de produção capitalista. “Se toda a forma de ação do homem sobre a natureza para transformá-la é trabalho, então todas as formas de educação se constituem em educação para o trabalho, e têm, ao mesmo tempo, uma dimensão teórica e uma dimensão prática” (Kuenzer, 1997, p.36).

Observando esta perspectiva, parece-nos que a educação politécnica se aproxima dos pressupostos da Educação para a Carreira, uma vez que em ambas percebemos o objetivo de proporcionar aos estudantes, de todos os níveis, a aprendizagem, na escola, sobre o mundo do trabalho de uma forma integralizada, sem priorizar a formação técnica em detrimento da formação geral ou vice-versa.

2.7 Educação e trabalho no Ensino Médio

Pelo menos desde a década de 70, com a institucionalização da profissionalização obrigatória no ensino médio, passando pelos debates do período de redemocratização da década de 80, em que foi criado um Grupo de Trabalho denominado “Ensino Médio” pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, extinto posteriormente, o ensino médio tem ensejado intensas discussões entre os educadores brasileiros (Pino, 2011), sendo considerado, por alguns, o nó górdio²³ da educação básica

²² Modelo de administração desenvolvido por Frederick Taylor no começo do século XX, que tinha como objetivo principal racionalizar a produção de forma a aumentar a produtividade do trabalho, controlando o tempo do trabalhador e evitando gastos considerados supérfluos. Segundo Rago e Moreira (1985, p.11), “a importância do taylorismo (...) advém fundamentalmente do fato de concretizar de forma exemplar a noção de 'tempo útil' que a sociedade do trabalho introjetou no coração de cada um de nós: há muito tempo guardamos um relógio moral que nos pressiona contra o ócio (...)”.

²³ Problema de difícil solução.

(Abreu, 2010), carecendo de definições claras quanto às suas finalidades específicas.

Se há o consenso de que o ensino fundamental tem como principal função o fornecimento das bases necessárias para a formação do futuro cidadão e que a principal função do ensino superior é profissionalizar o indivíduo que nele ingressa, com relação ao ensino médio há grandes divergências entre os educadores, conforme apontou Silva, J (2004, p.179):

formar o cidadão, o profissional, preparar para o ensino superior são missões atribuídas ao ensino médio. A questão que tem sido colocada com insistência é aquela sobre a preponderância de uma sobre as outras destas dimensões. Além disso, não há entendimento unívoco sobre o que seja formar o cidadão. Comportará essa formação a dimensão profissional ou deixar-se-á para o ensino superior a incumbência de preparar para uma ocupação? Deverá haver múltiplas espécies de ensino médio ou apenas uma escola única para todos os jovens?

No artigo 36º da atual LDBEN, mais particularmente em seus parágrafos 2º e 4º, encontramos que o ensino médio proporcionará ao estudante uma formação geral, podendo oferecer-lhe, facultativamente, uma habilitação profissional nas próprias escolas ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Mais a frente, no artigo 40º, afirma-se que esta educação profissional ocorrerá de forma articulada com o ensino regular ou por meio de outras estratégias de educação continuada.

Em seguida à LDBEN, foi sancionado o Decreto 2.208 em 1997, que regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36º e os artigos 39º a 42º daquela, esclarecendo como seria feita essa articulação: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (Brasil, 1997). Assim, até meados nos anos 2000, como apontou Frigotto (2007), a dualidade estrutural histórica no ensino médio permaneceu: por um lado, uma modalidade que proporcionaria uma educação generalista, também chamada propedêutica, e, de outro, uma modalidade que proporcionaria uma educação técnica, funcionando ambas de forma independente.

Quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência em 2002, uma de suas propostas de governo era a revogação do Decreto 2.208 de 1997, que traria a possibilidade de se voltar a oferecer o ensino médio e o técnico de forma integrada, principalmente pela rede federal de educação profissional, que

teve uma enorme diminuição no número de alunos matriculados por conta dessa retração no oferecimento do ensino integrado (Pires, 2010).

Durante os anos de 2003 e 2004 ocorreram dois seminários nacionais que discutiram o ensino médio e a educação profissional, no intuito de dar voz e sistematizar as discussões em torno destas temáticas por estudiosos do campo educacional (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005). Partia-se do pressuposto que “(...) a dicotomia entre educar e profissionalizar perde sentido dentro de uma visão integrada em que a educação do homem e do cidadão contemple a preparação para a vida em sociedade, que implica se preparar para o trabalho” (Silva, J, 2004, p.181).

Posteriormente, em 2004, o Decreto 5.154, que revogou o Decreto 2.208, foi sancionado.

O texto da lei se limita a admitir que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional possa ocorrer de forma integrada, o que significa a formação básica e a profissional acontecerem numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrícula únicas. Discussões e propostas de educadores, porém, vão mais longe. Ao defenderem a proposta de ensino médio integrado, resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e *omnilateral*... (Ramos, 2011, p.775, grifo da autora).

Como podemos perceber, o ensino médio integrado é uma modalidade de ensino que procura colocar em prática os pressupostos da educação politécnica, aproximando-se, em parte, dos ideais da Educação para a Carreira. Dizemos em parte porque a Educação para a Carreira aponta a necessidade das questões do mundo do trabalho no contexto escolar serem trabalhadas em todos os níveis, não apenas no ensino médio.

Embora o governo Lula tenha implantado outras propostas educacionais sob essa perspectiva da educação politécnica, como a criação do Programa Nacional da Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade educação de jovens e adultos (Proeja) em 2005 (Maraschin, 2012) e o Programa Ensino Médio Inovador em 2009 (Ramos, 2011), essas ações foram fragmentadas, não se constituindo uma realidade palpável e acessível por todos em todas as escolas públicas do país.

Ainda que conceitualmente a política curricular do ensino médio caminhe no sentido da formação integrada, permanecem contradições na existência de diferentes programas que podem ou não estar convergindo numa mesma direção. Ao mesmo tempo, a efetividade do investimento financeiro a que se dispõe o governo

federal depende tanto da eficácia administrativa dos sistemas envolvidos, quanto da capacidade deste governo obter hegemonia de suas propostas. E estas, por sua vez, ainda que apresentem, no conteúdo dos documentos oficiais, um compromisso com a classe trabalhadora, deixam transparecer alianças com os interesses do capital (Ramos, 2011, p.784).

Apesar disso, é importante assinalar que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional oferece um arcabouço político-pedagógico muito importante ao explicitar, em seu artigo 26º, que os currículos do ensino básico deverão ter uma base comum e uma parte diversificada, esta última “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Brasil, 1996). No artigo seguinte, explicita-se ainda que os conteúdos curriculares deverão observar algumas diretrizes, entre elas a orientação para o trabalho.

(...) ela constitui uma ampla faixa do currículo em que a escola pode exercitar toda a sua criatividade, no sentido de atender às reais necessidades de seus alunos, considerando as características culturais e econômicas da comunidade em que atua, construindo-a, essencialmente, mediante o desenvolvimento de projetos e atividades de interesse. A parte diversificada pode tanto ser utilizada para aprofundar elementos da Base Nacional Comum como para introduzir novos elementos, sempre de acordo com as necessidades (Maia, Sheibel & Urban, 2009, p. 169).

Nesse sentido, abre-se uma oportunidade para a inserção da educação para carreira no contexto escolar, considerado por Irving (2010) e Lapostolle (2005) um ambiente muito propício para se refletir sobre questões relacionadas à justiça social, que, geralmente, não alcançam visibilidade e pouco são estudadas, proporcionando aos envolvidos no processo uma melhor compreensão das questões socioeconômicas diversificadas que vivemos e das possíveis ações transformadoras.

2.7 A Educação para a Carreira no Brasil

Uma primeira revisão da literatura nacional sobre o tema Educação para a Carreira apresenta o quão incipiente esta ainda se encontra em relação a outras temáticas pesquisadas e praticadas na área da orientação profissional. Pesquisando o termo “educação para a carreira” na Revista Brasileira de Orientação Profissional, em fevereiro de 2014, foram encontrados três artigos.

O primeiro deles foi o de Carvalho e Marinho-Araújo (2010). Baseadas na proposta de atuação institucional preventiva em Psicologia Escolar, desenvolvida anteriormente por uma das autoras em outra parceria, e nos princípios da Psicologia Escolar ressaltados no Seminário Nacional do Ano da Educação promovido em 2008-2009 pelo Sistema Conselhos de Psicologia, as autoras propuseram que a orientação profissional no contexto educativo seja uma das práticas do psicólogo escolar, por se inserir “muito apropriadamente na especificidade da atuação” deste (p.224). Para elas, a institucionalização da orientação profissional na escola, por meio de uma política pública específica, seria um grande avanço no contexto brasileiro não só porque favoreceria a compreensão ampliada de natureza educativa da orientação profissional, como ocorreu internacionalmente na origem da Educação para a Carreira, como também evidenciaria a necessidade do psicólogo nas escolas, “(...) atuando no sentido de fornecer apoio intencional aos processos de desenvolvimento de carreira ao longo das diversas fases da vida dos alunos” (p.223).

O segundo artigo encontrado foi o de Teixeira e Calado (2010), que apresentou os resultados de uma intervenção em educação para a carreira com estudantes portugueses do 9º ano, a partir do referencial sócio-cognitivo. Dentre as conclusões elencadas, é interessante destacar a necessidade, apontada pelas autoras, de fortalecerem-se os vínculos entre a escola e as instituições exteriores a ela, principalmente a família e as instituições relacionadas ao emprego/trabalho, o que favoreceria uma conjunção de forças em busca de potencializar o desenvolvimento dos jovens.

O terceiro artigo foi o de Munhoz e Melo-Silva (2011), um recorte da tese de doutorado da primeira autora sob a orientação da segunda, que já foi apontada como uma das fontes de inspiração do presente trabalho.

Outra pesquisa, na mesma revista e no mesmo período, foi feita com a combinação de termos “educação” e “carreira”, tendo o espectro de artigos aumentado para quatorze. Entretanto, os artigos inseridos não se relacionavam diretamente à temática.

Na mesma época, consultando as bases disponíveis no site da Biblioteca Virtual de Psicologia (bases Index-Psi, Index Psi Teses, Index Psi Livros, Pepsic, Scielo, Lilacs e Cochrane) com o termo “educação para a carreira”, encontramos duzentos e quarenta e sete resultados, mas muito

poucos relacionados diretamente à temática. Já utilizando a combinação de termos “educação” e “carreira”, encontramos trezentos e vinte e um resultados. Todavia, a situação foi a mesma acima citada.

Badargi, Archete e Neiva-Silva (2005) afirmaram ser necessária a implementação de uma proposta de educação para a carreira no sistema educacional brasileiro como um processo contínuo de aprendizagem, principalmente quando se pensa na questão da orientação profissional com jovens em situação de risco, “(...) aqueles submetidos a fatores frequentemente encontrados na literatura científica como: nível socioeconômico baixo, condição de miserabilidade, grande número de indivíduos na composição da família nuclear, ocupação de baixo *status* dos pais (...)” (p.106). Uma educação para a carreira para esses jovens poderia favorecer-lhes um espaço de reflexão sobre si e sobre a realidade que os circundam, possibilidades de escolha e conflitos vividos no mundo do trabalho.

Apesar disso, paradoxalmente, é perceptível o desinteresse da escola em fomentar esse processo. Conforme apontaram Uvaldo, Garcia, Munhoz e Teixeira (2012), as atividades de orientação profissional, quando são desenvolvidas nas escolas, raramente integram o planejamento pedagógico; são assistemáticas, opcionais e isoladas das demais atividades escolares. Geralmente são desenvolvidas com os estudantes, em especial os do último ano do ensino médio, com vistas a trabalhar as questões de escolha do curso universitário - “momento de escolha” e “tomada de decisão” (Melo-Silva, Leal & Fracalozzi, 2010). São projetos pontuais, à parte do currículo escolar, realizados em grupo em formato de encontros vivenciais, que trabalham conteúdos relacionados ao autoconhecimento e informação profissional (Melo-Silva et al, 2003; Costa, 2007; Valore, 2010; Tetu, Domingues, Chiochetta & Veloso, 2011).

Quanto às políticas públicas²⁴, Silva, F (2010) apresentou um panorama das iniciativas paulistas no campo da orientação profissional. Em Guarulhos, até o ano de 2002, havia na Secretaria de Educação um programa de orientação vocacional para jovens a partir dos quatorze anos, denominado “Programa Permanente de Orientação Vocacional em Guarulhos”.

²⁴ De acordo com a aceção de Heidemann (2009) e Souza, C (2006), já explicitadas.

Em Osasco, durante o ano de 2001, foi firmada uma parceria entre a Secretaria do Trabalho do município, a Diretoria Regional de Ensino e o Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Orientação Profissional (Labor-USP) para o desenvolvimento de ações relacionadas à orientação profissional.

Em São Paulo, permanece em vigor o decreto 44.729 de 12/05/2004, que regulamentou a criação da Semana Municipal de Orientação e Divulgação sobre Profissões Regulamentadas, de cunho informativo e voltada para alunos da rede pública municipal, embora, na prática, essa semana seja muito pouco divulgada, não havendo algum sítio específico na internet com mais informações sobre.

Pensando mais especificamente em políticas públicas em Educação para a Carreira, encontramos uma iniciativa em âmbito federal. No Senado, tramita o Projeto de Lei nº 228 de 2012, de autoria do senador Cyro Miranda (PSDB-GO), que solicita a inclusão da orientação vocacional como diretriz curricular no ensino médio a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nas palavras do senador:

a despeito da inflexão no tratamento dado ao ensino médio, é importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira continua omissa no que diz respeito à preocupação com as escolhas profissionais dos estudantes, tema ausente nos sistemas de ensino. A decisão por uma profissão, ou carreira, envolve interesse pessoal, aptidões específicas e formação adequada. Daí a importância da atuação das instituições escolares e de profissionais especializados em contribuir para o acerto das escolhas dos estudantes. **Isso, decerto, pode ser feito por meio de alguma forma de orientação sistematizada (...)** Na prática, **estamos incumbindo as escolas de incluir a orientação vocacional entre suas atividades** e destinando parte da jornada de tempo integral para a profissionalização dos estudantes do ensino médio (Miranda, 2012, p.2, grifo nosso)

Percebemos que esse Projeto de Lei vai ao encontro da estratégia de infusão curricular, um dos ideais mais caros dos fundadores do movimento nos Estados Unidos, uma vez que fomenta ações de orientação sistematizada, que realmente ocorram como parte do cotidiano escolar.

Consultando a base da Câmara dos Deputados, encontramos o Projeto de Lei 6068 de 2009, proposto pelo deputado José Airton Cirilo (PT/CE), que sugeria a inclusão de um novo parágrafo no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inserindo a orientação profissional como atividade extracurricular para os alunos de ensino médio. Este texto, ao passar

pela Comissão de Educação e Cultura, recebeu algumas alterações do relator, deputado Átila Lira (PSB-PI), entretanto, foi arquivado em 2012 por “(...) incompatibilidade com a norma orçamentária e financeira e pela inadequação orçamentária e financeira”, segundo parecer do relator da Comissão de Finanças e Tributação (Humberto, 2012, p.3).

Analisando os dois textos, o inicial e o substitutivo, percebemos que o fato de se ter na LDBEN o acréscimo de um adendo que obrigasse as escolas a oferecerem atividades de orientação profissional extracurricularmente, sem qualquer outro esclarecimento ou direcionamento de como isso poderia ser feito, apenas manteria, a nosso ver, a marginalização a que ela já está relegada na escola (Uvaldo et al., 2012). Por isso, optamos por não contabilizar este Projeto de Lei como uma iniciativa de políticas públicas em Educação para a Carreira.

Na mesma Casa, encontramos o Projeto de Lei 838 de 2007, de autoria do deputado Marcos Montes (DEM/MG), que tramita propondo a obrigatoriedade da presença do orientador educacional nas instituições públicas de educação básica²⁵. No Decreto 72.846, de 1973, regulamentador da Lei 5.564 de 1968, que previu a profissão do orientador educacional, as atribuições dadas ao mesmo são diversas. Tendo em vista a carência das escolas em relação aos psicólogos, já apontada por Melo-Silva, Lassace e Soares (2004), e fazendo uma analogia para o caso do orientador educacional, entendemos que a mera existência do mesmo naquelas não garantiria a inserção de um programa de educação para a carreira para os estudantes. Sendo assim, também não contabilizamos esta iniciativa como uma política pública em Educação para a Carreira.

Na Câmara dos Deputados há, ainda, a indicação de nº 495 de 2007 do deputado Antônio Bulhões (PMDB/SP), que sugeriu ao Ministério da Educação a adoção de medidas que possibilitassem a inclusão obrigatória de palestras de orientação profissional na grade extracurricular dos estudantes do terceiro ano do ensino médio. Conforme Camino (2010), a indicação é uma proposição legislativa prevista no art. 113 do Regimento Interno da Câmara dos

²⁵ Conforme pesquisa de Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), atualmente, apenas doze estados – Amapá, Amazonas, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima e Tocantins - e o Distrito Federal possuem orientadores educacionais em suas redes escolares.

Deputados. Por meio dela, o deputado pode, entre outras coisas, fazer sugestões parlamentares a outros poderes, participando mais ativamente da implementação de políticas públicas ou fazendo atuações pontuais que atendam as demandas advindas de suas bases eleitorais. Tendo em vista que a indicação é apenas uma sugestão, também não a contabilizamos como uma iniciativa de política pública em Educação para a Carreira.

No âmbito estadual, fizemos uma busca na base da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo em julho de 2014 e não encontramos qualquer proposição relativa à Educação para a Carreira.

A partir dessa imersão na literatura e nos Projetos de Lei e outras ações que tramitam e/ou tramitaram, procuramos desenvolver uma pesquisa que contribuísse para a expansão da Educação para a Carreira no Brasil.

Cremos que uma das principais contribuições desta pesquisa foi, justamente, ter procurado conhecer, em profundidade, o cotidiano da escola estudada, apreendendo todos os aspectos que a compunham, o papel de seus atores, as demandas que apresentava e os recursos de que dispunha. Isso porque, em muitos estudos consultados, sentimos falta de uma maior atenção sobre essas questões e suas influências no andamento ou no resultado encontrado, uma vez que, acreditávamos, elas poderiam trazer indícios sobre o porquê das atividades de orientação profissional desenvolvidas em algumas escolas continuarem sendo tratadas marginalmente, embora houvesse fortes evidências da importância de sua inserção.

A partir daí, percebemos que se sensibilizássemos o nosso olhar, poderíamos melhor nos apropriar desses aspectos e propor uma forma da educação para a carreira existir naquele espaço, enquanto uma intervenção que realmente respondesse aos anseios dos envolvidos, de acordo com os recursos disponíveis.

3. OBJETIVOS

3.1 Geral

Buscar conhecer a realidade concreta de uma escola pública técnica do Estado de São Paulo, procurando compreender as possibilidades e a viabilidade de uma proposta de Educação para a Carreira, em formato de disciplina integrada à grade curricular dos alunos, tornar-se uma prática sistematizada no cotidiano da mesma, superando a posição marginal que a orientação profissional costuma ocupar nesse contexto.

3.2 Específicos

- Apreender a receptividade dos agentes escolares aos conceitos da Educação para a Carreira;
- Verificar quais são os espaços existentes para o diálogo entre os agentes escolares e as possibilidades de envolvimento dos mesmos na construção de uma proposta interventiva;
- Investigar as articulações possíveis entre as visões e expectativas dos diferentes agentes escolares na construção de uma proposta única, que reflita as necessidades da demanda por orientação profissional na escola e que esteja, ao mesmo tempo, de acordo com os recursos que esta pode oferecer para sua implantação;
- Analisar como a inexistência de políticas públicas vigentes na área de Educação para a Carreira influencia (ou não) a construção e implementação de um programa interventivo na escola.

4. MÉTODO

4.1 O caminho metodológico

Construir um estudo que toma a cultura escolar como parte de seu objetivo de investigação, compreendendo a análise das práticas escolares enquanto práticas culturais, impõe um duplo investimento. Por um lado, ocupar-se do mapeamento dos lugares de poder constituídos, inventariando estratégias. Por outro, conferir atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas, esmiuçando astúcias e atentando à formalidade das práticas (Vidal, 2005).

A pesquisa etnográfica, surgida na virada do século XIX para o XX na Antropologia, nos favorece, e muito, enquanto pesquisadores, nessa imersão na cultura escolar, uma vez que tem como pressuposto básico “(...) entender a comunidade através do ponto de vista de seus membros e descobrir as interpretações que eles dão aos acontecimentos que o cercam” (Neves, 2006, p.4). Atualmente, tem se tornado ainda mais visível e praticada não só na Antropologia, mas também nas demais ciências humanas e sociais (Atkinson & Delamont, 2008), desafiando os pesquisadores a lidarem com fenômenos muito próximos, inseridos na sua própria cultura, abraçados ao lema do “agora somos todos nativos” (Peirano, 1997).

Provavelmente, como afirmou Taddei (2012), houve um momento em que a Etnografia possuiu “contornos mais nítidos” por ser definida como a escrita de uma outra etnia, esse “outra” se referindo a povos distantes geográfica e culturalmente dos pesquisadores, que traziam “(...) o exótico à consciência do Ocidente” (Peirano, 1997, p.67). A validade dessa escrita estava baseada em “descrições culturais intensivas” (Clifford, 2002) por um antropólogo “acocorando-se junto à fogueira, olhando, ouvindo e perguntando; registrando e interpretando (...)” (*ibid.*, p.26). Com Malinowski e Boas²⁶, criou-se a figura do pesquisador de campo profissional, o “novo antropólogo”, rompendo-se a antiga cisão que existia entre “aquele que descrevia e traduzia os costumes” e “aquele que era construtor de teorias gerais sobre a humanidade” (*ibid.*, p.26).

²⁶ Bronislaw Malinowski e Franz Boas. Para mais detalhes sobre suas obras e ideias consultar Laplantine, F. (2003). *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense.

Rockwell (2009) afirmou que apesar de definições mais clássicas, o termo etnografia está diretamente relacionado às perspectivas teóricas e epistemológicas diversas, além das técnicas de trabalho variarem segundo os problemas estudados. Todavia, elencou alguns critérios que considera fundamentais e característicos à pesquisa etnográfica: todo pesquisador-etnógrafo procura documentar o não-documentado da realidade social; o pesquisador-etnógrafo precisa ter um bom arsenal teórico para construir uma boa descrição, pois na etnografia a história do cotidiano que se vê é contada pela escrita; o pesquisador-etnógrafo, ele mesmo, é central na pesquisa, pois é a partir de sua visão e estada no campo que a história será contada; a atenção na etnografia recai sobre os significados que são dados pelos “nativos” às situações e a busca é de tentar compreendê-los; o pesquisador-etnógrafo é construtor de conhecimento.

Para Atkinson e Delamont (2008), fazer uma etnografia implica numa forma de teorizar sobre o mundo social e de escrever-se sobre ele, escrita essa que reconstrói os relatos de ação social vividos no dia a dia e que sofrerá, sem dúvida, os reducionismos próprios da linguagem escrita. Clifford (2002, p.88), ao comentar que: “toda etnografia encena tal movimento [a tradução da experiência vivida pela escrita], e isso é uma fonte da peculiar autoridade que encontra tanto o resgate quanto a irrecuperável perda – uma espécie de morte em vida – na elaboração de textos a partir de acontecimentos e diálogos”, aproximou-se muito de Arendt (1986), para quem a construção do conhecimento se dá na esfera da ação, onde revelamos nossa humanidade e singularidade ao vivermos junto com outros homens, ouvindo-os e vendo-os e sendo ouvidos e vistos.

Entretanto, tal esfera não produz objetos palpáveis. Os “feitos, fatos, eventos e organizações de pensamentos ou ideias” (Arendt, 1986, p.106) dependem, para existirem, da reificação da lembrança em registro permanente e durável. “A materialização que eles devem sofrer para que permaneçam no mundo ocorre ao preço de que sempre a ‘letra morta’ substitui algo que nasceu do ‘espírito vivo’; e que realmente, durante um momento fugaz, existiu como espírito vivo” (*Ibid.*, p. 106-7).

4.1.1 A Etnografia no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

André (2000) apontou que o interesse dos educadores pela Etnografia surgiu na década de 70, a princípio nos Estados Unidos, como contraponto às “análises de interação”, estudos de observação em sala de aula baseados na Psicologia comportamental, sendo o livro organizado por Sara Delamont e Michel Stubbs em 1976 – *Explorations in Classroom Observation*²⁷ – um marco fundamental não apenas por criticar o método vigente, mas também por propor a abordagem etnográfica como alternativa. No Brasil, a Fundação Carlos Chagas e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro foram as precursoras no desenvolvimento de pesquisas a partir dessa abordagem.

No campo da Psicologia, as pesquisas em interface com a Educação aproveitaram-se desse conhecimento acumulado e a partir da década de 80 passaram a buscar metodologias que permitissem “(...) compreender uma instituição tão complexa quanto a escola numa sociedade de classes e para ampliar a compreensão do fenômeno da repetência e da evasão escolares” (Souza, M 1997, p.138). A tese de doutoramento de Maria Helena Souza Patto em 1981 e, posteriormente, a publicação de *A produção do Fracasso Escolar*²⁸, foram outros importantes marcos nessa ruptura teórico-metodológica, “(...) ao mergulhar no cotidiano de uma escola pública da periferia de uma metrópole [e] (...) pela captação dessa cotidianidade das relações numa instituição escolar e em seu entorno social (...)” (Carvalho, J 2011, p.572).

Com as pesquisas em Psicologia social não foi diferente. Tendo por característica a “(...) exigência de encontrar o homem na cidade, o homem no meio dos homens, a subjetividade como aparição singular, vertical, no campo intersubjetivo e horizontal das experiências (...)” (Gonçalves Filho, 1998, p.11), a Etnografia foi uma das formas mais fecundas nesse sentido por ser, conforme apontou Magnani (2009, p.135),

(...) uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as

²⁷ Delamont, S.; Stubbs, M. (1976). *Explorations in Classroom Observation*. London: Wiley.

²⁸ Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* São Paulo: T.A. Queiroz.

deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente.

Sato e Souza (2001) ressaltaram a importância do método etnográfico para a Psicologia e o apontaram como método de pesquisa social por excelência, uma vez que pressupõe a realidade como construção social que permeia os discursos, as práticas e as instituições que criamos.

A partir desses achados, em janeiro de 2013, fizemos um levantamento bibliográfico no Portal de Busca Integrada do Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo, uma ferramenta disponibilizada para a comunidade universitária, em busca de trabalhos precedentes ao nosso, no âmbito dos programas de pós-graduação do Instituto de Psicologia, que tivessem utilizado o mesmo método de pesquisa.

Utilizando a palavra-chave “etnografia”, encontramos dezoito trabalhos, entre mestrados e doutorados. Entretanto, percebemos que alguns trabalhos que já conhecíamos não apareciam listados. Assim, sob a preciosa orientação de uma das bibliotecárias da Biblioteca Dante Moreira Leite, refizemos a busca, utilizando o caractere coringa asterisco (*). Com ele foi possível buscar os trabalhos que continham os termos derivados de etnografia, obtendo como resultado cinquenta e seis obras, sendo vinte e seis mestrados, vinte e oito doutorados e uma livre docência. Após esse primeiro momento de recuperação das obras pelo Portal de Busca Integrada, realizamos leituras flutuantes (Bardin, 1977) nos trabalhos selecionados, detendo-nos com maior atenção sobre os capítulos que se referiam à descrição do método de pesquisa empregado.

Uma das primeiras surpresas nestas buscas foi perceber que apenas quinze dos cinquenta e cinco trabalhos recuperados, 27%, possuíam o termo “etnografia” como palavra-chave. Outro dado interessante foi que das seis obras, dentro desse universo de cinquenta e cinco, que utilizaram o termo “etnografia” ou algum de seus derivados como parte do título, apenas uma o usou também como palavra-chave. Assim, não escolher “etnografia” como palavra-chave do trabalho desenvolvido pode ser considerada uma das características da produção científica em análise. Fujita (2004) afirmou que a palavra-chave é a possibilidade de se representar o conteúdo de um texto e que o alto grau de perda semântica que ocorre ao reduzi-lo às palavras-chave

pode ser minimizado ao se escolherem aquelas que representem, o mais fielmente possível, o conteúdo tratado. Nesse sentido, as palavras-chave traduzem aspectos essenciais do trabalho e facilitam o acesso à informação que o pesquisador está procurando nas bases de dados (Brandau, Monteiro, & Braile, 2005).

No caso de alguns trabalhos, ficou perceptível que a Etnografia foi utilizada como método secundário, uma “inspiração” (Vital, 2012), e, até por isso mesmo, é possível compreender que não havia sentido em representar o conteúdo ali tecido com esta palavra-chave. Todavia, na maioria dos casos, a Etnografia foi a maneira escolhida pelo autor para estudar determinada realidade e imbricar-se na pesquisa de campo e, para estes, o uso dela como palavra-chave seria fundamental não só para apresentar seus achados para a comunidade científica como também para permitir que essa comunidade acessasse as trilhas por ele já percorridas, facilitando o mapeamento de seus próprios caminhos.

Dentre os trabalhos recuperados, foi possível encontrar, ainda, uma gama de diferentes expressões, utilizadas como sinônimas à Etnografia: “pesquisa participante etnográfica”, “pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica”, “incursões etnográficas”, “observações etnográficas”, “pesquisa qualitativa”, “registros etnográficos de observação” e “observação participante” são apenas algumas delas. Segundo Schmidt (2005), o próprio termo “pesquisa participante”, muito utilizado na literatura, é genérico, abarcando diversas práticas de pesquisa, similares em muitos aspectos, mas que também apresentam singularidades.

Quanto à distribuição pelos programas, verificamos que o Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano é o que possui o maior número de trabalhos produzidos, 56%, seguido pelo Programa de Psicologia Social com 40%. Os programas de Psicologia Clínica e Psicologia Experimental possuem, cada um, um trabalho produzido.

4.2 Ferramentas de trabalho

O nosso principal instrumento de trabalho foi o diário de campo, que permitiu não só o registro dos encontros e conversas possíveis no espaço

escolar, de acordo com o cotidiano dos acontecimentos, mas também a nossa impressão vívida enquanto pesquisadoras aí envolvidas. Segundo Diehl, Maraschin e Tittoni (2006, p.411), o diário de campo “(...) se mostra assim como outro espaço de experimentação, que não se limita a transcrever ou representar a experiência (...) força o observador a implicar-se com o campo da experiência, tensionando-a com esse mesmo movimento”.

Geertz (2005) afirmou que o que conduz o diário de campo a ser o elemento primordial da pesquisa etnográfica não é a riqueza ou a densidade descritiva dos acontecimentos em campo, mas o fato de ser a prova contundente de que o pesquisador esteve em campo e viveu aquela experiência, penetrou e foi penetrado numa outra forma de vida; de que “(...) se houvéssemos estado lá, teríamos visto o que viram, sentido o que sentiram e concluído o que concluíram” (p.29).

Entretanto, obter conclusões a partir do material coletado não foi uma tarefa simples. Fonseca (1999) apontou a necessidade de sempre contextualizar histórica e socialmente os achados, porque é esse movimento que faz de um monte de anotações dispersas um relato etnográfico propriamente dito. Nesse sentido, Sato e Souza (2001) apontaram que por não apresentar um protocolo rígido e prévio de instrumentos a serem usados em campo, a pesquisa etnográfica costuma suscitar a impressão de uma “aparente liberdade anárquica”. Entretanto, é uma metodologia assaz exigente para o pesquisador, que precisa manter a disciplina e a constante atenção no seu objetivo e no campo, que lhe oferta uma grande diversidade de experiências.

Atentas a esses pressupostos, fizemos a análise do material etnográfico seguindo as orientações de Rockwell (2009), para quem a mesma deve alcançar a construção de relações que integrem teoria e descrição, se iniciando com as primeiras decisões a serem tomadas durante o processo de observação, o que olhar e registrar, e terminando na fase de redação, em que se procura articular os achados.

Assim, na fase de redação, procedemos a leituras e releituras, o que nos permitiu clarificar, gradualmente, os achados emergidos do cotidiano. “O trabalho analítico na etnografia é, sobretudo, uma longa sequência em que se

alternam leitura e escrita, releitura e reescrita. Sempre é necessário retomar as notas e os registros iniciais (...) ²⁹ (Rockwell, 2009, p.68).

Após estas etapas sucessivas, chegamos a um momento central do processo analítico com um recorte relevante e consistente do problema que nos propusemos a investigar, descartando ideias que surgiram no começo e que não mais se mostraram inteligíveis ou explicativas.

O gênero textual etnográfico privilegia a narração e a descrição. Os textos devem conservar, mediante descrições analíticas concentradas e ao mesmo tempo detalhadas, uma cuidadosa seleção do observado e escutado em campo, ordenada e articulada de tal maneira que apoie o argumento de fundo (...) o sentido da investigação etnográfica é produzir uma maior – ou pelo menos distinta – compreensão de processos que, frequentemente, têm sido estudados por outros instrumentos e meios ³⁰ (Rockwell, 2009, p.184-5).

Além do diário de campo, utilizamos também o Questionário de Educação para a Carreira (QEC) de Balbinotti e Tétrau (2006). Durante nossa incursão em campo no ano letivo de 2012, a diretora da escola sinalizou que seria interessante se o nosso estudo fosse apresentado como uma proposta a ser implementada em outras escolas técnicas. Mas, para isso, ela sugeriria, conhecendo os meandros da aprovação de projetos, o uso de algum tipo de questionário/teste de orientação profissional que trouxesse dados estatísticos que favorecessem a defesa dessa proposta. A partir dessa colocação, procuramos na literatura algum questionário que estivesse relacionado à Educação para a Carreira e encontramos o QEC.

O QEC possui noventa e seis itens, sendo dividido em duas escalas, Sentido e Importância do Trabalho e Preparação à Carreira. A segunda escala é subdividida em seis subescalas: Passos Efetuados, Fatores Considerados, Profissão Preferida, Pesquisa e Conservação de Emprego, Pessoas e Fontes Consultadas e Atividades Realizadas. O QEC foi criado em 1990 por Dupont e Gingras como instrumento para se avaliar as necessidades de educação para a carreira no Canadá.

²⁹ No original: El trabajo analítico en la etnografía es, sobre todo, una larga secuencia en la que se alternan lectura y escritura; relectura y reescritura. Siempre es necesario regresar a las notas y a los registros iniciales (...)

³⁰ No original: El género textual etnográfico privilegia la narración y la descripción. Los textos deben conservar, mediante descripciones analíticas concentradas y a la vez detalladas, una cuidadosa selección de lo observado y escuchado en el campo, ordenada y articulada de tal manera que apoye el argumento de fondo (...) El sentido de la investigación etnográfica es producir una mayor – o por lo menos distinta – comprensión de procesos que, frecuentemente, han sido estudiados a otras escalas y por otros medios

As autoras acreditam que a “Educação à Carreira” deve conduzir o jovem a um duplo desenvolvimento: aquele de uma significação e uma valorização do trabalho (e neste sentido as autoras construíram a escala “Sentido e Importância do Trabalho”) e aquele de uma preparação à vida profissional (e nesse sentido as autoras construíram a escala “Preparação à Carreira” dividida em duas grandes partes: a “Planificação de Carreira e a “Exploração de Carreira”) (Balbinotti & Tétrau, 2006, p.51).

Além da versão canadense do questionário, há uma versão espanhola. Ambas foram comparadas à versão brasileira desenvolvida por Balbinotti e Tétrau (2006) e obtiveram-se propriedades psicométricas semelhantes, o que evidenciou a equivalência dos instrumentos.

Os noventa e seis itens têm como opção de respostas uma escala do tipo Likert de quatro pontos, que varia do “completamente em desacordo” ou “nunca” ou “pouquíssimo” até “completamente de acordo” ou “frequentemente” ou “muitíssimo”, sendo que se obtém um escore para cada um dos domínios.

Aguillera (2013), em estudo recente comparando o QEC e o CDSEI (Inventário de Autoeficácia para o Desenvolvimento de Carreira), afirmou que o instrumento serve não apenas para a avaliação dos jovens, mas também para a avaliação de programas de educação para a carreira. Foi nesse sentido que o pensamos para este estudo. Como o instrumento ainda carece de normatização, procuramos utilizá-lo como uma ferramenta de apoio à nossa prática, pois acreditamos, assim como a autora, que ele é bem completo e interessante. Diferentemente de Aguillera (2013), aplicamos nos jovens a versão de Balbinotti e Tétrau (2006), uma vez que as diferenças linguísticas apontadas não foram um entrave percebido pelos participantes. A aplicação do QEC ocorreu em duas etapas: antes e depois da intervenção.

4.3 Caracterização da escola

Como o universo de escolas públicas no município de São Paulo é muito grande e visto nossa experiência anterior na área de orientação profissional, procuramos reduzir este universo ao de escolas indicadas por conhecidos ou que tivessem sido conhecidas/parceiras nossas, procurando facilitar a nossa entrada em campo e minimizar os possíveis conflitos e morosidades

corriqueiros nesses processos de aproximação e pesquisa (Bogdan & Biklen, 1994).

Nossa aproximação inicial se deu por uma visita a três escolas públicas, duas na Zona Sul e uma na Zona Leste da cidade de São Paulo, sendo esta última uma escola técnica, com duração de uma hora cada, aproximadamente, no intuito de apresentar o objetivo de nosso estudo e verificar a possibilidade de consecução do mesmo. Em duas escolas conversamos com as orientadoras educacionais e em uma com a coordenadora pedagógica.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a receptividade nas três escolas visitadas foi boa e todas demonstraram interesse em autorizar nossa entrada em campo, afirmando que concordavam com a existência de uma demanda por orientação profissional por parte dos estudantes, principalmente os do ensino médio, e que era uma iniciativa importante, entretanto, não acreditavam que a pesquisa daria bons frutos, pois viam que o problema estava na falta de políticas públicas que propiciassem a existência obrigatória desse conteúdo na escola.

De acordo com a autorização obtida, nos inserimos numa delas, a da Zona Leste, procurando respeitar a dinâmica ali já constituída tanto em relação aos horários propícios para observação quanto à hierarquia de poder existente (Castro, 1998; Prata, 2005).

Atualmente, a escola tem cerca de oitocentos alunos que cursam os ensinos médio e técnico. O ensino médio é oferecido na modalidade “regular” e “integrado”, sendo que nesta última, a escola oferece dois cursos: Nutrição e Dietética e Administração. Na modalidade de ensino profissionalizante, oferece os seguintes cursos: Administração, Contabilidade, Cozinha, Eventos, Informática, Informática para internet, Nutrição, Secretariado e Seguros.

A equipe administrativa é composta por uma diretora geral, uma diretora de serviços administrativos, uma diretora acadêmica, uma coordenadora pedagógica e uma assistente técnica administrativa, que atua como orientadora educacional.

O prédio da escola é antigo, construído no final da década de sessenta, limpo, mas um pouco escuro e frio pelo fato do sol não bater diretamente nas paredes do mesmo. Possui quatro andares. No subsolo, ficam localizados os laboratórios de Nutrição, o pátio, a cantina e o portão de entrada dos alunos.

No térreo, ficam a recepção, a secretaria, a biblioteca e parte das salas de aula. Ainda neste andar, há uma escada de ferro, de uso dos funcionários, prioritariamente, que dá acesso ao primeiro andar, onde estão localizadas as salas dos professores, da orientadora educacional, da diretoria geral, da coordenação, do Recursos Humanos e demais salas de aula.

Todo o acesso dos alunos entre as salas de aula é feito por meio de rampas. Além da escada já citada, não há outras e nem elevador. No segundo andar, ficam mais salas de aula, a APM, o auditório e o bazar, onde é possível adquirir algum material escolar e tirar xérox. Em todos os andares, em frente às rampas de acesso, fica uma mesa com duas cadeiras onde se sentam as inspetoras de alunos.

4.4 Caracterização dos participantes

Participaram da pesquisa os agentes escolares que se dispuseram e com os quais tivemos alguma oportunidade de aproximação, por meio de conversas espontâneas em encontros situados (Spink, 2008). Essas conversas ocorreram nos intervalos e/ou oportunidades que se apresentaram para tanto durante o período de observação participante e não seguiram qualquer roteiro pré-determinado.

Ao todo, tivemos quarenta e quatro participantes³¹, assim distribuídos: todos os cinco membros da equipe administrativa da escola (diretora geral, diretora de serviços administrativos, diretora acadêmica, coordenadora pedagógica e orientadora educacional), quatro professores (um de História, uma de Química, uma de Artes e uma de Português), duas professoras-coordenadoras de área (do ensino integrado e do ensino médio regular) e trinta e três alunos do primeiro ano do ensino médio integrado em Administração. Porém, o número de alunos participantes em cada aula foi oscilante, principalmente pelas faltas pontuais.

Quanto aos alunos, eram dezesseis meninos e dezessete meninas, entre quatorze e quinze anos. Não aplicamos um instrumento específico para

³¹ Embora tenhamos observado algumas aulas, durante o ano letivo de 2012, da classe do 1º ano do ensino médio integrado em Nutrição, não chegamos a contabilizar os alunos desta classe enquanto participantes porque nosso contato com os mesmos foi extremamente pontual, o mesmo ocorrendo com os pais dos alunos que participaram da reunião que observamos no mesmo ano.

coletar os dados sociodemográficos dos alunos, mas foi possível inferir, por meio da posse de equipamentos eletrônicos de última geração, mochilas e tênis de marcas famosas, que, em sua grande maioria, integravam a classe C, de acordo com os parâmetros apontados por Neri (2010)³².

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), sendo que para os alunos, a pedido da coordenação da escola, adaptamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) com vistas a facilitar a leitura e compreensão do mesmo sem, no entanto, prescindir das informações necessárias.

Tivemos a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa via Plataforma Brasil sob o número de processo CAAE 00528412.1.0000.0076 em 29/05/12 (Anexo 1). A aprovação saiu pelo CEP do Hospital Universitário da Universidade de São Paulo, órgão indicado pelo Conselho Nacional de Saúde para apreciação do estudo, uma vez que o do Instituto de Psicologia se encontrava em processo de regularização.

4.5 Caracterização da pesquisa

A pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, a partir da abordagem etnográfica, realizamos um mapeamento do contexto escolar e suas sobredeterminações, no sentido ampliar nossa compreensão sobre os mesmos. Nossas observações não tiveram um determinado espaço privilegiado; na medida do possível, procuramos percorrer todos os espaços escolares como sala de aula, sala dos professores, da orientação educacional, da direção, coordenação, além de nos participarmos de alguns eventos que proporcionavam a presença da comunidade externa na escola, como a reunião de pais, por exemplo.

Sem dúvida houve diferenças nesse cotidiano escolar em que estivemos observando e interagindo nos últimos dois anos letivos, até mesmo por nossa presença ser estranha à escola. Todavia, tentamos minimizar ao máximo tais

³² Segundo o autor, a renda familiar desta classe está entre R\$ 1.064,00 e R\$ 4.561,00, podendo ser considerada a classe média brasileira, estatisticamente falando.

desconfortos iniciais e negociar nossa estada em campo de forma “pouco conflitiva”.

Na segunda etapa, a partir dos achados do campo e nossas reflexões sobre eles, procuramos construir, implementar e avaliar uma prática interventiva aditiva de educação para a carreira (Rodriguez Moreno, 2008), ou seja, construímos uma disciplina que, mediante negociação contínua com a coordenação da escola e professores, integrou a grade curricular regular dos alunos do 1º ano do ensino médio integrado em Administração durante o ano letivo de 2013.

4.5.1 Visitas a Campo em 2012

Em fevereiro de 2012, entrei em contato com a orientadora educacional da escola por email e, posteriormente, por telefone, no intuito de apresentar a pesquisa à instituição. A mesma interessou-se pelo projeto e agendou uma reunião para a semana seguinte. Após explicitar-lhe os objetivos e a metodologia do mesmo, a orientadora educacional demonstrou interesse em autorizar minha entrada em campo, indicando a necessidade de solicitar, junto à diretora geral, que se encontrava em processo de eleição, o aval necessário.

Informou-me que se a diretora viesse a não ser reeleita, eu precisaria conversar com o novo diretor para dar continuidade à pesquisa, mas que eu corria o risco de não conseguir porque nem todo mundo “tem cabeça aberta”. Mencionou que embora não houvesse concorrentes diretos, a lista tríplice de indicados precisava ser referendada pelo governo e sempre havia algum risco envolvido nisso.

Mencionou ainda achava mais fácil implantar uma disciplina curricular nova no ensino médio profissionalizante do que no ensino médio propedêutico, uma vez que, no primeiro caso, poderia-se propor, de forma mais rápida, alguma alteração curricular à autarquia a qual estavam vinculados, o que não aconteceria no segundo caso.

Perguntei a ela como faríamos para informar às pessoas sobre a minha presença na escola, se marcaríamos uma reunião ou algo assim. Respondeu-me que não. Falaria com os professores por email ou pessoalmente e se

encarregaria de que estes falassem com os alunos. Disse que raramente faziam reuniões na escola. Ao longo do ano letivo, geralmente havia duas reuniões de professores, uma no início do ano para dar as boas-vindas aos novatos e uma no final do ano para conselho de classe e duas reunião de pais, uma no início do ano e uma no início do segundo semestre letivo. Em ambas, o intuito era informá-los sobre as diretrizes da escola e o comportamento que esperavam dos alunos.

Na semana seguinte, enviei um email à orientadora educacional perguntando se o projeto já havia sido apreciado pela diretora e se havia algum posicionamento. Respondeu-me, uma semana depois, informando-me que poderia me dirigir à escola a partir do dia 21 de março para acompanhar um dia de aulas dos alunos do 1º ano do ensino médio integrado de Nutrição e Dietética, um modelo de ensino experimental que provavelmente se tornaria o futuro modelo do ensino nas escolas técnicas. Quanto às demais incursões, elas seriam feitas à medida que surgissem oportunidades. Informou-me, ainda, que havia conversado com os professores e que eu chegasse no horário do início das aulas.

Percebi que apesar de ter explicado o objetivo da pesquisa, havia um descompasso na compreensão; não mencionei o interesse em acompanhar um determinado curso, mas sim o de conhecer a dinâmica da escola. Esses primeiros dias foram os mais difíceis. Houve necessidade de muita paciência e negociação. Com as leituras sobre Etnografia e o apoio da disciplina sobre Pesquisa Qualitativa assistida no primeiro semestre, foi possível compreender que não era uma questão que ocorria somente neste estudo. A angústia de estar fazendo ou falando algo errado desapareceu e foi possível aprender que estar em campo era assim: negociação constante.

A partir desta autorização inicial, passei a realizar algumas visitas “de reconhecimento” à escola a partir do mês de março, sempre previamente agendadas com a orientadora educacional por email, que se tornou nossa principal colaboradora nesse processo.

Com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e com esse processo de reconhecimento já concluído, fui autorizada pela diretora geral a frequentar a escola uma vez por semana, em dia a ser escolhido.

Abaixo, apresento um quadro-resumo das visitas realizadas à escola ao longo do ano letivo de 2012. Ao todo, foram vinte e duas, com cerca de duas horas e meia cada, em que, munida do diário de campo, acompanhei os trabalhos da equipe administrativa e de alguns professores e assisti à reunião de pais e a algumas aulas do 1º ano do Ensino Médio do curso integrado em Nutrição, classe escolhida pela diretora geral sem maiores explicações quanto ao critério.

Quadro 1: Quadro-resumo das visitas realizadas durante ano letivo de 2012

DIAS	HORÁRIO	ATIVIDADE
28/02/12	10h-12h	Entrevista inicial com orientadora educacional
21/03/12	07h20-10h30	Acompanhamento da orientadora educacional, apresentação da escola e da coordenadora do ensino médio integrado
04/04/12	09h15-11h50	1º dia de acompanhamento das aulas de Química e Português do 1º ano do ensino médio integrado em Nutrição
11/04/12	9h30-12h	2º dia de acompanhamento das aulas de Química e Português do 1º ano do ensino médio integrado em Nutrição
20/04/12	9h30-12h	1º dia de acompanhamento das aulas de Sociologia e História do 1º ano do ensino médio integrado em Nutrição.
04/05/12	9h30-12h	2º dia de acompanhamento das aulas de Sociologia e História do 1º ano do ensino médio integrado em Nutrição
09/05/12	09h20-12h	Acompanhamento das atividades da coordenadora do ensino médio integrado
16/05/12	13h20-17h	Acompanhamento da reunião de pais.
23/05/12	09h15-11h30	Acompanhamento das atividades da coordenadora do ensino médio integrado
20/06/12	09h30-12h	Acompanhamento das atividades da coordenadora do ensino médio integrado
27/06/12	10h-11h	Conversa com orientadora educacional sobre a continuidade do projeto no segundo semestre
03/07/12	13h45-17h	Acompanhamento do conselho de classe do primeiro semestre
FÉRIAS ESCOLARES DE JULHO		
30/07/12	09h-12h	Acompanhamento das atividades da orientadora educacional
08/08/12	08h50-11h	Acompanhamento das atividades da orientadora educacional
31/08/12	-----	Contato telefônico com orientadora educacional
04/09/12	09h-10h30	Conversa com nova orientadora educacional
14/09/12	09h-11h	Acompanhamento das atividades orientadora educacional
20/09/12	19h15-21h	Acompanhamento da reunião da equipe administrativa
27/09/12	19h-21h30	Acompanhamento da reunião da equipe administrativa
23/10/12	08h45-11h30	Acompanhamento de um processo seletivo para contratação de professores
09/11/12	10h-11h45	Acompanhamento da diretora de serviços
23/11/12	14h-15h50	Conversa com orientadora educacional sobre projeto em 2013
07/12/12	10h30-12h	Acompanhamento da diretora acadêmica
FÉRIAS ESCOLARES DE DEZEMBRO/JANEIRO		

Próximo ao final do ano, houve uma alteração no quadro da equipe administrativa. A orientadora educacional passou a ocupar o cargo de diretora acadêmica e, temporariamente, a coordenadora pedagógica atuou como

orientadora educacional, uma vez que precisava, legalmente, ficar um tempo fora da sua função de coordenadora para ser reconduzida ao cargo.

4.5.2 Visitas a Campo em 2013

Em janeiro de 2013, me reuni com a coordenadora pedagógica para pensarmos a construção e a implementação de uma disciplina de educação para a carreira, de acordo com as diretrizes pedagógicas, demandas e recursos da escola. Nesta reunião, a coordenadora me explicou, em detalhes, a matriz curricular da escola e apresentou-me, como exemplo, a disciplina de “Ética e Cidadania Organizacional” (Anexo 2), que está presente na maioria dos cursos oferecidos pelas demais escolas técnicas, ganhando contornos diferentes dependendo de onde está inserida.

“(...) uma análise preliminar das bases tecnológicas previstas para ela [disciplina de “Ética e Cidadania Organizacional”] no curso de Administração mostra que há uma ênfase na formação geral com conteúdos sobre a formação humana e cultura, enquanto, para a mesma disciplina no curso técnico de Marketing, há uma ênfase em códigos de ética, legislação trabalhista, regras e regulamentos organizacionais, critérios e técnicas relacionados a como se comportar”(Pereira & Sekkel, 2012).

Durante minhas visitas no ano anterior, havia percebido que a escola não realizava uma gestão participativa (Paro, 1992). Isso, somado às colocações da coordenadora pedagógica ao longo da reunião, foi deixando evidente que o processo de construção da disciplina, se quiséssemos continuar desenvolvendo a pesquisa, precisaria ser feito por nós apenas. Assim, com base nas explicações recebidas e observando a matriz curricular da disciplina de “Ética e Cidadania Organizacional”, buscamos construir um primeiro esboço da matriz curricular da disciplina de “Orientação Profissional”, que ficou nomeada desta maneira a pedido da própria coordenadora, que achou que este termo seria mais reconhecido e compreendido entre alunos e professores do que o termo “educação para a carreira”.

Mantivemos o nome da disciplina de “orientação profissional”, conforme solicitação que nos foi feita, nos aproximando das colocações de Ribeiro (2011a) e Königstedt (2008). Outra questão que foi abordada nessa reunião, e que achamos bastante restritiva para o desenvolvimento do nosso trabalho, foi

que haveria a possibilidade de estarmos apenas com o primeiro ano do ensino médio, uma vez que na grade curricular dos segundos e terceiros anos não havia espaço e nem aulas que poderiam ser cedidas para este fim. Desta forma, na construção do currículo, não poderíamos pensar na continuidade da proposta para os anos seguintes. Além disso, quando questionamos sobre a possibilidade de visitação em faculdades e/ou participação em eventos de informação profissional, nos foi esclarecido que a escola não apoiava e nem fornecia condições de visitação externa, uma vez que os alunos eram menores e isso demandaria uma grande organização e custos que não poderiam ser bancados pela instituição, já que os pais, geralmente, reclamavam muito quando eram feitas algumas excursões de cunho cultural.

Ainda em janeiro, houve uma segunda reunião para conversarmos sobre o assunto. Havia me apropriado do material fornecido pela coordenadora pedagógica na reunião anterior e tive condições de esboçar algumas dúvidas e sugestões. O maior foco desta reunião foi buscar compreender a organização da matriz curricular pelos três eixos – competências, habilidades e bases tecnológicas – e seus significados práticos.

Segundo a coordenadora pedagógica, no eixo das competências, o que se procura responder é “por que aquela disciplina é importante para a vida profissional do aluno?” É preciso deixar claro o que ele se quer que o aluno saiba fazer e o que o aluno precisa desenvolver. Exemplificou falando do curso de Nutrição e Dietética, do qual também é professora: *“na cozinha elas têm que saber como cortar o alimento, como cozinhar esse alimento, como limpar a bancada, entendeu? Elas têm que saber que cortar um vegetal é diferente de cortar uma carne. Tem a maneira certa de fazer as coisas (...) É como se você pensasse na formação global deste aluno”³³.*

No eixo habilidades, procura-se responder à seguinte questão: “como atingir essas competências?” Continuou exemplificando com a Nutrição: *“(...) para elas dominarem as técnicas de corte de legumes ou carne, por exemplo, elas primeiro precisam saber que tipos de corte existem. Então, nas habilidades, você vai precisar pensar em como fazer com que elas atinjam essa noção de corte, entendeu? Daí você percebe aqui que as disciplinas se*

³³ Todas as falas dos participantes, que puderam ser anotadas no diário de campo, serão aqui grafadas entre aspas e no modo itálico para diferenciação do restante do texto.

integram porque não dá pra explicar todos os cortes numa única disciplina. Outros professores vão voltar no assunto”.

No eixo das bases tecnológicas, busca-se a responder a questão: “o que o professor deve falar para o aluno para que este desenvolva as habilidades e chegue às competências?” Fez uma analogia com um livro didático, dizendo que cada capítulo deste livro poderia ser entendido como uma base tecnológica.

Em todos os eixos acima descritos, a construção de itens se faz utilizando-se de verbos no infinitivo, pois eles denotam a ação concreta esperada do aluno.

Depois de ter terminado esses esclarecimentos e ter mencionado sempre o “elaborador de currículo” em suas falas, questionei a coordenadora sobre essa figura. Disse-me que o elaborador de currículo é aquele que pensa o que será dado na escola, enquanto o professor é o executor desse pensamento. Entretanto, ela achava que estávamos numa posição muito complexa porque faríamos os dois papéis concomitantemente, o que pouco ocorre nas escolas técnicas, já que aqueles que trabalham na criação de novos cursos e na reorganização curricular dos cursos já existentes, não são, necessariamente, as mesmas figuras que ministram as aulas para os alunos.

Esse apontamento dela instigou-me bastante: o professor como mero executor na escola. Realizando leituras na área da educação, o que mais encontramos são estudos que defendem o conceito de professor reflexivo em contraposição ao do “professor tarefeiro” (Kuenzer, 1999).

Hoje, o professor não pode ser mais compreendido como um mero transmissor de conhecimentos, que exerce sua prática pedagógica de modo repetitivo, que traduz conhecimentos específicos e fragmentados, a partir do discurso científico das ciências da educação. Podemos, sim, concebê-lo como produtor de saberes, dado que os saberes provenientes da sua experiência devem ser considerados, quando analisada a sua competência profissional (Vagula, 2005, p.103).

Nesse sentido, a fala de uma coordenadora pedagógica que descaracterize essa identidade docente causa uma grande estranheza e até mesmo um mal-estar.

Ao final desta reunião, informou-me que aguardaria o esboço do currículo da disciplina por email o mais breve, uma vez que as aulas se iniciariam dali a poucos dias.

Inicialmente, buscamos ampliar as informações conceituais que nos foram dadas pela coordenadora. Para tanto, acessamos o Sistema GEPE – Módulo de Gestão Pedagógica - criado por uma escola técnica do interior do estado em 2010 (ETE, 2010). Neste sistema, encontramos definições mais detalhadas sobre competências, habilidades e bases tecnológicas:

Competência Profissional é capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz das atividades requeridas pela natureza do trabalho. Justifica-se pela atual configuração do trabalho que passa a exigir do cidadão-trabalhador o desenvolvimento de competências profissionais que lhe permitam enfrentar e responder aos desafios profissionais esperados e inesperados, previsíveis e imprevisíveis, rotineiros ou inusitados, com criatividade, autonomia, ética e efetividade. (art 6º da Resolução CNE/CEB nº 4/99 e item 6.3 do Parecer CNE/CEB nº 16/99). Competências-chave: interpretar, contextualizar, descrever, desenvolver conexões, estabelecer relações, confrontar, refletir, discernir, distinguir, detectar, apreciar, entender, compreender, associar, reconhecer, articular conhecimento, comparar, situar, identificar, procurar, investigar, selecionar, distinguir, escolher, obter informações, recuperar, recorrer, formular hipóteses, propor soluções, conceber, desenvolver modelo, elaborar estratégias, construir situações-problemas, utilizar, exprimir-se, produzir, usar, representar, realizar, traduzir, expressar, experimentar, acionar, agir, apresentar, selecionar, aplicar, usar, sistematizar, equacionar, elaborar, classificar, organizar, relacionar, quantificar, transcrever, validar, construir, colocar-se, criticar, diagnosticar, emitir juízo de valor, discriminar.

Habilidade Profissional é capacidade de agir prontamente, mentalmente e por intermédio dos sentidos, com o uso ou não de equipamentos, de máquinas de ferramentas ou qualquer instrumento. Trata-se do aspecto prático das competências profissionais, relativos ao “saber fazer” determinada operação. As habilidades permitem que as competências sejam colocadas em ação, em realizações eficientes e eficazes. Saberes apropriados que geram um saber-fazer que não é produto de uma instrução mecanicista, mas de uma construção mental que pode incorporar novos saberes. Verbos cuja ação é associada ao uso sistemático de equipamentos, máquinas, de ferramentas, de instrumentos e até diretamente dos próprios sentidos: aplicar, apresentar, calcular, citar, classificar, coletar, comparar, compilar, conferir, cortar, cumprir, descrever, documentar, efetuar, executar, fazer, justificar, identificar, indicar, instalar, interpretar, listar, medir, nomear, operar, organizar, quantificar, realizar, registrar, relacionar, seriar, usar, utilizar, verificar e outros.

Bases Tecnológicas é o conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos tecnológicos resultantes, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos a essa área produtiva e que dão suporte às competências e habilidades. Substantivos que representam as bases tecnológicas fundamentais: conceitos, definições, fundamentos, legislação, noções, normas, princípios e procedimentos.

Num segundo momento, recorreremos à literatura em busca de estudos que pudessem embasar essa construção curricular. Dentre os consultados, destacamos os de Uvaldo e Silva (2001) e Valore (2010).

Uvaldo e Silva (2001) apresentaram uma experiência que desenvolveram com alunos de uma escola particular do município de São Paulo, a partir da oitava série do ensino fundamental até a segunda série do ensino médio. Baseados no Modelo de Ativação do Desenvolvimento Vocacional de Denis Pelletier, desenvolveram propostas de currículo específicas para cada série no intuito de “propor experiências a serem vivenciadas pelos alunos seguindo o programa e criar condições para que essas experiências sejam compreendidas, integrando-as ao seu universo simbólico por um processo lógico e psicológico” (p.78). Para a prática dessas propostas, tinham uma hora aula semanal durante o primeiro semestre letivo e atividades mensais ou quinzenais no segundo semestre.

Valore (2010) apresentou a experiência de um projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná junto a estudantes do ensino médio. Baseada na modalidade clínica de Bohoslavsky (1977), a autora propôs atendimentos em grupo para alunos do ensino médio de uma escola pública.

A partir da leitura empreendida, nos apropriamos dos assuntos/temas mais recorrentes elencados nas pesquisas consultadas e procuramos compor a matriz curricular da disciplina de acordo com as diretrizes e linguagem utilizada nas escolas técnicas. Esta foi uma tarefa extremamente complexa e difícil, uma vez que a linguagem que utilizam possui um viés claramente tecnicista, que vai de encontro a uma visão mais psicossocial, que atualmente vem sendo incorporada pela orientação profissional (Ribeiro, 2009).

O primeiro esboço do currículo da disciplina foi enviado por email para a apreciação da coordenadora em fevereiro de 2013 (Apêndice C). As aulas tinham começado uma semana antes. Entretanto, com o feriado do Carnaval e o período de planejamento dos professores, os alunos tinham sido dispensados das aulas.

Tivemos uma grande dificuldade em obter o *feedback* da coordenadora sobre este currículo e a forma como seria inserido na grade regular dos alunos. Apenas no mês seguinte obtivemos uma resposta: o currículo estava de acordo

com as diretrizes da escola e a professora de Artes do 1º ano do ensino médio integrado em Administração cederia uma de suas aulas semanais para desenvolvimento do mesmo.

Assim, apesar de, inicialmente, ter acompanhado a classe do 1º ano do ensino médio integrado em Nutrição, agora passaria a desenvolver o projeto em outra classe; além disso, houve a redução da carga horária de aulas anteriormente combinada, de 1h e 40 minutos (aula dupla) para 50 minutos por semana.

Em meados de março, uma nova funcionária foi designada para ocupar o cargo de orientadora educacional, que é um cargo de confiança, e a coordenadora pedagógica foi reconduzida ao cargo. A nova orientadora educacional possuía formação em Psicologia e buscou contatar-me para conversarmos sobre o projeto desenvolvido. Tive uma conversa breve com a mesma em abril, devido aos seus exíguos horários livres, e expliquei, superficialmente, o objetivo do mesmo e a metodologia que estava sendo usada. A orientadora demonstrou muito interesse e comentou sobre a sua vontade de desenvolver um projeto de orientação profissional, baseado no modelo clínico, aberta a todos os alunos, uma vez que percebia que era uma necessidade que não era atendida pela escola até então e que os pais reclamavam/questionavam bastante sobre isso.

Abaixo, apresento um quadro-resumo das atividades realizadas ao longo o ano letivo de 2013 junto aos alunos do 1º ano do ensino médio integrado em Administração.

Quadro 2: Quadro-resumo das atividades realizadas durante ano letivo de 2013

DIAS	HORÁRIO	ATIVIDADE
20/03/2013	14h40 às 15h30	Apresentação do projeto para alunos
27/03/2013	14h40 às 15h30	Atividade: cartões com imagens
03/04/2013	14h40 às 15h30	Atividade: curtigrama e QEC
10/04/2013	14h40 às 15h30	Atividade: genoprofissiograma
24/04/2013	14h40 às 15h30	Falta da professora de Artes – sem atividades
29/04/2013	11h-13h	Participação no conselho de classe dos professores
01/05/2013	14h40 às 15h30	FERIADO
15/05/2013	14h40 às 15h30	Retomada do conteúdo dado
22/05/2013	14h40 às 15h30	Continuação da aula anterior
29/05/2013	14h40 às 15h30	Atividade: aula dialogada sobre Sistema Educacional Brasileiro
05/06/2013	14h40 às 15h30	Atividade: exercício de fixação
12/06/2013	14h40 às 15h30	Atividade: correção do exercício de fixação e atividade de aquecimento para Jogo “Critérios para Escolha Profissional”
19/06/2013	14h40 às 15h30	Atividade: jogo “Critérios para Escolha Profissional”
26/06/2013	14h40 às 15h30	Continuação da aula anterior
FÉRIAS ESCOLARES DE JULHO		
31/07/2013	14h40 às 15h30	1º dia de aula
07/08/2013	14h40 às 15h30	Retomada de conteúdo e início atividade R.O ³⁴
14/08/2013	14h40 às 15h30	Continuação atividade R.O
21/08/2013	14h40 às 15h30	Continuação atividade R.O
28/08/2013	14h40 às 15h30	Continuação atividade R.O
11/09/2013	14h40 às 15h30	Feedback atividade R.O
18/09/2013	14h40 às 15h30	Atividade no laboratório de informática sobre Informação profissional
25/09/2013	14h40 às 15h30	Avaliação sobre Informação profissional
09/10/2013	14h40 às 15h30	Conselho classe – sem atividades
16/10/2013	14h40 às 15h30	Atividade: aula dialogada sobre Mercado de Trabalho
23/10/2013	14h40 às 15h30	Continuação da aula anterior
30/10/2013	14h40 às 15h30	Roda de conversa: avaliação do projeto
06/11/2013	14h40 às 15h30	Encerramento: auto-avaliação
13/11/2013	14h40 às 15h30	Encerramento: aplicação QEC
20/11/2013	14h40 às 15h30	FERIADO
27/11/2013	14h40 às 15h30	Provão – sem atividades
FÉRIAS ESCOLARES DE DEZEMBRO/JANEIRO		

³⁴ Realidade Ocupacional

5. RESULTADOS

5.1 Atividades realizadas em 2012

Pelas observações realizadas ao longo do ano, uma das questões que mais despertou a nossa atenção foi a ausência da participação da comunidade mais ampla na gestão da escola, e mesmo dos professores e alunos, agentes escolares.

Neste ano, por exemplo, os pais foram chamados à escola três vezes: no início do ano com o intuito de serem informados sobre o funcionamento da mesma, no final do primeiro semestre para serem informados sobre as notas dos alunos e alertá-los sobre aqueles que se encontravam com conceito insatisfatório, e uma no final do segundo semestre para informá-los sobre os resultados finais. Como enfatizamos aqui, os pais são apenas informados, não havendo qualquer participação mais ativa destes nas decisões político-pedagógicas, até porque, espaços como a APM- Associação de Pais e Mestres – e o Conselho Escolar, são subutilizados.

Uma participação mais ativa da comunidade na escola implicaria numa organização que visasse, principalmente, construir coletivamente os objetivos e o funcionamento da escola, valorizando o diálogo, o consenso e incentivando a participação das pessoas (Libâneo, 2001). Todavia, não foi isso que vimos na escola estudada. Durante a conversa com a diretora de serviços da escola, uma das responsáveis pela gestão da APM, a mesma apontou que a função principal da associação era arrecadar dinheiro para escola, uma vez que a verba cedida pelo governo do Estado não era suficiente para as manutenções necessárias (troca de vidro, compra de produtos de limpeza e copa, entre outros). Havia a participação de alguns pais na gestão da APM, mas não se aproximavam das questões pedagógicas. Tal situação corrobora os achados de Minasi (1997, p.24), que apontou que “a participação dos pais (especialmente das mães, como tem sido mais frequente) dá-se na realização de pequenos serviços e organização ou cumprimento de tarefas ligadas a festas, excursões (...)”.

No Conselho Escolar, outro espaço em que se poderia incentivar essa participação, ocorre uma situação semelhante. Com uma fala entrecortada e escolhendo muito bem as palavras, a diretora de serviços afirmou que o Conselho Escolar tinha um calendário, mas que as reuniões nem sempre

aconteciam na data marcada. Muitas vezes precisavam remarcar e era complicado conseguir conciliar a agenda dos pais e da escola: *“o conselho escolar funciona quando a gente precisa tomar grandes decisões, sabe, como implantar um novo modelo de uniforme ou fazer novos cursos extracurriculares que são mantidos pela APM (...) mas a participação dos pais é extremamente complicada (...) não é falta de convite, sabe, a gente até procura convidar, mas eles não vêm (...)”*³⁵.

Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2012), o Conselho Escolar é

(...) constituído por representantes de pais, estudantes, professores, demais funcionários, membros da comunidade local e o diretor da escola. Cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do conselho. Cabe ao Conselho Escolar zelar pela manutenção da escola e participar da gestão administrativa, pedagógica e financeira, contribuindo com as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade de ensino. Eles têm funções deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras, garantindo a gestão democrática nas escolas públicas. Entre as atividades dos conselheiros estão, por exemplo, definir e fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à escola e discutir o projeto pedagógico com a direção e os professores.

Entretanto, todas as decisões político-pedagógicas que poderiam ser discutidas e tomadas no âmbito dessas duas estruturas de gestão colegiada, que têm como objetivo principal “(...) apoiar a gestão da escola e tornar a organização escolar um ambiente dinâmico de aprendizagem social (Parente & Lück, 2000), não são realizadas.

Nesse sentido, percebemos que dificilmente conseguiríamos a efetiva participação da comunidade mais ampla na construção da nossa proposta de intervenção em educação para a carreira. Todavia, imaginávamos, num primeiro momento, que poderíamos contar com a participação dos professores e alunos, o que também não se concretizou.

Logo no primeiro encontro, e isso se repetiu nos demais que se seguiram, a orientadora educacional esclareceu que as condições de trabalho dos professores desfavoreciam qualquer tipo de envolvimento mais participativo junto à escola. Neste ano letivo de 2012, por exemplo, os professores foram convocados para quatro reuniões: no início do primeiro semestre para receberem as boas-vindas, no final do primeiro semestre para o

³⁵ Os fragmentos retirados do diário de campo, incluindo-se as falas que puderam ser coletadas na íntegra, foram reproduzidos em itálico para diferenciação do restante do texto.

conselho de classe parcial, em meados de outubro para serem informados das mudanças que seriam realizadas nos cursos oferecidos pelas escolas técnicas e uma no final do segundo semestre para o conselho de classe final.

A maioria dos professores chega num horário próximo ao início das aulas, as ministra e sai logo em seguida. Boa parte deles ministra aulas em outras escolas, técnicas ou não. Tal como apontou Minasi (1997, p.38), seriam “Professores-Táxi”, “(...) ou estão em alguma escola, ou a caminho dela.”

Souza, L (2010), analisando as condições de trabalho dos professores das escolas técnicas, comentou que a possibilidade de se contratar um funcionário público pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) trouxe uma flexibilização nessas relações, por um lado aumentando a oferta de emprego e, por outro, precarizando as condições/direitos adquiridos do funcionário público quando comparados às do Regime Jurídico Único, uma vez que se configurou o “trabalhador público demissível”. Nesse sentido, o docente fica numa situação fragilizada, uma vez que seu contrato se organiza com base em horas-aula e raramente possui um vínculo de dedicação exclusiva. A autora apontou ainda que na escola técnica em que desenvolveu seu estudo, 51% dos professores afirmaram que exerciam outra atividade profissional concomitante à docência, pois precisavam articular ganhos variados, em jornadas duplas ou triplas, devido ao baixo salário recebido.

Assim, percebendo que dificilmente seria possível reuni-los e propor algum tipo de discussão sobre a Educação para a Carreira e o processo de construção da intervenção, procurei conversar, brevemente, com alguns professores durante o intervalo de aulas, tempo que também é usado pela diretora, frequentemente, para alguma conversa pontual com os mesmos, e ouvir as demandas que percebiam sobre a orientação profissional dos alunos. Essa demanda ouvida foi muito semelhante ao que encontramos na literatura (Ribeiro, 2003; Valore, 2003; Ação Educativa, 2008; Silva, F 2010; Uvaldo & Silva, 2010).

Uma das professoras esboçou uma maior preocupação com os alunos do ensino integrado: *“sinto que essa situação vai ser muito crítica, sabe? O aluno vai ter que escolher um curso com 13/14 anos, quando se inscrever no vestibulinho. Você acha que isso vai dar certo? Eu acho que não (...). Eu acho*

que as desistências vão aumentar muito porque se o aluno de 17 anos já não sabe o que vai fazer da vida, que dirá esse de 13/14”?

Por fim, procuramos compreender como poderíamos envolver os alunos na construção do projeto. Inicialmente, pensamos em contatar o Grêmio Estudantil da escola, uma vez que imaginamos que seria uma instância importante e um espaço em que poderíamos nos reunir com os alunos para pensar suas demandas de orientação profissional. Foi uma surpresa para nós perceber que a escola não possuía qualquer organização estudantil há muito tempo. Junto a esse fato, nas visitas às salas de aula, as diversas reclamações ouvidas dos alunos sempre se referiam ao comportamento de algum professor ou a alguma avaliação em que não tinham ido bem. Como apontou Marchi (2008, p.7), “ser ‘bom aluno’ não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a (...) exercer um papel que revela tanto conformismo como competência (...) sem perturbar a ordem institucional e nem demandar atenção particular”.

Assim como a APM e o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil é uma estrutura colegiada, amparada pela lei 7.398 de 04/11/1985 (Brasil, 1985), que traz aos estudantes a oportunidade de participar do cotidiano escolar. Essa lei foi promulgada a partir do *Zeitgeist*³⁶ da redemocratização brasileira, assegurando o status de legalidade da organização estudantil autônoma, que havia sido negada durante a ditadura. Entretanto, passado esse período, o movimento estudantil parece ter arrefecido. Focalizando o contexto da escola estudada, podemos dizer que os alunos são tratados, e nos pareceu que confortavelmente se deixam tratar, como receptáculos passivos, demonstrando uma espécie de entorpecimento frente à realidade que os cerca. O episódio ocorrido numa das aulas de história, quando o professor passava um documentário sobre globalização, explicita melhor a nossa fala:

(...) Aparece em cena um idoso xingando os governantes e dizendo que estava passando dificuldades por culpa deles. Em seguida, aparece uma mulher, descendente de indígenas, indignada, chorando, com a voz quase aos gritos, apontando as dificuldades que aquela contenção estava gerando para o seu povo: pobreza, falta de condições para saúde e habitação, etc. Nesse

³⁶ *Zeitgeist* é uma expressão alemã que significa “espírito da época”.

momento os alunos passaram a gargalhar em sala e fazer piadas, achando muito engraçado os xingamentos e as falas em espanhol desses entrevistados. Apesar do conteúdo extremamente comovente de ambos os depoimentos, falando sobre a tristeza e decepção com situação vivida, eles não demonstraram qualquer empatia pela situação e se atentaram apenas à sonoridade da língua e às visíveis expressões de sofrimento da descendente indígena, que eram consideradas “muito engraçado”.

5.2 Atividades realizadas em 2013

Abaixo, procuramos detalhar as atividades que realizadas junto aos alunos durante o ano de 2013. As temáticas tratadas aula a aula foram escolhidas e sequenciadas de acordo com a nossa proposta curricular, iniciando com atividades que trabalhassem as representações que os alunos tinham acerca de si mesmos, do trabalho e da inserção profissional e das expectativas de outras pessoas (autoconhecimento), passando por aquelas que fomentassem o conhecimento das oportunidades educacionais disponíveis e finalizando com aquelas que favorecessem um momento de elaboração de seus projetos futuros (Ribeiro, 2003).

À medida que desenvolvíamos as atividades, observávamos o envolvimento dos alunos e utilizávamos os resultados encontrados como balizadores para a escolha das atividades seguintes, no intuito de mantermos essa sequencialidade do processo de orientação.

Dia 20/03/2013 – Apresentação do Projeto para os alunos.

Entrei na sala um pouco apreensiva por ser a primeira vez. A professora de Artes apresentou-me à sala. Havia cerca de trinta alunos. Passei a explicar sobre o projeto de doutorado que estava fazendo e seus objetivos. Perguntei à sala se estavam dispostos a participar e se concordavam. Todos aceitaram prontamente. Surgiram algumas dúvidas que procurei esclarecer: como seriam as aulas, quantas aulas, se a professora de Artes participaria também, se haveria testes, se faríamos visitas pelas universidades. Distribuí os termos de consentimento esclarecido para lerem, assinarem e levarem para os pais

assinarem também. Solicitei que cada aluno se apresentasse e falasse um pouco das expectativas quanto às aulas de orientação profissional. Solicitei ainda que fizessem um relato escrito dessa apresentação com suas expectativas. A professora de Artes resolveu sair da sala para que conversássemos com mais liberdade. Os alunos estranharam tal ação e questionaram essa sua gentileza, afirmando que o que ela queria, na verdade, era se manter afastada deles e das aulas o máximo possível.

A coordenadora do ensino médio abriu a porta abruptamente e perguntou-me o que estava fazendo lá e onde estava a professora de Artes. Expliquei-lhe a situação e avisei que havia conversado com a coordenadora pedagógica. Ela, então, pediu-me desculpas e disse que conversaria com a coordenadora pedagógica sobre o assunto.

Encerramos a aula e combinamos a continuidade para a próxima semana.

Dia 27/03/2013 – Atividade dos cartões com imagens

O objetivo principal desta atividade foi trabalhar a questão da identidade, perscrutando o que os alunos falaria sobre si.

Deixei sobre a mesa do professor trinta cartões com imagens diversas. Solicitei que os alunos viessem até a mesa, observassem as imagens e escolhessem aquela de que mais gostaram. Solicitei ainda que ao voltarem para sua carteira, escrevessem numa folha o porquê de terem escolhido aquela imagem.

A imagem mais citada foi essa:

Ilustração 1: cartão mais escolhido

Destacamos, abaixo, alguns os comentários feitos pelos alunos sobre esta figura:

“eu escolhi um escorpião preto porque acho muito legal e também porque ele só ataca para se defender e para se alimentar tipo mexeu com ele morreu, se não mexer ele fica quieto na sua” (aluno 1);

“eu escolhi o escorpião pois acho que ele demonstra que o poder pode estar contido em pequenos corpos, pois os menores escorpiões são os mais mortais, por isso eu os admiro” (aluno 2);

*“eu escolhi essa foto porque O escorpião é meu signo e porque é um animal muito forte, mesmo que não pareça e porque **eu** não ataco até ser provocado e isso me lembra* (aluno 3)” [grifo nosso].

Junto a essa foto, outras de lutas e cárcere também foram citadas. Como uma espécie de contraponto a essas imagens, percebemos que muitos alunos escolheram imagens de paisagens que passassem ideias de “calma”, “paz”, “tranquilidade”.

Fizemos uma breve discussão sobre isso. Disseram que essas imagens escolhidas representavam a divisão que havia na classe: de um lado, pessoas mais agitadas, que falavam mais e “faziam bagunça” e de outro, pessoas mais “na delas”.

Outros comentários interessantes que valem destacar: *“(...) cada um teve um jeito de interpretar a foto que escolheu, alguns escolheram com sentimentos e outras escolheram por escolher”* (aluna 2); *“há pessoas que escolheram a mesma imagem por motivos diferentes e outras que escolheram imagens diferentes pelos mesmos motivos, geralmente refletem a personalidade e gostos”* (aluna 3).

Dia 03/04/2013 – Atividade do Curtigrama e aplicação do QEC

Nesta aula, trabalhamos com os alunos a atividade do “Curtigrama” (Mahl, Soares & Neto, 2005). O intuito é levar os alunos a prestarem mais atenção às atividades que fazem ou não cotidianamente e aquelas que proporcionam ou não prazer em sua execução.

Solicitei aos alunos que se sentassem em pequenos grupos e dividissem uma folha de caderno em quatro partes, colocando em cada quadrante os

seguintes títulos: “gosto e faço”, “gosto e não faço”, “não gosto e faço”, “não gosto e não faço”, conforme a figura abaixo:

GOSTO E FAÇO	GOSTO E NÃO FAÇO
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
NÃO GOSTO E FAÇO	NÃO GOSTO E NÃO FAÇO
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Ilustração 2: modelo de curtigrama

Utilizamos cerca de quinze minutos para a realização da tarefa. Foi muito interessante vê-los compartilhar alguns gostos e descobrirem informações novas sobre os colegas. Após concluírem a atividade, fizemos uma breve discussão sobre a mesma, levantando os pontos comuns mais evidentes, assim como os pontos dissonantes.

Os pontos mais citados foram:

GOSTO E FAÇO Dormir Comer Ficar no computador Exercitar-se/Jogar	GOSTO E NÃO FAÇO Dormir o dia todo/até tarde Praticar esportes/Jogar Ficar no computador o tempo todo
NÃO GOSTO E FAÇO Realizar serviços domésticos Estudar Acordar Cedo	NÃO GOSTO E NÃO FAÇO Fumar Beber Realizar serviços domésticos Cuidar de crianças

Ilustração 3: análise da dinâmica de curtigrama

Recolhi as folhas e solicitei aos alunos que respondessem ao Questionário de Educação para a carreira (QEC) de Balbinotti & Tétrau (2006).

Dia 10/04/2013 - Atividade: Genoprofissiograma

Parte dos alunos entregou-me os termos de consentimento esclarecido assinados por ele e pelos pais.

Nesta aula, trabalhamos a atividade do Genoprofissiograma (Soares, 1997; Gibson, 2005). O objetivo da mesma é despertar no jovem uma maior atenção sobre as profissões que seus familiares desempenham e as expectativas que estes podem nutrir sobre eles frente a esses “legados”.

Questionei os alunos sobre o conhecimento do conceito de árvore genealógica. Alguns não sabiam o que era e expliquei o conceito. Quando as dúvidas foram dirimidas, solicitei que se sentassem em pequenos grupos e desenhassem uma árvore genealógica com a profissão de seus familiares mais próximos. Observei que à medida que iam fazendo, discutiam entre si as semelhanças e diferenças entre as famílias e os impactos que sentiam quando pensavam na escolha de suas carreiras. Ao final, fizemos uma breve discussão.

Uma das alunas, que mais participou desta discussão, comentou que se sentia profundamente influenciada pela sua família na escolha da área administrativa para atuação profissional. Sua mãe é supervisora de marketing numa empresa e seu pai é representante comercial. Seu avô materno e seu tio paterno também são representantes comerciais. Nesse sentido, se via impelida a fazer alguma profissão que se relacionasse com a área de vendas e pensava em abrir seu próprio negócio. Comentou ainda que, por isso, havia resolvido fazer o ensino médio integrado em Administração, uma vez que buscava adquirir as primeiras noções da área profissional pretendida.

Dia 24/04/2013 – Falta da professora de Artes – sem atividades.

Embora não tenha havido aula neste dia, acreditamos que seja interessante narrar os acontecimentos, uma vez que eles revelam uma parte do cotidiano vivenciado na escola.

Ao chegar à escola, soube, na recepção, que a professora de Artes havia faltado e que uma professora substituta estava em sala de aula. Percebi que a mesma estava projetando um filme para os alunos e achei melhor não interromper. Falei com a inspetora de alunos e a mesma confirmou que a aula havia começado mais cedo porque a professora da aula anterior também havia faltado. Procurei, então, a coordenadora pedagógica. Narrei-lhe brevemente o ocorrido e a mesma não me pareceu surpresa. Apenas pediu-me para falar com a coordenadora do ensino médio, que devia estar melhor interada sobre o

assunto. Acompanhou-me até a sala da coordenadora do ensino médio e lhe disse: *“Fulana (nome da coordenadora), acho que esquecemos de avisar à professora Ciclana (nome da professora substituta) sobre a Nayara. Ela desenvolve um projeto com o pessoal do 1º AD nas quartas. Será que você poderia ir até lá com ela e conversar com a professora Ciclana sobre o assunto?”*

No caminho até a sala de aula, a coordenadora do ensino médio me diz, num tom de ironia: *“é que a gente acaba esquecendo de você, né, já que você combinou tudo direto com a Beltrana (nome da coordenadora pedagógica)”*. Respondo a ela que desde que procurei a escola, a orientação que recebi foi de conversar com a coordenadora pedagógica e que eu imaginava que ela repassava a informação aos demais coordenadores e professores. Ela sorriu para mim e, novamente com ar irônico, respondeu: *“claro. O certo é primeiro falar com ela.”*

Ficou nítido para mim que a questão hierárquica que eu tinha observado durante a primeira etapa do projeto se confirmava. As decisões e possíveis projetos ficam centralizados na coordenação pedagógica e só são divulgados para os professores e demais funcionários da escola conforme interesse institucional. Isso gera um profundo e evidente mal-estar, ressaltando as lutas pelo poder. No meu caso, fiquei com o sentimento de estar em meio a um fogo cruzado.

Aproximamo-nos da porta e a coordenadora do ensino médio bateu. A professora substituta veio atender. A coordenadora lhe disse que era o meu dia de dar aula para os alunos, mas como a aula já havia começado, eu ia apenas conversar com eles, avisando que continuaríamos a aula na semana seguinte. Achei interessante ela ter tomado essa decisão sem me consultar. De qualquer forma, evitei discussões, uma vez que percebi que era uma forma de retaliação ao projeto. A professora pausou o filme que estava projetando. Entrei, conversei com a classe sobre o mal-entendido que havia ocorrido e agendamos a aula para dali a quinze dias, pois na semana seguinte seria feriado. Mais alguns alunos me entregaram os termos de consentimento esclarecido. Agradei a professora e saí.

Na volta à sala dos professores, a coordenadora do ensino médio me disse: *“eu vou anotar esse seu projeto na minha agenda pra gente não te esquecer mais”* e sorriu. Esbocei um “sorriso amarelo”.

29/04/2013- Conselho de classe professores

Na saída da aula do dia 10/04/2013, a coordenadora pedagógica convidou-me para participar do conselho de classe parcial. Nele seriam discutidas as notas e frequências dos alunos, uma espécie de prévia do final do semestre para alerta dos pais.

A reunião ocorreu no auditório da escola. Teve início às 11h30. Na mesa diretora dos trabalhos estavam a coordenadora pedagógica, a diretora acadêmica e a auxiliar de supervisão. Além de mim, havia seis professores presentes. Começaram a reunião falando do 1º ano do ensino médio integrado em Administração. A coordenadora passou a “cantar” a lista de nomes dos alunos e as disciplinas em que estavam com problemas de notas ou frequência; senti-me num bingo. Ao terminar a lista, a coordenadora solicitou à auxiliar de supervisão que chamasse as duas alunas representantes de classe que se encontravam do lado de fora do auditório.

Ambas entraram cabisbaixas e a coordenadora pedagógica pediu para que se sentassem na primeira fileira, bem próximas a ela. Solicitou às alunas que apresentassem a autoavaliação da classe. Disseram que conversaram com os colegas e chegaram à conclusão de que a sala é *“esforçada, mas os alunos ultrapassam o limite do bom-senso muitas vezes. A sala também é desunida, tem dificuldades com as matérias, é participativa, mas existe conversa demais”*. A coordenadora olhou para os professores e disse: *“é isso mesmo?”* Uma professora se manifestou dizendo: *“os alunos não entram na sala. E até as representantes chegam atrasadas”*. Uma outra professora: *“eles até participam mesmo, mas dispersam demais. As conversas paralelas...”* Uma terceira professora comentou: *“o problema é aquele nucleozinho: fulano, ciclana e beltrano”*. Outra professora concorda com esta última e acrescenta que *“a classe é muito interessada, mas este nucleozinho atrai o restante da sala (...) daí forma um núcleo de bagunça muito bem estruturado que fica difícil controlar”*.

A coordenadora, em face destas falas, olhou para as alunas, cerrou o cenho e chamou a atenção de ambas, exigindo que cobrassem da sala uma mudança de comportamento urgente.

A diretora entrou no auditório nesse momento, desculpou-se com todos pelo atraso e perguntou de que classe se estava falando. A coordenadora pedagógica respondeu. A diretora aproveitou a presença das alunas para recomendar a participação delas e dos colegas nas aulas de reforço, uma vez que soube que boa parte da classe estava com dificuldades de acompanhamento nas disciplinas. Após essa fala, a coordenadora agradeceu a participação das alunas e indicou a porta para que se retirassem.

Dando continuidade à reunião, a diretora assumiu os trabalhos e passou a “cantar” os nomes da próxima classe, o 1º ano do ensino médio integrado em Nutrição e Dietética. Fiquei mais um pouco na reunião para ouvir o que falariam desta classe, apesar de eu não ter contato com eles.

Ao final da lista de nomes, a diretora solicitou que os alunos representantes da sala entrassem. Antes de deixá-los falar, ela olhou para os professores em silêncio. Uma das professoras disse: *“essa classe é muito participativa, mas como todo ETIM [ensino integrado] são muito jovens, muito agitados (...) nós como professores buscamos outras ferramentas para dinamizar as aulas, mas eles se tornam muito agitados (...) parece uma panela de pressão (...) são imaturos e pouco disciplinados”*.

A diretora chamou a atenção dos alunos. Os mesmos se defenderam dizendo que eram participativos, tinham coleguismo, trabalhavam bem em grupo e tinham respeito uns pelos outros, mas sabiam que eram muito falantes, desorganizados e que dispersavam muito nas aulas. A professora de filosofia discordou dos representantes e disse: *“vocês não fazem nem a tarefa de casa, não fazem projeto, não fazem as atividades teóricas”*. Os alunos ensejaram uma defesa, mas a diretora os interrompeu, dizendo que precisavam se atentar às atitudes e à melhoria das notas e finalizou indicando a porta para saírem.

A reunião continuou com outras salas, mas saí antecipadamente.

Dia 15/05/2013 – Retomada de conteúdo

Resolvi fazer uma conversa com os alunos e retomar os conteúdos dados. Montei uma apresentação em *Power Point* com as atividades já

desenvolvidas e algumas provocações (Apêndice D). Percebi que os alunos se surpreenderam com a aula e com o uso de mídia e foram mais participativos. Aproveitaram para tirar dúvidas sobre o projeto e entender melhor o que eu pretendia fazer. Acredito que foi um momento interessante por reforçar o nosso vínculo e podermos ampliar as discussões.

Dia 22/05/2013 – Continuação Retomada de Conteúdo

Continuamos com as discussões da aula anterior. Aproveitamos para aprofundar o conceito de Identidade (Bohoslavsky, 1977) e para trabalharmos as angústias frente ao futuro profissional.

“Para um adolescente, definir o futuro não é somente definir o que fazer, mas, fundamentalmente, definir quem *ser* e, ao mesmo tempo, definir quem *não ser*” (Bohoslavsky, 1977, p.53, grifo no original). Com essa frase, iniciamos as discussões sobre identidade. Comentamos sobre as influências recebidas do mercado de trabalho, da escola e da família, principalmente, sobre os nossos “eus” e como também influenciemos essas esferas. Por último, falamos sobre o conceito de identidade ocupacional e outros conceitos paralelos que surgem com ele e como integrarmos tudo isso nas nossas vivências e escolhas diárias.

Dia 29/05/2013 - Atividade: aula dialogada sobre Sistema Educacional Brasileiro

Percebendo que os alunos gostaram do uso de mídia nas aulas construí uma apresentação de slides para conversarmos sobre o Sistema Educacional Brasileiro e suas possibilidades (Apêndice E). Apesar de ter ficado evidente o pouco conhecimento dos alunos em relação à composição do sistema educacional brasileiro e formas de ingresso no ensino superior, percebi que houve uma grande apatia por parte deles em relação a este conteúdo.

Algumas meninas ficaram fazendo tranças em si mesmas ou nas colegas mais próximas, alguns dormiram e outros conversaram paralelamente. Lembrei-me de Bohoslavsky (1977) e fiquei com a impressão de que os alunos pareciam estar numa situação predilemática, em que “(...) o adolescente tem o aspecto de alguém a quem ‘não acontece nada’. É o adolescente que não se

dá conta de que deve explorar (...) nem sequer parece que deve escolher. São adolescentes muito imaturos (...)” (p.70).

Podemos pensar que é uma situação muito “natural” se estamos trabalhando com alunos da primeira série do ensino médio. Entretanto, é importante recordarmos que estes alunos estão no ensino médio integrado, o que significa que já fizeram uma primeira escolha profissional ao prestarem vestibulinho para a escola técnica, ou foram levados a fazê-la, e que constantemente são preparados para um futuro ingresso no mercado de trabalho. Nesse sentido, um comportamento apático como ao que assisti realmente causou-me estranheza.

Quando comentei, perto do final da aula, sobre a pós-graduação houve um maior interesse por parte da sala e surgiram algumas questões, que fundamentaram um breve debate.

Dia 05/06/2013 - Atividade: exercício de fixação

Para esta aula, montei um exercício de fixação de conteúdo (Apêndice F) como uma forma de experimentação das possibilidades avaliativas sugeridas pela escola para os professores (vide no Anexo 1 aba “instrumentos de avaliação”). Isso porque, as disciplinas regulares possuem atividades avaliativas e a nossa não poderia prescindir desse instrumento ao fazer parte da grade curricular. Procurei criar algumas situações-problema que os alunos precisariam resolver.

Solicitei que se sentassem em pequenos grupos e combinamos de usar vinte minutos para resolução das questões. Observando o resultado, sinto que o exercício, apesar de relativamente simples e mesmo tratando-se de situações potencialmente reais, trouxe dificuldades para a maioria dos alunos em sua realização. Acredito que tal resultado adveio do pouco envolvimento da sala na aula anterior, que havia sido pensada para discussão/esclarecimento dos conceitos tratados no exercício.

Algumas respostas despertaram a minha atenção mais particularmente. Uma delas foi a de um grupo que à questão “Mileni está pensando em seguir a carreira de professora de Biologia e gostaria de lecionar para os alunos do ensino médio das escolas públicas do Estado de São Paulo. Uma colega lhe disse que ela precisaria fazer o bacharelado ou então o tecnológico em

Biologia. Você concorda com esta informação dada pela colega de Mileni? Justifique” respondeu que *“Sim, por que para ser professor não precisa-se ter faculdade apenas ter um curso e o conhecimento em Biologia.”*

Outra resposta que merece destaque é a de um grupo que à questão “Carlos concluiu o ensino médio e quer prestar o vestibular da FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular). Seu primo lhe disse que caso venha a passar no vestibular, ele poderia se inscrever no Prouni (Programa Universidade para Todos) e tentar uma bolsa de estudos, porque a mensalidade da USP (Universidade de São Paulo) deve ser muito cara. Você concorda com o primo de Carlos? Justique” escreveu *“Sim, porque se Carlos passar no vestibular, ele pode se inscrever no Prouni para tentar uma bolsa na USP”.*

Um terceiro destaque que merece ser feito em relação a este exercício foi que dos dez grupos formados, cada um com três ou quatro integrantes, totalizando trinta e três alunos, nenhum conseguiu responder corretamente a questão de número sete, que transcrevemos a seguir: “Felipe, aluno de um cursinho comunitário e advindo de família de baixa renda, prestará esse ano o concorrido vestibular de Medicina. Escolheu várias faculdades de nosso estado para concorrer por serem referência na área: Unicamp, UNESP, USP, UFSCar e Santa Casa. Como você o aconselha a proceder para conseguir se inscrever corretamente em todas?”

Essa questão levava os alunos a esboçarem como fariam para se inscreverem no vestibular. E o que ficou claro, seja porque não conseguiram responder, muitos deixando a questão em branco, seja porque verbalizaram durante a execução da tarefa que não conheciam as siglas das universidades e seus respectivos significados, é que apesar de terem à disposição mídias diversas que exploram esse conteúdo informacional (internet e televisão, por exemplo), eles não se apropriaram dele.

Colello (2000, p.112) fez uma reflexão interessante sobre a adolescência e a pós-modernidade, que acreditamos que se correlacione com essa situação percebida nos alunos: “como resposta a uma angustiante situação de perda dos ideais e de expectativas no futuro ocorre uma apatia, um frágil investimento em projetos e o incremento do narcisismo na adolescência”. E continua, mais a frente (p.113): “Uma escolha profissional implica num projeto. Portanto, está

em questão como e de que forma o adolescente tem se implicado (ou não) em suas relações com os outros, com seus compromissos, com seus ideais”.

Dia 12/06/2013 - Atividade: correção do exercício de fixação e atividade de aquecimento para início da atividade Jogo “Critérios para Escolha Profissional”

Correção da atividade da aula anterior e discussão sobre as respostas dadas. Os alunos se mostraram participativos. No final da aula, passamos a fazer um jogo de aquecimento sobre critérios de escolha, falando sobre os critérios que utilizam em algumas situações como: escolher um filme para assistir, comprar roupas novas e escolher um local para passear.

Dia 19/06/2013 – Atividade Jogo “Critérios para Escolha Profissional”

Nesta aula, apresentei os banners do material “Critérios para Escolha Profissional (Neiva, 2008)”, espalhando-os pela sala para consulta dos alunos. Solicitei que se aproximassem dos banners e com papel e caneta em mãos anotassem as palavras/expressões com as quais mais se identificassem. Percebi que até mesmo os alunos mais resistentes buscaram desenvolver esta atividade com atenção e interesse. Questionavam quando tinham dúvida sobre o significado de algumas palavras. No final da aula, recolhi as folhas e combinamos de redistribuí-las na aula seguinte para que concluíssem a atividade.

26/06/2013 - Continuação da Atividade Jogo “Critérios para Escolha Profissional”

Último dia de aula do primeiro semestre. Devolvi as folhas recolhidas na aula anterior e os alunos retomaram a atividade a fim de concluí-la. Ficamos de rever e discutir os resultados na volta às aulas no segundo semestre.

31/07/2013 – 1º dia de Aula

Havia oito alunos em sala e, segundo as diretrizes da escola, não haveria aula porque o *quórum* mínimo é de dez alunos. Os presentes comentaram que desde cedo estavam na escola “meio que enrolando” porque os professores não podiam “dar matéria nova”. Conversamos, então, informalmente, sobre as férias, o que tinham feito, o que estavam pensando,

etc. Acredito que foi um momento importante de interação e fortalecimento do vínculo com os alunos.

07/08/2013 - Retomada de conteúdo e início da atividade R.O

Para retomar o conteúdo trabalhado no final do primeiro semestre, apresentei alguns slides com uma breve análise do que pude observar nas folhas entregues da atividade do Jogo “Critérios para Escolha Profissional”. Reproduzimos abaixo os gráficos colocados nos slides. As porcentagens se referem à quantidade de alunos que escolheu aquele determinado critério, lembrando que os alunos puderam escolher mais de um.

Gráfico 1: Banner "Retornos do trabalho" Neiva (2008)

Gráfico 2: Banner "Ambiente de trabalho" Neiva (2008)

Gráfico 3: Banner "Rotina de Trabalho" Neiva (2008)

Gráfico 4: Banner "Atividades de Trabalho" Neiva (2008)

Gráfico 5: Banner "Objetos/Conteúdos de trabalho" Neiva (2008)

Discutimos esses achados e os alunos complementaram com mais alguns comentários, tais como: *“Ah, pro, o importante é isso aí, dinheiro*

mesmo”, “Eu acho que trabalhar muitas horas num lugar que você gosta não ia ter problema. Você nem vê o tempo passar”, “Eu queria ter um trabalho que viajasse muito pra lugares bonitos, entendeu? Daí eu ia juntar o útil com o agradável”.

Da metade da aula em diante, propus para os alunos que começássemos a explorar, em pequenos grupos, o material de R.O (Bohoslavsky, 1977) que eu havia trazido. O objetivo desta atividade é estimular esse contato direto dos alunos com as possibilidades de cursos existentes no país.

De acordo com as atualizações do Guia do Estudante 2013, foram construídos 245 cartões em folha sulfite. Para não gerar a perda do material, resolvi não cortar as folhas de sulfite em formato de cartões. Solicitei que os alunos fossem vendo o material e sinalizando os cursos que conheciam, não conheciam, tinham interesse em conhecer melhor e que não tinham qualquer interesse em saber mais sobre.

Como não foi possível concluir a atividade nesta aula, resolvemos dar continuidade à atividade na aula seguinte.

14/08/2013 – Continuação da atividade R.O

O trabalho em grupo permaneceu interessante, mas os alunos começavam a demonstrar sinais de cansaço por terem contato com tantos cursos, boa parte dos quais nunca tinham ouvido falar. Comentaram bastante a surpresa deles ao se depararem com aquele material que “parecia não ter fim”. *“Eu nunca imaginei que tivesse tanta profissão no mundo”.* O trabalho de explorar todos os cartões, mesmo que superficialmente, nutriu a curiosidade, embora houvesse o cansaço. Os alunos confrontaram-se nos grupos, amigavelmente, no sentido de confirmarem se os colegas conheciam mesmo ou não determinado curso. Foi uma interação muito boa realmente, salvo exceções, uma vez que as funcionalidades do celular são sempre oponentes difíceis.

Ao fim dessa primeira parte mais exploratória, solicitei que imaginassem que estavam dando uma festa em sua casa e que convidassem as profissões. Solicitei ainda que organizassem esses convidados em mesas e apontassem como fariam para dar atenção a eles. Em seguida, informei que o fotógrafo da

festa estava querendo tirar uma foto deles com alguns convidados. Na foto cabiam apenas seis pessoas, ou seja, ele (a) e mais cinco convidados. Para finalizar, disse que a festa havia terminado, mas que pensaram em “esticá-la” para o final de semana. Assim, precisariam escolher quatro convidados (quantidade que cabe num carro popular) para passarem esse tempo a mais com eles. Sugeri que até a próxima aula procurassem conversar mais com esses convidados para descobrirem mais sobre eles.

O fato de se propor a tarefa em termos de ‘uma festa em sua casa’ tem a intenção de colocar o adolescente numa situação personificada a respeito das diferentes carreiras, onde a proposta lúdica envolve os cartões e a ele mesmo no contexto da dramatização, estimulando um compromisso pessoal de sua parte, que aniquila, de entrada, os comportamentos defensivos, o distanciamento e o manejo artificial, objetivo e imediato de seus vínculos com o mundo ocupacional (Bohoslavsky, 1977, p.169).

21/08/2013 Continuação da atividade R.O

Propus para a turma uma adaptação da R.O. Além da festa, solicitei que completassem algumas frases, inspirando-me no Teste das Frases Incompletas de Bohoslavsky (1977). O intuito foi aprofundar o conhecimento que estava sendo ali trabalhado. As frases propostas foram as seguintes:

1. Eu comecei a festa conversando com
2. Eu discuti com
3. Eu me surpreendi com
4. Eu me diverti com
5. Por terem causado confusão na festa, eu precisei expulsar.....
6. Eu me interessei muito por
7. Me chama muito a atenção as qualidades de
8. Percebi que passei a maior parte da festa com.....
9. Terminei a festa me aproximando muito de

28/08/2013 – Continuação da atividade R.O

Uma parte dos alunos se deteve por mais tempo na parte mais individual da R.O e, por isso, procurei lhes dar mais tempo para se apropriarem da atividade. Foi interessante notar que as faltas dos alunos incidem diretamente no prosseguimento da atividade. Se quando atuamos em pequenos grupos no

modelo clínico isso não fica tão evidente e o faltante assume a responsabilidade pela sua ausência, quando estamos trabalhando com uma sala de aula isso se torna um impeditivo maior porque implica na atividade seguinte, ainda mais quando a turma que está terminando a atividade deixa a impressão para o faltante de que houve um tempo para o desenvolvimento da mesma que ele não acompanhou.

A outra questão que ficou clara para mim foi a necessidade de uma conversa mais próxima com os alunos, verificando o impacto causado pela atividade e procurando entender o processo que fizeram, pois percebi que alguns mal tocaram nos guias de estudante oferecidos como material de apoio. Acreditei que seria interessante tentar um *feedback* mais próximo na aula seguinte.

11/09/2013 – Feedback da atividade R.O

Enquanto alguns alunos terminavam a atividade, dediquei a aula a fazer um *feedback* individual com alunos que já a tinham concluído. O intuito foi tentar perceber as facilidades, dificuldades e dúvidas surgidas.

A maioria dos alunos comentou que separar os convidados-profissões nas mesas foi difícil e não sabia quais critérios utilizar para tal. “*Não dá pra colocar um engenheiro e um professor de educação física na mesma mesa, né, professora?!?*”

Comentaram ainda a atividade havia sido bastante esclarecedora por perceberem a variedade de profissões possíveis no mercado de trabalho, desfocando da tríade tradicional que já ouviram: Direito, Medicina e Engenharia.

18/09/2013 Atividade no laboratório de informática sobre Informação profissional (pesquisa).

O objetivo desta ida ao laboratório foi demonstrar para os alunos como o uso da internet pode favorecê-los na exploração de informações profissionais. Esborgeo e Melo-Silva (2012, p. 142), em estudo sobre a temática “informação profissional”, comentaram que há vantagens nas informações obtidas pela internet, “(...) pois há muitos sites com múltiplos recursos, é possível procurar

informações nas mais variadas ocupações, o recurso é prioritariamente visual, há flexibilidade, informações rápidas e relativamente atualizadas”.

A parte negativa desse processo seria a falta de confiabilidade das informações publicadas e a falta de direcionamento na procura dos adolescentes, o que corroborou as idéias de Inácio e Gamboa (2008). Os autores afirmaram a importância de se estimular os adolescentes a realizarem atividades exploratórias eficazes utilizando-se a internet, uma vez que “a recolha de informação na internet pode muitas vezes não ser proveitosa, pois os estudantes não sabem forçosamente como utilizar e integrar a informação que recebem (...)” (*ibid.*, p.23).

Nesse sentido, o orientador profissional teria, então, o papel de fomentar nos alunos uma leitura crítica das informações disponíveis na rede.

No Brasil vem crescendo gradativamente esse tipo de oferta, ainda que seja questionável quem tem acesso a esses recursos. Nas informações profissionais virtuais várias são as modalidades. No site www.sitedebusca.com.br foram selecionados 45 sítios diferentes de Orientação e Informação Profissional. Outro sítio bastante amplo é o www.vestibular1.com.br, que além de Informação Profissional oferece testes para a escolha da profissão e serviços diversos de auxílio ao vestibulando, disponibilizando outros 43 sites de Informação Profissional. Nesse panorama não estão contabilizados os sítios das universidades. (Esbrogeio e Melo-Silva, 2012, p.148)

Ao chegar à sala de aula, informei aos alunos que teríamos aula no laboratório de informática. Eles ficaram surpresos e disseram que pouco frequentavam este espaço. Animados, recolheram seus materiais e nos dirigimos ao laboratório. Pela organização espacial do mesmo, os alunos precisaram se sentar em duplas e trios; não havia computadores suficientes para todos. Dois computadores não funcionaram e solicitei que estes alunos se aproximassem de outros colegas para acompanharem as atividades. Expliquei o meu objetivo com aquela aula e os questionei se já haviam usado a internet para este tipo de pesquisa.

Apenas duas alunas responderam que conheciam alguns sites como do Guia do Estudante (www.guiadoestudante.abril.com.br). Solicitei, então, que todos acessassem o site do Guia do Estudante e pesquisassem sobre alguma profissão. A maioria procurou sobre Administração. Deixei cerca de quinze minutos para pesquisa. Em seguida, solicitei que entrassem no canal do Ikwa no Youtube (www.youtube.com/users/ikwabr). Neste canal, há diversos vídeos

sobre profissionais de diferentes áreas falando sobre suas carreiras. Deixei mais quinze minutos para pesquisa. Sugeri ainda que, como “lição de casa”, acessassem os sites www.assis.unesp.br/guiadeprofissoes e o www.mundodovestibular.com.br.

Nos quinze minutos finais de aula, procuramos discutir sobre os achados. Alguns alunos comentaram sobre suas pesquisas. Todos acharam os sites sugeridos muito interessantes e disseram que continuariam pesquisando em casa. Percebi que apesar dos alunos viverem conectados à internet, principalmente via celular, dificilmente acessam sites informativos; utilizam a rede, prioritariamente, para acessar os perfis sociais e trocar mensagens. Acredito que a aula no laboratório os tenha despertado para essa outra faceta da internet.

25/09/2013 Avaliação sobre Informação profissional.

Com o final do semestre se aproximando, procurei desenvolver uma nova avaliação (Apêndice G), agora sobre informação profissional. Com base nas profissões escolhidas para carona que os alunos fizeram na atividade de na R.O, montei uma prova nominal para cada um.

Ao entrarem na sala de aula neste dia, a primeira questão que me fizeram foi “*vale nota, pro?*” Respondi que conversaria com a professora de Artes a esse respeito, mas imaginava que ela gostaria de usar esse conceito como parte da disciplina, uma vez que eu estava ocupando as aulas dela com o projeto. Ao receberem esta resposta, os alunos ficaram sérios repentinamente, arrumaram as carteiras em fileiras alinhadas e procuraram demonstrar empenho durante a realização da tarefa. Percebi que a possibilidade dessa avaliação alterar-lhes a nota escolar trouxe uma preocupação em tratá-la como uma atividade que merecesse respeito e dedicação. Ao terminarem, me entregaram a avaliação e foram dispensados.

Após a leitura das mesmas, o que ficou evidente foi a necessidade de aprofundar as informações sobre as profissões e sobre o mercado de trabalho. Os alunos apresentaram, em geral, respostas bastante superficiais, típicas de um momento pontual de pesquisas, e que, a meu ver, não ofereceram reais subsídios para melhor compreenderem as exigências e o cotidiano dessas profissões. Algumas respostas pareceram “descoladas” do que se ouve na

mídia ou na escola e trouxe-me a certeza de que é fundamental um processo de pesquisa e exploração informacional mais meticuloso para proporcionar o amadurecimento das idéias dos alunos sobre as profissões e o contexto do mercado de trabalho, favorecendo, então, uma melhor análise e tomada de decisão.

Alguns chegaram a comentar que não haviam escolhido as quatro profissões da carona porque tinham algum interesse pelas mesmas, mas porque estas seriam *“boas companhias pós balada.”*

Exemplos de algumas respostas: *“[o profissional de Administração] desenvolve técnicas para aprender a construir uma empresa, a deixar o ‘produto’ mais conhecido”; “[o profissional de Turismo] ele lida com, diretamente, planos de viagens para outros países, sendo discreto em questões a preço, pacotes, hotéis (...); “Um engenheiro naval é o especialista que estuda sobre os barcos, os constroem e os arrumam”; “Um profissional de administração pode atuar com varia áreas inclusive no esporte, acho que a atividade principal é organizar algo como exemplo uma empresa”; “Um profissional em Ecologia desenvolve atividades ligadas a natureza e a sua mudança”.*

09/10/2013 Conselho classe – sem atividades

Foi agendado o conselho de classe dos professores neste dia e os alunos foram dispensados.

16/10/2013 Atividade: aula dialogada sobre Mercado de Trabalho

Nesta aula, apresentei um texto (Anexo 3) retirado do site UOL. Solicitei aos alunos que se sentassem em pequenos grupos e lessem a notícia ali reproduzida, destacando os pontos que consideraram mais relevantes. Solicitei, então, que cada grupo comentasse os pontos destacados e isso gerou uma discussão interessante, uma vez que confrontaram informações que ouvem em outras mídias sobre o mercado de trabalho brasileiro crescendo constantemente com essa notícia que diz exatamente o contrário. Falaram ainda da questão da influência da mídia sobre as vidas das pessoas e como apenas certas notícias são veiculadas, muitas de forma fragmentada ou parcial, sendo importante ter senso crítico quando se lê, ouve ou assiste a alguma

coisa. Aproveitei também para discutir com os alunos o calendário final da disciplina, uma vez que o final do semestre estava se aproximando.

23/10/2013 Continuação atividade anterior

Continuamos trabalhando com a temática da aula anterior. Para tanto, construí uma apresentação de slides que apresentava os resultados, de forma adaptada, de uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2013).

As informações trazidas pela pesquisa despertaram o interesse dos alunos e fomentou uma discussão muito produtiva. Conhecer e ampliar a visão que tinham sobre a informalidade do mercado de trabalho brasileiro, as diferenças de gênero que ainda persistem, a oferta de mão de obra por escolaridade, entre outros temas que foram tratados, favoreceu a desmistificação de falácias, inclusive a da falta de qualificação da força de trabalho brasileira. Os alunos ficaram abismados com os dados apresentados e esboçaram isso constantemente em suas falas durante a aula.

30/10/2013 Roda de conversa: avaliação do projeto

Propus para os alunos fazermos uma roda de conversa para falarmos sobre o projeto. O objetivo foi resgatar as atividades feitas ao longo do ano e iniciar um processo de avaliação da disciplina. Antes de entrarem na classe, procurei organizar as carteiras em roda. Percebi que isso causou um grande impacto nos alunos, que, inicialmente, aparentaram certo desconforto com a situação.

Lancei o questionamento sobre a disciplina e pedi para que passassem a comentar o que acharam sobre a mesma ao longo do ano. Houve um silêncio generalizado a princípio. O silêncio foi quebrado por uma aluna que sussurrou alguma coisa que não compreendi bem por estar mais distante. Uma colega disse a ela *“posso falar isso alto?”* ela acenou positivamente a cabeça e a colega então verbalizou para todo o grupo que as aulas tinham deixado a desejar e que o tema não era interessante. Percebi que todos ficaram apreensivos e esperaram que eu reagisse agressivamente, fazendo uma fala severa contra a aluna.

Como a minha proposta não era essa, mas, muito pelo contrário, era perceber o que isso queria dizer realmente, respondi “bacana” e perguntei quem mais concordava com ela. Duas outras alunas comentaram que concordavam com a colega e passaram a elencar, mais detalhadamente, porque não tinham achado as aulas e o tema interessante.

Disseram que tinham a expectativa de que iríamos fazer visitas às faculdades/universidades com constância e que teriam a oportunidade de conversar com profissionais das diversas áreas. Acharam que a aula tinha sido muito teórica e que só saber das profissões por meio dos guias, das discussões com os colegas ou pela internet não era algo que despertasse a curiosidade ou que trouxesse mais esclarecimentos do que já tinham.

Essas colocações me fizeram pensar que depois do “start” para pesquisa, que é o ponto alto e, ao mesmo tempo, o sinal que aponta o término dos grupos de orientação no modelo clínico, em sala de aula fica a necessidade de se fazer algo a mais porque o período não é pontual. Daí a sensação de desinteresse dos alunos se não há uma próxima etapa, que seriam as visitas ou as conversas com profissionais.

Comentaram ainda que o curso que faziam – ensino médio integrado à Administração – *“não é o que é vendido quando a gente faz vestibulinho”* e que se encontravam decepcionados com a estrutura da escola, com o curso e com os professores. Quando foram prestar o vestibulinho, disseram que ouviram que a escola técnica era *“ótima, forte, muito boa, exigente”* e, ao começarem as aulas, sentiram que isso não era verdade: faltam professores, muitos dão aulas cansativas e sem conteúdo voltado para o vestibular, a estrutura da escola é precária, etc.

Além disso, o currículo do curso de Administração tem poucas disciplinas voltadas para o lado prático da profissão, mostrando o dia-a-dia de uma empresa. A representante de classe destacou que mesmo as disciplinas do ensino médio não são semelhantes às aquelas vistas em outras escolas. Disse que procurou saber com colegas que estudavam em escolas particulares da região quais eram os temas que aprenderam ao longo do ano e quais os livros que usaram. O que percebeu foi que os *colegas “estavam levando vantagem na preparação para o vestibular”* em relação a eles que estudavam na escola

técnica. Mencionou também que tentaram conversar com a direção da escola e com professores sobre a situação, mas que não houve quaisquer mudanças.

Outros alunos passaram a falar sobre o provão que estava previsto para ocorrer na última semana de novembro. Seria uma prova “online” que poderia prejudicar-lhes a notas, pois as questões seriam sorteadas a partir de um banco de questões e não haveria, necessariamente, um equilíbrio entre as disciplinas. Ou seja, poderiam aparecer vinte questões só de português para um aluno e para outro vinte só de matemática, por exemplo, o que priorizaria algumas áreas sobre outras, e que poderiam ser áreas em que o aluno tivesse dificuldades.

Quando se fez um breve silêncio entre os comentários, aponte para os alunos que se a aula estava tão maçante ou desinteressante como estavam dizendo, porque ninguém havia dito nada ao longo do ano, sendo que eu sempre busquei fomentar discussões sobre o assunto. Disse ainda que o fato de manterem conversas paralelas ou ações indisciplinadas não me diziam nada, uma vez que todos os demais professores relataram perceberem comportamentos semelhantes em suas aulas, o que tinha me feito pensar que não era algo relativo propriamente à minha disciplina ou à minha postura em sala de aula como professora.

Ficaram quietos por alguns minutos e a representante de classe novamente tomou a palavra pelo grupo, assumindo um sincero *mea culpa* ao dizer que realmente a classe não havia tentando falar comigo sobre esse incômodo que estavam sentindo e que não podiam ter generalizado a conversa tida com outros professores porque eu era diferente por ser pesquisadora e a disciplina sendo experimental.

Achei a conversa muito produtiva, pois pude esclarecer que enquanto professores/pesquisadores também somos atravessados por questões institucionais nesse processo e que muitos dos impedimentos que eles comentaram eu também os havia sentido ao ter meu projeto adequado às condições reais da escola.

06/11/2013 Encerramento: auto-avaliação

Solicitei que fizessem um relato escrito individual comentando sobre a experiência que tivemos ao longo do ano com a disciplina de orientação

profissional. Solicitei ainda que não colocassem os nomes nas folhas para lhes permitir maior liberdade na redação. As questões norteadoras que propus foram:

1. No começo do ano, o que eu já tinha pensado sobre profissões?
2. Quando o projeto de orientação profissional foi apresentado, o que eu imaginei que aconteceria?
3. Como foi ter aulas de orientação profissional?
4. Como avalio a professora de orientação profissional?
5. Como eu me avalio nessas aulas?
6. Essas aulas me ajudaram a pensar sobre as profissões?

13/11/2013 Encerramento: aplicação QEC

Reaplicação do Questionário de Educação para a carreira (Balbinotti & Tétrau, 2006) e despedida.

5.2.1 Resultados do Questionário de Educação para a carreira (QEC)

Seguindo as orientações de Vieira (2008), aplicamos o teste t de Student para a nossa amostra de dados. Como nossa pretensão era comparar dois momentos de um mesmo grupo de participantes (pré e pós-intervenção), verificamos que este teste estatístico seria o mais adequado. Nele, temos duas hipóteses: a da nulidade (H_0), que afirma que não há diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de dados e a alternativa (H_1), que contradiz a da nulidade.

Os cálculos foram feitos a partir de três fórmulas:

1. Média das diferenças:

$$\bar{d} = \frac{\sum d}{n}$$

2. Variância das diferenças:

$$s^2 = \frac{\sum d^2 - \frac{(\sum d)^2}{n}}{n-1}$$

3. O valor de t:

A hand-drawn formula for the t-test, showing the mean difference (d-bar) divided by the square root of the variance (s^2) over the sample size (n).
$$t = \frac{\bar{d}}{\sqrt{\frac{s^2}{n}}}$$

Estabelecemos o valor de 5% como nível de significância, uma vez que é o mais usado pela maioria das pesquisas. Para encontrarmos os valores de t crítico, usamos a tabela em anexo (Anexo 4). Nossa H_0 é que não houve diferença significativa nas respostas pós-intervenção em relação à pré-intervenção. Nossa H_1 é que houve diferença significativa nas respostas da pós-intervenção em relação à pré-intervenção.

Comparamos o valor do t crítico com o nosso t calculado. Se o t calculado fosse igual ou maior que o t crítico para aquele domínio, poderíamos rejeitar H_0 , ou seja, entenderíamos que houve, em média, uma diferença significativa das respostas da pós-intervenção em relação à pré-intervenção. Se o t calculado fosse menor que o t crítico, não poderíamos rejeitar H_0 .

Abaixo, apresentamos os resultados do QEC por domínios:

Quadro 3: Resultados do 1º domínio QEC

SENTIDO E IMPORTÂNCIA DO TRABALHO				
SUJEITOS	ANTES (X1)	DEPOIS (X2)	D (X2-X1)	D²
1	3	4	1	1
2	3	4	1	1
3	4	4	0	0
4	4	4	0	0
5	3	3	0	0
6	3	4	0	0
7	4	4	0	0
8	3	3	0	0
9	3	3	0	0
10	4	4	0	0
11	4	4	0	0
12	3	4	0	0
13	4	4	0	0
14	3	4	0	0
15	3	3	0	0
16	4	3	0	0
17	3	3	0	0
18	4	3	0	0
19	3	3	0	0
20	3	2	-1	1
21	3	3	-1	1
22	4	4	0	0
TOTAL (Σ)	76	75	0	4

t crítico	t calculado	Rejeito H₀?
2,08	0	NÃO

Quadro 4: Resultados do 2º domínio QEC

PASSOS EFETUADOS				
SUJEITOS	ANTES (X1)	DEPOIS (X2)	D (X2-X1)	D²
1	3	3	0	0
2	3	3	0	0
3	3	3	0	0
4	4	3	-1	1
5	3	3	0	0
6	2	3	1	1
7	4	4	0	0
8	3	3	0	0
9	3	3	1	1
10	4	4	0	0
11	3	3	0	0
12	3	3	0	0
13	4	3	-1	1
14	4	4	0	0
15	3	3	0	0
16	2	3	1	1
17	3	3	0	0
18	3	3	0	0
19	2	3	0	0
20	3	3	1	1
21	3	3	-1	1
22	3	3	0	0
TOTAL	67	69	1	7

t crítico	t calculado	Rejeito H₀?
2,08	0	NÃO

Quadro 5: Resultados do 3º domínio QEC

ASPECTOS CONSIDERADOS				
SUJEITOS	ANTES (X1)	DEPOIS (X2)	D (X2-X1)	D²
1	3	3	0	0
2	3	3	0	0
3	3	3	0	0
4	3	3	0	0
5	3	2	-1	1
6	3	3	1	1
7	3	3	0	0
8	2	2	0	0
9	3	2	0	0
10	2	3	0	0
11	3	3	0	0
12	3	3	0	0
13	2	3	0	0
14	3	3	0	0
15	3	3	0	0
16	2	3	2	4
17	3	3	0	0
18	2	3	1	1
19	2	2	0	0
20	3	3	0	0
21	3	3	0	0
22	4	4	0	0
TOTAL	60	62	3	8

t crítico	t calculado	Rejeito H₀?
2,08	1,3	NÃO

Quadro 6: Resultados do 4º domínio QEC

PROFISSÃO PREFERIDA				
SUJEITOS	ANTES (X1)	DEPOIS (X2)	D (X2-X1)	D ²
1	3	3	0	0
2	4	4	0	0
3	4	4	0	0
4	3	2	-1	1
5	2	2	0	0
6	2	4	1	1
7	4	4	0	0
8	3	2	-1	1
9	3	3	0	0
10	3	3	0	0
11	3	3	0	0
12	3	3	0	0
13	3	3	0	0
14	4	3	-1	1
15	3	3	0	0
16	3	4	1	1
17	2	3	1	1
18	1	4	2	4
19	2	2	0	0
20	2	3	0	0
21	3	3	0	0
22	4	3	-1	1
TOTAL	66	68	1	11

t crítico	t calculado	Rejeito H ₀ ?
2,08	0,28	NÃO

Quadro 7: Resultado do 5º domínio do QEC

PESQUISA E CONSERVAÇÃO DE EMPREGO				
SUJEITOS	ANTES (X1)	DEPOIS (X2)	D (X2-X1)	D ²
1	3	2	-1	1
2	3	3	0	0
3	4	4	0	0
4	3	2	-1	1
5	2	2	0	0
6	2	3	1	1
7	3	2	-1	1
8	2	2	0	0
9	3	2	0	0
10	3	2	-1	1
11	3	2	0	0
12	2	2	0	0
13	3	3	0	0
14	2	2	0	0
15	3	3	0	0
16	1	3	2	4
17	2	3	1	1
18	2	3	1	1
19	2	2	0	0
20	3	3	0	0
21	1	2	0	0
22	3	2	-2	4
TOTAL	54	53	-1	16

t crítico	t calculado	Rejeito H ₀ ?
2,08	-0,23	NÃO

Quadro 8: Resultados do 6º domínio do QEC

PESSOAS E FONTES CONSULTADAS				
SUJEITOS	ANTES (X1)	DEPOIS (X2)	D (X2-X1)	D²
1	2	2	0	0
2	3	2	-1	1
3	2	2	0	0
4	3	2	-1	1
5	3	2	-1	1
6	2	3	0	0
7	2	3	1	1
8	2	2	0	0
9	3	3	0	0
10	3	2	0	0
11	3	2	-1	1
12	2	2	0	0
13	3	3	1	1
14	2	3	1	1
15	3	2	0	0
16	2	2	1	1
17	3	3	0	0
18	1	3	2	4
19	2	2	1	1
20	1	3	1	1
21	3	2	-1	1
22	3	3	0	0
TOTAL	52	55	3	16

t crítico	t calculado	Rejeito H₀?
2,08	0,72	NÃO

Quadro 9: Resultados do 7º domínio do QEC

ATIVIDADES REALIZADAS				
SUJEITOS	ANTES (X1)	DEPOIS (X2)	D (X2-X1)	D²
1	3	2	-1	1
2	3	3	0	0
3	1	1	0	0
4	2	1	-1	1
5	2	2	0	0
6	2	3	1	1
7	2	3	1	1
8	2	2	0	0
9	3	2	-1	1
10	2	1	-1	1
11	4	1	-2	4
12	2	1	0	0
13	3	2	0	0
14	1	1	0	0
15	2	2	-1	1
16	1	2	1	1
17	3	2	-1	1
18	2	3	2	4
19	1	1	0	0
20	1	2	0	0
21	2	2	0	0
22	2	3	1	1
TOTAL	44	43	-2	19

t crítico	t calculado	Rejeito H₀?
2,08	-0,45	NÃO

Tais resultados nos permitiram concluir que as respostas que os alunos deram após a intervenção não diferiram significativamente daquelas dadas antes da intervenção, pois a média da diferença intrapar não pôde ser considerada significativamente diferente de zero.

6. DISCUSSÃO

Durante nossa incursão em campo em 2012, pudemos tomar contato com percalços e resistências semelhantes aos apontados por Prideaux, Patton e Creed (2002) e Rodriguez Moreno (1997).

Frente às nossas observações, passamos a nos fazer alguns questionamentos: que tipo de prática interventiva, baseada na Educação para a Carreira, poderíamos ali construir se, apesar de encontrarmos uma aparente receptividade à nossa pesquisa, a escola permanecia ignorando as demandas dos pais, dos alunos, e até mesmo dos professores, quanto ao oferecimento de atividades relacionadas à orientação profissional, como mencionou a orientadora educacional? A equipe administrativa desconheceria os propósitos e a importância dessas atividades ou estaria apenas resistindo em reconhecer a escola como um espaço privilegiado para o jovem pensar sobre a transição escola-trabalho? A ausência de participação ativa dos agentes escolares e da comunidade mais ampla na construção da disciplina experimental que propúnhamos a descaracterizaria enquanto proposta interventiva em Educação para a Carreira?

Essas ausências de participação (dos pais, dos professores, dos alunos e de outros membros da comunidade) na gestão da escola estudada nos foram muito instigantes, uma vez que feria um dos pressupostos da Educação para Carreira (Hoyt, 1977; 2005). Paro (1992), em estudo etnográfico realizado numa escola pública sobre gestão participativa, apresentou um panorama situacional muito similar ao que assistimos e vivenciamos na escola estudada:

à pergunta "Como se dá a participação na escola?", a diretora responde que as coisas vão andando normalmente e que, de repente, surge um grupo ou pessoa que pretende fazer alguma coisa diferente. Percebe-se que não há programa ou algo preparado, intencionalmente, para propiciar a participação (*Ibid.*, p.266).

Os professores que ficaram sabendo de nossa pesquisa, seja porque os abordamos para nos apresentar e conversarmos sobre as demandas de orientação profissional que percebiam nos alunos, seja porque fomos por eles abordados, uma vez que tinham ouvido um colega comentar sobre o projeto e ficaram curiosos em saberem mais sobre, realmente esboçaram interesse pelo tema, contribuíram com algumas colocações, e nos incentivaram a continuar. Entretanto, pelas condições de trabalho que possuem e pelos condicionantes

institucionais (Paro, 1992) já mencionados, a participação dos mesmos ficou restrita a isso.

Tivemos um contato muito escasso tanto com os demais funcionários administrativos (secretárias, equipe da limpeza, seguranças, etc) quanto com os pais dos alunos. No caso destes últimos, a presença na escola é pontual, o que nos dificultou abordá-los apropriadamente para participarem das discussões e da construção da proposta interventiva.

Já em relação aos alunos, a participação dos mesmos nos assuntos escolares é claramente passiva. Para expressarem o descontentamento ou o desinteresse com as situações que vivem, costumam se utilizar de comportamentos já considerados “típicos” pelos professores, como as conversas paralelas, indisciplina, uso do telefone celular, entre outros (Najle & Fiamenghi Junior, 2007), e que não são mais percebidos ou levados em conta como sinalizadores. Ao invés disso, os alunos são vistos como “infantis”, caem no descrédito dos professores e da equipe administrativa e têm sua voz abafada, como observamos na reunião do conselho de classe, anteriormente descrita.

A partir dessas “não-participações” dos agentes escolares, ficou-nos evidente a necessidade de pensar uma proposta interventiva que convergisse com essa realidade encontrada na escola. Retomando as experiências de outros países com a Educação para a Carreira, apontadas na introdução, somadas a exemplos brasileiros (Uvaldo & Silva, 2001; Vardi et al, 2004; Barbosa & Lamas, 2012), verificamos que seria possível fazê-lo, sem abandonarmos esse enfoque, se adotássemos uma estratégia aditiva (Rodriguez Moreno, 2008). E assim o fizemos.

A disciplina “orientação profissional” ocorreu semanalmente ao longo do ano letivo de 2013 e, para nós, foi o desenvolvimento de uma nova forma de trabalho na área. Percebemos, e alguns agentes escolares chegaram a explicitar, como no caso já citado da orientadora educacional, que a escola pesquisada tinha uma demanda latente.

A partir da sensibilização do nosso olhar para aquele contexto, pudemos, por meio do contato, da persistência e da negociação constante, eliminar as resistências surgidas e fomentar a receptividade dos agentes escolares à Educação para a Carreira, traduzindo as necessidades dos alunos

e procurando incentivar a escola a se comprometer com esse momento de criação dos projetos profissionais dos mesmos. Nesse sentido, o desenvolvimento deste trabalho nos mostrou que uma das principais funções do orientador profissional na escola é buscar, ativamente, ampliar o espaço dedicado a se pensar as questões relativas ao mundo do trabalho; espaço que costuma ser exíguo, como vimos. Tornou-se imprescindível “educar a escola”, para que esta passasse a valorizar a existência deste espaço de reflexão ao invés de considerá-lo apenas uma sobrecarga no currículo.

Desde o nosso primeiro contato com os alunos, procuramos estabelecer um contrato de trabalho, esclarecendo o objetivo do nosso estudo, o método que utilizaríamos e verificando quais eram as expectativas que nutriam sobre o processo, no intuito de que se sentissem acolhidos e seguros para se exporem e refletirem sobre suas situações de estudo e trabalho atuais e as perspectivas que tinham para o futuro. Para a maioria, tudo era novo; poucos tinham passado por um processo anterior de orientação profissional.

Dentro dessa nova proposta, que requer uma transição, ressaltamos que não houve uma simples transposição do que é desenvolvido em consultório para a escola (Uvaldo & Silva, 2010). Além de nos ancorarmos no modelo clínico, base teórico-prática que concerne à nossa formação e atuação em orientação profissional (Lehman & Uvaldo, 2001), utilizando-nos de algumas técnicas muito conhecidas, como o curtigrama e o genoprofissiograma, buscamos nos ancorar nos pressupostos da Educação para a Carreira, no enfoque desenvolvimentista de Super e na Teoria para Ativação do Desenvolvimento Vocacional e Pessoal, já mencionadas na introdução deste trabalho. A partir dessas bases, construímos uma proposta de orientação profissional na escola que dialogasse com a perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo, uma vez que acreditamos, assim como Ferretti (1990), Saviani (1994, 2007), Silva, J (2004), Frigotto, Ciavatta, e Ramos (2005) e outros autores, que a escola é um lugar extremamente propício para se discutir com as crianças e os jovens as questões relativas ao mundo do trabalho e as implicações que elas têm na vida em sociedade para a qual estão sendo preparados.

Ressaltamos ainda que, nessa transição, ficou evidente a contribuição que a licenciatura em Psicologia pode trazer para a atuação do orientador que

trabalha com a Educação para a Carreira, uma vez que a tática e os instrumentos de trabalho a que estávamos acostumadas no modelo clínico (Lehman et al., 2011) precisaram de modificações significativas, verdadeiros desafios, a começar pelo nosso papel em sala de aula. Ali, estávamos como um orientador-professor, “(...) aquele que irá mediar a aprendizagem de conteúdos conceituais importantes para a formação de um sujeito, fazendo parte da equipe de professores de uma escola” (Sekkel & Machado, 2007, p.129), exercendo um duplo papel, em que procuramos conciliar a visão clínica, que trazíamos como orientadoras profissionais, com a prática docente propiciada pela licenciatura em Psicologia³⁷.

Outro desafio que enfrentamos durante a disciplina de “orientação profissional” foi o planejamento da mesma em formato de aulas, com as questões burocráticas que enseja, como o preenchimento do diário de classe. Tendo a matriz curricular que criamos como norteadora, procuramos adaptar algumas atividades que costumamos desenvolver no modelo clínico, uma vez que as mesmas colaboram no despertar dos estudantes para a importância da temática. Procuramos ainda manter a atenção constantemente, evitando nos engessar, em demasiado, nesse currículo proposto, ou apenas transpor a dinâmica do modelo clínico para a sala de aula.

Um terceiro desafio foi conseguirmos manejar o curto tempo que nos foi proporcionado, cinquenta minutos semanais, em comparação àquele dedicado ao grupo no modelo clínico, que é de duas horas e meia ou três horas, em média (Melo-Silva et al, 2003). Para tanto, dentro do contrato de trabalho estabelecido com a classe logo no primeiro dia, expusemos a importância de fazermos um bom gerenciamento deste tempo de que dispúnhamos. Nem sempre conseguimos a colaboração de todos os alunos, mas muitos passaram a intervir junto aos colegas “mais bagunceiros” e os lembravam do contrato feito, construindo um ambiente propício para desenvolvermos as atividades propostas. Além disso, no começo de cada aula, fazíamos uma retomada dos conteúdos trabalhados na aula anterior, o que servia como um “aquecimento”

³⁷ Acreditamos que para além das áreas de atuação já elencadas por Sekkel e Machado (2007) para o profissional licenciado em Psicologia, poderia ser acrescentada, como uma nova possibilidade, a do educador para a carreira, uma vez que esta também envolve a interface entre a Psicologia e a Educação.

para a atividade que viria em seguida, o que também nos facilitou uma boa gestão do tempo.

Um quarto desafio foi lidarmos com um número muito maior de pessoas. De dez participantes, em média, no modelo clínico, passamos a ter, aproximadamente, trinta. A dinâmica que se instalou, então, foi completamente diversa. Embora tenhamos nos utilizado da estratégia de subdividir a classe para, primeiro, se apropriarem das questões e, depois, compartilhá-las com o “grande grupo”, numa tentativa de dinamizar o tempo restrito que tínhamos, percebemos que tal medida não foi suficiente para responder às demandas encontradas. Se, no modelo clínico, ao final de nove encontros, com duração de duas horas cada, o participante já consegue alcançar uma maior maturidade para pensar a questão da escolha (Melo-Silva & Jacquemin, 2001), no formato de aulas ficou evidente a necessidade de trabalharmos mais profundamente com os jovens para que eles adquiram essa maturidade, pois despertá-los para a exploração, que costuma marcar o encerramento dos encontros no modelo clínico, se torna, ali, apenas o começo.

Como já mencionado, o maior ou menor envolvimento dos alunos nas tarefas propostas foi um importante balizador no planejamento das atividades seguintes. Por meio destas interações constantes com os alunos, fomos desenvolvendo e, concomitantemente, avaliando a disciplina. Podemos afirmar que a grande maioria dos alunos aproveitou o espaço da disciplina de orientação profissional, regularmente instituída na grade, para partilharem as angústias, medos e fantasias que tinham sobre os estudos e o mundo do trabalho.

Embora o resultado que encontramos com o Questionário de Educação para a Carreira (QEC) não tenha explicitado, observamos alterações qualitativas significativas nos alunos: a apatia que tinham no começo da intervenção foi substituída por um comportamento exploratório mais ativo, que ficou bem evidente na atividade de R.O; o silêncio, muito comum nas primeiras discussões propostas, deu lugar ao real debate de ideias, em que os alunos se confrontavam, amigavelmente, instigando os demais a fazerem o mesmo, como pudemos observar na aula dialogada sobre mercado de trabalho; muitos alunos começaram a discernir, com mais clareza, a influência que os pais, a mídia e outras pessoas estavam exercendo sobre as suas escolhas e o quanto

era importante que aprendessem a refletir sobre isso; a internet passou a ser percebida como uma ferramenta eficaz na busca de informações sobre faculdades e cursos, como vimos na aula no laboratório de informática.

Outra alteração significativa que pudemos observar nos alunos foi o uso da roda de conversa, que propusemos no encerramento da disciplina para se autoavaliarem e avaliarem a mesma, para também refletirem sobre a própria formação que estavam recebendo: o que faltava e o que acreditavam ser necessário. Esse espaço de escuta demonstrou que havia entre nós confiança suficiente para que esboçassem suas críticas quanto ao fato das aulas terem sido desenvolvidas apenas em sala, na escola, e que reconhecessem as limitações que permearam a proposta interventiva.

Os alunos esperavam que a existência dessa disciplina fosse sensibilizar a direção a permitir visitas às empresas e faculdades, no intuito de verem *in loco* a realidade das profissões. Acreditamos também que essas saídas externas seriam bem-vindas. Aliás, essa aproximação da comunidade mais ampla, incluindo as empresas, com a escola é um dos pressupostos da Educação para a Carreira.

A partir dessas críticas, em que evidenciaram a decepção com a escola, com o currículo do ensino médio integrado em Administração e com o corpo docente, compreendemos que a escola técnica não estava cumprindo a sua proposta de ensino, baseada numa formação que enseja a perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo, sem privilegiar a teoria sobre a prática ou vice-versa. Ela permanece sendo um ambiente de mera transmissão de conteúdos preestabelecidos, em que cada agente tem o seu lugar muito bem demarcado, tal como na escola tradicional propedêutica, ao invés de ser um espaço que instrumentalize os jovens a “desnaturalizarem” a condição de exploração vivida pelo trabalhador (Ramos, 2008).

Ao construirmos a matriz curricular para a disciplina, ficou evidente que a formação oferecida pela escola técnica é aquela que enfatiza o “tracejamento” de competências do mercado de trabalho a serem atingidas pelos jovens, sem qualquer espaço de discussão sobre as implicações disso na vida social, convergindo com a visão neoliberalista apontada por Paro (1999).

Isso nos causou, inicialmente, uma surpresa, uma vez que tínhamos a expectativa de que a escola técnica estudada nos proporcionaria um terreno

fértil, onde uma proposta de educação para a carreira se afinaria perfeitamente com a ideia da educação politécnica (Saviani, 1989; Ramos, 2011). Por outro lado, essa situação ratificou a importância do orientador ter um papel ativo junto à escola para que mudanças de atitude ocorram.

A nossa proposta de intervenção em educação para a carreira, integrada ao currículo escolar, despertou a atenção da equipe administrativa da escola ao apresentar uma outra perspectiva sobre a preparação do jovem para a transição escola-trabalho, em que a escola não atua de forma mecanicista, apenas como capacitadora de mão de obra (Ferretti, 1990).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este estudo na tentativa de compreender por que a orientação profissional na escola, aí inserida desde o seu surgimento no país na década de 20 e tendo sido protagonista em muitos momentos históricos, havia sido relegada à posição marginal que hoje ocupava. Nossa atenção se voltou mais particularmente para a escola pública técnica que, conforme já mencionado, teria, em suas bases, o trabalho como princípio educativo.

Percebíamos duas questões prementes: que as pesquisas na área, na maioria dos casos, pouco exploravam o contexto da escola onde haviam sido desenvolvidas, apontando como as demandas ali esboçadas, os recursos disponibilizados e as relações de poder constituídas tinham ou não afetado os resultados encontrados. Além disso, o modelo clínico de orientação profissional era incessantemente replicado, com poucas contribuições significativas sendo acrescentadas ao que conhecimento já consolidado na área.

A partir daí, pensamos que se fazia necessário um estudo que tratasse dessas questões; que se dispusesse a olhar mais profundamente a realidade da escola, principalmente a pública, que materializa, pela sua existência, o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição de 1988. E que desses achados, somados aos da literatura, pudéssemos pensar e propor uma outra forma da orientação profissional realmente se inserir na escola, fazendo parte do projeto político-pedagógico da mesma, de seu cotidiano, ao invés de estar à parte. Do contato que tivemos com a Educação para a Carreira, e que expusemos na introdução deste estudo, acreditamos que ela poderia ser essa outra forma, colaborando para que as atividades relacionadas à orientação profissional na escola deixassem de ser vistas apenas como paralelas e pontuais, geralmente desenvolvidas por psicólogos ou pedagogos, para serem agregadas como parte das responsabilidades da escola, envolvendo os agentes escolares e a comunidade.

Durante os dois anos letivos em que estivemos imersas no cotidiano da escola, percebemos, pela dinâmica de poder ali instituída e pelos espaços de diálogo praticamente inexistentes, que a mesma não partilhava dos pressupostos da gestão participativa, o que inviabilizou a nossa ideia inicial de trabalhar com a estratégia da infusão curricular. Optamos, então, por dar continuidade à pesquisa, uma vez que houve uma boa receptividade por parte da escola à mesma, mas nos utilizando da estratégia aditiva, que exigia um

menor envolvimento dos agentes escolares na construção da proposta interventiva.

Tendo em vista as diretrizes da escola, a nossa experiência anterior na área e outras indicações que fomos buscar na literatura, construímos a matriz curricular de uma disciplina experimental, que ficou nomeada “orientação profissional”, e foi acrescentada à grade curricular dos alunos do 1º ano do ensino médio integrado à Administração durante o ano letivo de 2013.

Frente aos resultados obtidos, podemos afirmar que esta pesquisa teve relevância não só porque proporcionou aos alunos um espaço de reflexão sobre seus estudos e projetos profissionais futuros, mas, principalmente, porque demonstrou, concretamente, que este espaço pode ser instituído na escola, fazendo parte do projeto político-pedagógico da mesma, evidenciando, assim, que é possível e viável construir uma proposta interventiva em educação para a carreira numa escola pública técnica do Estado de São Paulo enquanto prática sistematizada integrada à grade regular do ensino médio. Percebemos que a abordagem da Educação para a Carreira proporcionou aos agentes escolares, principalmente à equipe administrativa, o entendimento da responsabilidade que a escola tem na construção dos projetos profissionais futuros dos seus estudantes.

Ficou claro também que a Educação para a Carreira construiu uma espécie de ponte entre nós e os agentes escolares, permitindo que, enquanto orientadoras-professoras, pudéssemos ser vistas e tratadas como integrantes do corpo docente da escola durante o desenvolvimento do trabalho, superando a marginalização que costumamos encontrar em boa parte das práticas de orientação na abordagem clínica desenvolvidas em escolas, tanto as mencionadas pela literatura científica quanto aquelas que já vivenciamos.

Embora, como apontamos, ainda não haja políticas públicas específicas na área que obriguem as escolas a implantarem a educação para a carreira, podemos dizer, pelos resultados obtidos, que uma proposta como esta pode (e deveria) ser ampliada para outras escolas técnicas e também para as escolas propedêuticas. Isto porque, desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz um arcabouço legal que permite à escola diversificar parte de seu currículo. Nesse sentido, cabe ao orientador profissional ter uma postura mais ativa junto à escola para que uma disciplina de educação para a

carreira, como esta que propusemos, possa ser entendida e aproveitada como parte diversificada do currículo escolar.

É muito importante que o orientador profissional busque essa postura mais ativa, ressaltando a importância de se promover, na escola, um espaço de reflexão sistematizado para o jovem se preparar adequadamente para a transição escola-trabalho, principalmente junto à equipe administrativa; dialogando com os agentes escolares e com a comunidade para angariar as colaborações necessárias e fortalecer esse espaço; e procurando envolver mais os professores, de forma a torná-los corresponsáveis pelo desenvolvimento da proposta interventiva.

Além disso, é relevante que nós, orientadores profissionais, principalmente por meio da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP), nos organizemos para lutar politicamente em favor da expansão de propostas como esta, demonstrando a importância da Educação para a Carreira no processo de formação dos estudantes.

Apesar de terem surgido dificuldades e alguns desencontros ao longo do processo, como já comentado, exatamente porque o espaço para a intervenção foi cedido pela equipe administrativa e seu lugar na escola precisou ser construído durante a própria trajetória da pesquisa, ficou claro que não podemos nos deixar envolver pelo argumento simplista de que a única solução para que a educação para a carreira venha a figurar na grade regular da escola seja a imposição legal de uma obrigatoriedade, como foi o caso o Programa de Informação Profissional (PIP). É possível negociar com a escola a existência desse espaço porque as políticas educacionais vigentes já apresentam meios que permitem uma implementação experimental como a que fizemos e que poderia ser aprimorada, principalmente se fosse observado e praticado o conceito da gestão participativa.

Ao atuarmos como orientadoras-professoras, desenvolvendo uma proposta de educação para a carreira em formato de aulas e integrando-a na grade regular dos alunos, foi possível percebermos que não há necessidade de se abandonar a abordagem clínica, que caracteriza a formação dos psicólogos e orientadores profissionais, para se começar “do zero”, principalmente em sala de aula. É plenamente possível e recomendável que haja a integração do olhar clínico com a prática docente. Aliás, frente às intercorrências escolares que se

interpuseram ao longo da pesquisa, foi exatamente esse manejo clínico que nos possibilitou lidar com as situações de forma flexibilizada, evidenciando o papel ativo que o orientador precisa ter no sentido de fomentar atitudes positivas nos agentes escolares em relação à orientação profissional, consolidando, assim, o seu espaço na escola.

8. BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M.A.A. (2010). Educação: um novo patamar institucional. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, 87. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 08 de dezembro de 2014.
- Ação Educativa (2008). *Que ensino médio queremos? Relatório final. Pesquisa qualitativa e grupos de diálogos sobre ensino médio*. Ação Educativa, São Paulo. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/ensino-medio-conferencia.pdf>. Acessado em 03 de fevereiro de 2012.
- Aguiar, W.M.J. (2008). Políticas Públicas na área de educação: análise crítica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org). *Psicologia e Educação: contribuições para a atuação profissional*. São Paulo: CRP/SP, p. 9-14.
- Aguillera, F. (2013). *Projeto de vida e preparação para carreira de jovens aprendizes: da realidade à intervenção*. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- André, M.E.D.A. (2000). A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990 – 1998. In: CANDAU, V.M. (org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisas (ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p.257-266.
- _____. (2008). *Etnografia da prática escolar*. 14ed. Campinas: Papirus.
- Antunes, R. (1995). *Adeus ao trabalho? : Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 3ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (2009). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2ed. São Paulo: Boitempo.
- Aranha, M.L.A. (1989). *História da Educação*. São Paulo: Moderna.
- Arendt, H. (1986). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____. (2007). A crise na educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. 6ed. São Paulo: Perspectiva, p.221-247
- Arrington, K. (2000). Middle Grades Career Planning Programs. *Journal of Career Development*, 27(2), p.103-109.
- Atkinson, P.; Delamont, S. (orgs). (2008). *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications.

Balbinotti, M.A.A.; Valentini, F.; Cândido, M.O. (2006). Níveis de Interesses Profissionais em Soldados do Exército Brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2006, 7 (1), p. 23 – 36.

Balbinotti, M.A.A; Tétrau, B. (2006). Questionário de Educação à carreira: propriedades psicométricas da versão brasileira e comparação transcultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), p.49-66. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/2030/203016895006.pdf> Acessado em 20 de dezembro de 2013.

Barbosa, A.I.J.G; Lamas, K.C.A (2012). A orientação profissional como atividade transversal ao currículo escolar. *Estudos de Psicologia*, 17(3), p. 461-468

Barbosa, L.M.S (2007). *Temas transversais: como utilizá-los na prática educativa?* Curitiba: Ibpex.

Bardagi, M.P; Archete, A.X; Neiva-Silva, L. (2005). Projetos Sociais com adolescentes em situação de risco: discutindo o trabalho e a orientação profissional como estratégias de intervenção. In: Hutz, C. (org). *Violência e risco na infância e adolescência: pesquisa e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 101-146.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.

Bohoslavsky, R. (1977). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2001[1975]). Aula ministrada em 5 de fevereiro de 1975 no IPUSP. *Revista do Laboratório de Estudos sobre trabalho e Orientação Profissional*, 1, p.21-50.

Bollmann, M.G.N. (2010). Revendo o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira. *Educação & Sociedade*, 31(112), p. 657-676.

Brandau, R.; Monteiro, R; Braile, D.M. (2005). Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. *Revista Brasileira Cirurgia Cardiovascular*, 20(1), p.7-9.

Brasil, Casa Civil (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acessado em 05 de julho de 2014.

Brasil. (1942). *Lei Orgânica do Ensino Industrial*. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/lei%20organica%20ensino%20industrial%201942.htm. Acessado em 05 de julho de 2014.

Brasil. (1943). *Lei Orgânica do Ensino Comercial*. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/lei%20organica%20ensino%20comercial%201943.htm. Acessado em 05 de julho de 2014.

Brasil. (1946). *Lei Orgânica do Ensino Agrícola*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De19613.htm. Acessado em 05 de julho de 2014

Brasil, Ministério da Educação. (1961). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 05 de julho de 2014.

Brasil. Presidência da República. (1962). *Lei nº 4119, de 27 de agosto de 1962*. Dispõe sobre a formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/lei_1962_4119.pdf. Acessado em 05 de julho de 2014.

Brasil. Presidência da República. (1968a). *Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 05 de julho de 2014.

Brasil. Ministério da Casa Civil. (1968b). *Ato institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm. Acessado em 05 de julho de 2014

Brasil. Ministério da Casa Civil. (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acessado em 20 de dezembro de 2013.

Brasil. Ministério da Educação. (1979). *Sugestões para o programa da disciplina de orientação ocupacional nas habilitações básicas*. Brasília, DF.

Brasil. Ministério da Casa Civil. (1985). *Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985*. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm. Acessado em 07 de janeiro 2014.

Brasil. Ministério da Casa Civil. (1996). *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em 07 de janeiro 2014

Brasil, Casa Civil. (1997). *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acessado em 05 de julho de 2014.

Brasil. Ministério da Educação. (1998a). *Parecer CEB n. 15/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=935&id=13449&option=com_content&view=article. Acesso em 05 julho 2014.

Brasil. Ministério da Educação. (1998b) *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF Brasil.

Brasil. Ministério da Educação. (2009). *Histórico da educação profissional*. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/.../historico_educacao_profissional.pdf. Acessado em 05 de agosto de 2013.

Brasil. Ministério da Educação (MEC). (2012). *Conselho Escolar*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12384&Itemid=655. Acessado em 10 de dezembro de 2012.

Brasil. Ministério da Educação (MEC). (2013). *Censo da Educação Básica 2013*. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf. Acessado em 08 de dezembro de 2014.

- Camino, M.E.M.B. (2010). *Indicação parlamentar: proposição legislativa da Câmara dos Deputados*. Disponível em: www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema3/2010_9398_3.pdf. Acessado em 05 de julho de 2014.
- Cano, W. (1975). *Raízes da Concentração Industrial em São Paulo*. Tese (doutorado). Universidade de Campinas.
- Carvalho, J.S. (2011). A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicologia USP*, 22(3), p. 569-578.
- Carvalho, M.M.M.J. (1995). *Orientação profissional em grupo: teoria e técnica*. Campinas: Workshopsy e Editorial Psi.
- Carvalho, T. O.; Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia Escolar e Orientação Profissional: Fortalecendo as convergências. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), p.219-228
- Castro, M. (1998). Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(1), p. 9-22.
- Chaves, M.A. (1992). 30 anos de regulamentação. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 12(2), p.4-9. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498931992000200002&lng=en&nrm=iso. Acessado em 05 de Julho de 2014.
- Clifford, J. (2002). *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Colello, S.C (2000). O adolescente e a escolha profissional. *Revista Interações*, 5(9), p.111-125. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/354/35450909.pdf> Acessado em 20 de dezembro de 2013.
- Corrêa, S.A; Echeverria, A.R; Oliveira, S.F. (2006). A inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nas escolas da rede pública do estado de Goiás-Brasil: a abordagem dos temas transversais com ênfase no tema Meio Ambiente. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 17, p.1-19. Disponível em <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3021/1710>. Acessado em 05 de julho de 2014.
- Costa, J.M. (2007). Orientação Profissional: um outro olhar. *Psicologia USP*, 18(4), p.79-87.

- Cunha, L.A. (1996). Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. *Cadernos de Pesquisa*, 99, p.60-72.
- _____. (2000). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p. 89-107.
- Delamont, S.; Stubbs, M. (1976). *Explorations in Classroom Observation*. London: Wiley.
- Deleuze, G. (2002). *Espinoza: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- Dias, M.D. (2000). *O grupo de planejamento de carreira como um holding no resgate da identidade profissional*. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo.
- Diehl, R.; Maraschin, C.; Tissoni, J. (2006). Ferramentas para uma Psicologia Social. *Revista Psicologia em Estudo*, 11(2), p.407-15.
- Duarte, N. (2001). As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 18, p.35-40.
- Esbrogeio, M.C.; Melo-Silva, L.L. (2012). Informação profissional e orientação para a carreira mediadas por computador: uma revisão da literatura. *Psicologia USP*, 23(1), p.133-155. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v23n1/v23n1a07.pdf> Acessado em 20 de dezembro de 2013.
- ETE. (2010). *Módulo de Gestão Pedagógica*. Disponível em <http://www.eterqueira.com.br/gepe/index.php?id=PtdConceitos>. Acessado em 20 de dezembro de 2013.
- Fausto, B.(1996). *História do Brasil*. São Paulo: Editora da USP.
- Ferretti, C.J (1990). Educação e Trabalho. *Anais... Seminário Interno da Secretaria do Menor do Estado de São Paulo*. Mimeografado.
- Fonseca, C.(1999). Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, s/v, n.10, p.58-78. Disponível em <http://educa.fcc.org.br>. Acessado em 02 de janeiro de 2012.
- Frigotto, G. (2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, 28 (100), p. 1129-1152.
- Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, N. (2005). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.

- Fujita, M.S.P. (2004). A representação documentária de artigos científicos em educação especial: orientação dos autores para determinação de palavras-chaves. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(3), p.257-272.
- Garcia, R.L. (2002). Introdução. In: _____. (org). *Orientação educacional: o trabalho na escola*. 4ed. São Paulo: Editora Loyola, p. 9-20.
- Geertz, C. (2005). Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita. In: _____. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, p.11-39.
- Giacaglia, L.R.A; Penteado, W.M.A (1979). *Educação para a escolha profissional: programas de informação profissional*. São Paulo: Atlas.
- Gibson, D.M (2005). The use of genograms in career counseling with elementary, middle, and high school students. *The Career Development Quarterly*, 53, p. 353-362.
- Goldberg, M.A.A. (1974). A profissão de orientador educacional. *Cadernos de Pesquisa*, 10, 29-40.
- Gonçalves Filho, J. M. (1998). *Problemas de Método em Psicologia Social*. São Paulo. Mimeografado.
- Grispun, M.P.S.Z. (2006). *A orientação educacional – conflitos de paradigmas e alternativas para a escola*. 3a ed. São Paulo: Cortez.
- Guichard, J. (2001). A century of career education: review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(3), p.155-176.
- Halpern, A.S. (1991). Transition: old wine in new bottles. *Journal of Exceptional Children*, 58(3), p. 202-211.
- Hansen, L. S. (1987). Changing Contexts for Career Programs. *Journal of Career Development*, 13(3), p.31-42.
- Hartung, P.J.; Porfeli, E.J & Vondracek, F.W. (2005). Child vocational development: a review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), p.385-419.
- Heidemann, F.G. (2009). Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: Heidemann, F.G; Salm, J. F. (Orgs). *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 26-41.

Herr, E.L. (1987). Education as Preparation for Work: Contributions of Career Education and Vocational Education. *Journal of Career Development*, 13(3), p.16-30.

_____. (2001). Career Development and its practice: a historical perspective. *The Career Development Quarterly*, 49, p.196-211.

_____. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: perspectiva histórica. In: Taveira, M.C & Silva, J.T. (orgs). *Psicologia Vocacional: perspectivas para intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p.9-24.

_____. (2009). Kenneth B. Hoyt – visionary, statesperson, leader, activist. *The Career Development Quarterly*, 58(2), p.108-117.

House of Commons, Children, Schools and Families Committee. (2009). *National Curriculum Volume I*. Disponível em <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2009-CSFC-national-curriculum.pdf> Acesso em 05 de julho de 2014

Herr, E. L.; Shahnasarian, M. (2001). Selected milestones in the evolution of career development practices in the twentieth century. *The Career Development Quarterly*, 49 (3), 225–232.

Hoyt, K.B. (1976). *K-12 Classroom Teachers and Career Education: The Beautiful People*. Monographs on Career Education. Washington: Office of Career Education. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED130034.pdf>. Acessado em 05 de julho de 2014.

_____. (1977). *A primer for career education*. Washington, DC: US Office of Education. Disponível em http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED145252&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED145252. Acessado em 03 de fevereiro de 2012.

_____. (1987). Perceptions of Career Education Supporters Concerning the Current Nature and Status of the Career Education Movement. *Journal of Career Development*, Vol. 13(3), p. 5-15.

_____. (2005). *Career education: history and future*. Oklahoma: Nacional Career Development Association.

Hoyt, K.B; Shylo, K.R. (1987). *Career education in transition: trends and implications for the future*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and

Vocational Education, The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED290933.pdf>. Acessado em 04 de fevereiro de 2014.

Hughes, K. L.; Bailey, T.R.; Mechur, MJ. (2001). *School-to-Work: Making a Difference in Education*. Columbia University: Institute on Education and the Economy.

Humberto, J. (2012). *Parecer da Comissão de Finanças e Tributação da Câmara dos Deputados*. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7E62BFFC48AD03C7114C66722BF312C3.proposicoesWeb2?codteor=977723&filename=Tramitacao-PL+6068/2009. Acessado em 05 de julho de 2014.

Inácio, P.; Gamboa, V. (2008). A Auto-eficácia na utilização da internet para a pesquisa de informação escolar e profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), p. 13-28. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203016830003> Acessado em 20 de dezembro de 2013.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). (2013). Um retrato de duas décadas do mercado de trabalho brasileiro utilizando a Pnad. *Comunicados do IPEA* n.160. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/131007_comunicadoipea160.pdf Acessado em 20/12/2013.

Irving, B.A. (2010). (Re)constructing career education as a socially just practice: an antipodean reflection. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(1), p.49-63.

Jones, L.K (1994). Frank Parsons' Contribution to Career Counseling. *Journal of Career Development*, 20(4), p.287-294.

Königstedt, M. (2008). *Educação e carreira: estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica*. Dissertação (mestrado). Universidade do Minho, Portugal.

Kridel, C.A. (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Vol. 1. Califórnia: Sage Publications, p. 98-101.

Kuenzer, A.Z. (1997). *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

_____. (1999). As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, ano XX, n.68, p.163-183. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf> Acessado em 20 de dezembro de 2013.

Laplantine, F. (2003). *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense.

Lapostolle, G. (2005). L'orientation au collège depuis les années 1980: un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation. *Revue L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(4), p. 415-438.

Lassance, M.C.P; Paradiso, A.C; Silva, C.B. (2011). Terceira demanda-chave para a orientação profissional: como ajudar o indivíduo a desenvolver sua carreira? Enfoque desenvolvimentista e evolutivo. In: Ribeiro, M.A; Melo-Silva, L.L. (org.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira volume I: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*. São Paulo: Vetor, p.135-166.

Lehman, Y.P. (2010). Orientação Profissional na pós-modernidade. In: Levenfus, R.S.; Soares, D.H.S. (orgs.). *Orientação Vocacional Ocupacional*. 2ed. Porto Alegre: Artmed, p.19-30.

Lehman, Y.P.; Silva, F.F (2001). A População atendida pelo Serviço de Orientação Profissional do IPUSP. *Revista do Laboratório de Estudos sobre trabalho e Orientação Profissional*, 1, p.58-65.

Lehman, Y.P.; Silva, F.F; Ribeiro, M.A; & Uvaldo, M.C.C (2011). Segunda demanda-chave para a orientação profissional: como ajudar o indivíduo a entender os determinantes de sua escolha e poder escolher? Enfoque psicodinâmico. In: Ribeiro, M.A; Melo-Silva, L.L. (org.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira volume I: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*. São Paulo: Vetor, p. 111-134.

Lehman, Y.P; Uvaldo, M.C.C. (2001). Proposta de formação de orientadores profissionais em uma estratégia clínica. *Revista do Laboratório de Estudos sobre trabalho e Orientação Profissional*, 1, p.51-57.

Leong, F.T.L. (2008). *Encyclopedia of Counseling*. EUA: Sage Publications.

Lessa, S. (2002). Centralidade do trabalho: qual centralidade, qual trabalho? In:_____. *O mundo dos homens: trabalho e ser social*. São Paulo: Boitempo, p. 27-47.

- Libâneo, J.C. (2001). *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. 4 ed. Goiânia: Alternativa.
- Lobo, S.M.A. (2005). *Programa de Informação Profissional: uma atividade de orientação profissional na escola – análise de um guia curricular*. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Lopez-Ruiz, O. (2007). *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial.
- Macedo, E.F. (2008). Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: Moreira, A.F.B. (orgs). *Currículo: políticas e práticas*. 10ed. Campinas: Papirus, p.43-58.
- Magnani, J.G.C. (2009). Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, 15(32), p. 129-156.
- Mahl, A. C.; Soares, D. H. P; Oliveira Neto, E. (Orgs.). (2005). *POPI: Programa de Orientação Profissional Intensivo: Outra forma de fazer orientação profissional*. São Paulo: Vetor.
- Maia, C.M; Scheibel, M.F; Urban, A. C. (2009). *Didática: organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Maia, E.M; Garcia, R.L. (1984). *Uma orientação educacional nova para uma nova escola*. São Paulo: Ed. Loyola.
- Manfredi, S. M. (1999). Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, 19 (64), p. 13-49.
- Maraschin, M.S. (2012). A política do Proeja e o projeto político pedagógico: reflexões para a prática de ensino. *Anais... IX Anped Sul- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Disponível em <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3199/254>. Acessado em 05 de julho de 2014.
- Marchi, R.C (2008). Articulações entre a Sociologia da Educação e a Sociologia da Infância: o “Ofício de Aluno” e o “Ofício de Criança”. *Anais... VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Anped Sul)*, p. 1-12. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Sociologia_da_educacao/Trabalho/01_08_42_Articulacoes_entre_a_Sociologia_da_Educacao_e_a_Sociologia_d.pdf. Acessado em 14 de fevereiro de 2014.

- Melo-Silva, L.L.; Jacquemin, A. (2001). *Intervenção em orientação vocacional/profissional: avaliando resultados e processos*. São Paulo: Vetor.
- Melo-Silva, L.L.; Bonfim, T.A.; Esborgeo, M.C.; Soares, D.H.P (2003). Um Estudo Preliminar sobre Práticas em Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (1/2), p. 21-34. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v4n1-2/v4n1-2a04.pdf>. Acessado em 01 de fevereiro de 2014.
- Melo-Silva, L.L.; Lassance, M.C.; Soares, D.H.P. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (2), p. 31 – 52. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v5n2/v5n2a05.pdf> Acessado em 20 de dezembro de 2013.
- Mello-Silva, L.L.; Leal, M.S.; Fracalozzi, N.M.N. (2010). Produção científica em congressos brasileiros de Orientação Vocacional e Profissional: período de 1999-2009. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), p.107-120.
- Mendonça, E. F. (2000). *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Minasi, L.F (1997). *Participação cidadão e escola pública: a importância da APM*. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas.
- Miranda, C. (2012). *Projeto de Lei do Senado Nº 228, de 2012*. Disponível em <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=111141&tp=1>. Acessado em 05 de julho de 2014.
- Moreira, A.F.B (1995). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus.
- Motoyama, S. (org). (1995). *Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos do CEETEPS – história vivida*. São Paulo: Editora UNESP.
- Mouta, A.; Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: uma experiência de consultoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), p.87-101.
- Munhoz, I.M.S. (2010). *Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica*. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

- Munhoz, I.M.S.; Melo-Silva, L.L. (2011). Educação para a Carreira: Concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), p.37-48.
- Najle, C.P.M; Fiamenghi Junior, G.A. (2007). Relação professores-alunos com dificuldades de aprendizagem e Comportamento: história de mudanças. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 7(1), p.97-111.
- Neri, M.C (2010). *A nova classe média: o lado brilhante dos pobres*. Rio de Janeiro: FGV/CPS.
- Neves, V.F.A. (2006). Pesquisa-ação e etnografia: caminhos cruzados. *Pesquisa e Práticas Sociais*, 1(1), p. 1-17.
- Neiva, K.M.C (2008). *Jogo Critérios para Escolha Profissional*. São Paulo: Vetor.
- Organization For Economic Co-Operation And Development. (2004). *Career guidance and public policy: bridging the gap*. Paris: OECD.
- Palma Filho, J.C. (2005). A Educação Brasileira no Período 1960-2000: de JK a FH. In: _____ (org.). *Pedagogia Cidadã- Cadernos de Formação –História da Educação*. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Santa Clara Editora, p.75-100.
- Parente, M.A.A; Lück, H. (2000). Mapeamento de Estruturas de Gestão Colegiada em Escolas dos Sistemas Estaduais de Ensino. *Em Aberto*, 17(72), p. 156-162.
- Paro, V.H. (1992). Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 73(174), p.255-290.
- _____. (1999). Parem de preparar para o trabalho: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: Ferreti, C. J. et al (orgs.). *Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, p. 101-120.
- Parsons, F. (2010[1909]). *Choosing a vocation*. EUA: Nabu Press, 2010.
- Pascoal, M.; Honorato, E. C.; Albuquerque, F. A. (2008). O orientador educacional no Brasil. *Educação em Revista*, 47, p. 101-120.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Patton, W. (2005). A postmodern approach to career education: What does it look like? *Perspectives in Education*, 23(2), pp. 21-28.

Peirano, M.G.S. (1997). Onde está a Antropologia? *Mana*, 3(2), p.67-102. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/mana/v3n2/2441.pdf>. Acessado em 17 de março de 2013.

Pelletier, D. (2001). S'orienter dans un monde incertain. In: D. Pelletier (Org.), *Pour une approche orientante de l'école québécoise: concepts et pratiques à l'usage des intervenants*. Québec: Septembre, p. 7-23.

Pereira, A.P (2011). *Reflexões sobre o ensino de Psicologia em escolas técnicas estaduais de São Paulo*. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo.

Pereira, A.P; Sekkel, M.C. (2012). Possibilidade de atuação para o licenciado em Psicologia nas Etecs. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(4), p.972-985. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n4/v32n4a15.pdf> Acessado em 20/12/2013.

Pereira, S.C.S.; Passos, G.O. (2012). Educação profissional técnica e suas interfaces com a educação propedêutica de nível médio. *Educação Temática Digital*, 14(1), p.76-95.

Pimenta, S. G. (1981). *Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Editora Loyola.

Pino, I.R. (2010). Verbetes Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A.C.; Vieira, L.F. (orgs). *Dicionário Trabalho, profissão e condição docente*. Disponível em <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=22>. Acessado em 05 de julho de 2014.

_____. [Editorial]. (2011). *Educação & Sociedade*, 32 (116), p.611-616. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300001&lng=en&nrm=iso. Acessado em 05 de julho de 2014.

Pires, L.L.A (2010). Ensino médio e educação profissional: a consolidação nos institutos federais. *Revista Retratos da Escola*, 4(7), p. 353-365. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acessado em 05 de julho de 2014.

Piza, A.C.S.T. (1980). *A descaracterização da orientação educacional no Brasil*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Pope, M. (2000). A Brief History of Career Counseling in the United States. *The Career Development Quarterly*, 48, p.194-211
- Prata, M.R.S. (2005). A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*, 28, p.108-115.
- Prideaux, L.A.; Patton, W.A. & Creed, P. (2002). Development of a theoretically derived school career program: an Australian Endeavour. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(2), p. 115-130.
- Rago, L.M.; Moreira, E.F.P.(1985). *O que é taylorismo*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense.
- Ramos, M.N. (2008). Concepção do Ensino Médio Integrado. *Anais... Seminário Secretaria de Educação do Estado do Pará*. Disponível em www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acessado em 17/10/2013.
- _____. (2011). O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação & Sociedade*, 32 (116), p. 771-788.
- Ribeiro, M.A. (2003). Demandas em Orientação Profissional: um estudo exploratório em escolas públicas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), p. 141-151.
- _____. (2009). A trajetória da carreira como construção teórico-prática e a proposta dialética da carreira psicossocial. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho* (USP), v. 12, p. 203-216. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25750/27483> Acessado em 20 de dezembro de 2013.
- _____. (2011a). Breve histórico dos primórdios da orientação profissional. In: Ribeiro, M.A; Melo-Silva, L.L. (org.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira volume I: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*. São Paulo: Vetor, p. 15-23.
- _____. (2011b). Orientação Profissional: uma proposta de guia terminológico. In: Ribeiro, M.A; Melo-Silva, L.L. (org.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira volume I: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*. São Paulo: Vetor, p.23-66.
- _____. (2011c). Sexta demanda-chave para a orientação profissional: como ajudar o indivíduo a construir dinamicamente sua carreira em um mundo de

transição? Enfoques contemporâneos. In: Ribeiro, M.A; Melo-Silva, L.L. (org.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira volume II: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*. São Paulo: Vetor, p. 15-51.

Ribeiro, M.A; Melo-Silva, L.L. (org.). (2011). *Compêndio de orientação profissional e de carreira volumes I e II: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*. São Paulo: Vetor.

Ribeiro, M.A; Uvaldo, M.C.C (2007). Frank Parsons: Trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8 (1), p. 19 – 31.

Ribeiro, M.A; Uvaldo, M.C.C. (2011). Primeira demanda-chave para a orientação profissional: como ajudar o indivíduo a realizar seu ajustamento vocacional/ocupacional? Enfoque traço e fator. In: Ribeiro, M.A; Melo-Silva, L.L. (org.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira volume I: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*. São Paulo: Vetor, p. 86-110.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura em los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez Moreno, M.L. (1997). La educación para la carrera en España: Orígenes, desarrollo y consideraciones críticas. *Anais... Seminário INETOP 1996-1997*. Disponível em

<http://www.orientacionvocacionalyprofesional.cl/web/educacion%20para%20la%20carrera%20en%20Espana.pdf>. Acessado em 03 de fevereiro de 2012.

_____. (2008). A educação para a carreira: aplicações à infância e à adolescência. In: Taveira, M.C & Silva, J.T. (orgs). *Psicologia Vocacional: perspectivas para intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 25-54.

Romanelli, O. O. (1986). *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. 8ed. Petrópolis: Vozes.

Rosar, M. F. F. (2011). Educação e Movimentos Sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. *Educação em Revista*, 12(2), p. 145-162.

São Paulo. (1978a). *Decreto nº 11.625, de 23 de Maio de 1978*. Aprova o regimento comum das escolas estaduais de 2º grau e dá providências correlatas. Disponível em

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1978/decreto-11625-23.05.1978.html>. Acessado em 05 de julho de 2014.

São Paulo, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). (1978b). *Programas de Informação Profissional como componente curricular do 2º grau*. São Paulo: SE/CENP.

Sato, L. & Souza, M.P.R. (2001). Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. *Psicologia USP*, 12(2), p. 29-47.

Saviani, D. (1989). *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio.

_____. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferretti, C.J et al. (orgs). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes.

_____. (1997). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados.

_____. (2007). Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), p.152-180.

Savickas, M. L. et al. (2009). Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.

Schmidt, M.L.S. (2005). *Ensaio indisciplinado: aconselhamento psicológico e pesquisa participante*. Tese (Livre-docência). Universidade de São Paulo.

Sekkel, M.C; Machado, A.M. (2007). O Projeto Pedagógico do curso de formação de professores de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP. *Temas em Psicologia*, 15 (1), p. 127-134.

Silva, F.F. (2010). *Construção de Projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social: subsídios para políticas públicas de orientação profissional no ensino médio*. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo.

Silva, J.M. (2004). Educação Escolar e Trabalho no Brasil: o Ensino Médio. In: Meneses, J.G.C (org). *Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão – Leituras*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, p.175-191.

Silva, M. A. (2005). O Consenso de Washington e a Privatização na Educação Brasileira. *Linhas Críticas*, 11(21), p. 255-264.

Silva, T.T. (1999). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Silva Júnior, C. A. (1998). Parâmetros curriculares nacionais: uma discussão em abstrato. In: Silva, C. S. B.; Machado, L. M. (orgs). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, p. 87-92.
- Soares, D.H.L. (1997). Uma abordagem genealógica a partir do genoprofissiograma e do teste de três personagens. In: Levenfus, R. S.; Soares, D.H.L; Silva, I.C.; Lisboa, M.D., Lassance, M.C.; Knobel, M. (Orgs.), *Psicodinâmica da escolha profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 135-160.
- Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8(16), p. 20-45.
- Souza, L.B. (2010). Docência em Escola Técnica: relações e condições de trabalho. *Anais... VII Seminário do Trabalho*. Disponível em http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Liliane_Bordignon_docencia_escola_tecnica_relacoes_condicoes_trabalho.pdf. Acessado em 01 de dezembro de 2013.
- Souza, M.P.R. (1997). As contribuições dos estudos etnográficos para a compreensão do fracasso escolar no Brasil. In: Souza, M.P.R.; Machado, A.M. (Org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, R.F.; Borghi, R.F; Onofre, M.R; Camargo, L.T. (1999). Guias curriculares: materiais de orientação docente ou de controle do Estado? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80 (195), p.233-243.
- Sparta, M. (2003). O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), p. 1-11.
- Spink, P.K. (2008). O pesquisador conversador. *Revista Psicologia & Sociedade*, 20, p.70-77. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000400010. Acessado em 03 de fevereiro de 2012.
- Steel, L. (1980). *Implementation of the Career Education Incentive Act. Interim Report on the Rapid Feedback Evaluation*. Disponível em : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED194800.pdf>. Acessado em 05 de julho 2014.
- Taddei, A. (2012). Sobre a escrita etnográfica. *Aurora*, 5, p.103-118. Disponível em www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/2367/1927. Acessado em 17 de março de 2013.

Teixeira, M.A.P; Castro, G. D.; Cavalheiro, C.V. (2008). Escalas de interesses vocacionais (EIV): construção, validade fatorial e consistência interna. *Psicologia em Estudo*, 13(1), p. 179-186.

Teixeria, M.O. (2011). Quarta demanda-chave para a orientação profissional: como ajudar o indivíduo a compreender seu processo de tomada de decisões e desenvolver um método de escolha? Enfoque decisional e cognitivo. In: Ribeiro, M.A; Melo-Silva, L.L. (org.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira volume I: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*. São Paulo: Vetor, p.167-194.

Teixeira, M.O; Calado, I. (2010). Avaliação de um programa de educação para a carreira: Um projecto de natureza exploratória. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11 (2), p. 213-218.

Tetu, V.; Domingues, A.S; Chiochetta, L.; Veloso, M.M. (2011). O trabalho de orientação profissional com um grupo de alunos do 3º ano do ensino médio. *Anais... X Congresso Nacional de Educação – Educere*. Disponível em http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5468_2975.pdf. Acessado em 03 de fevereiro de 2012.

Uvaldo, M.C.C. (2002). *Impactos das mudanças no mundo do trabalho sobre a subjetividade: em busca de um modelo de orientação profissional para adultos*. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo.

Uvaldo, M.C.C.; Garcia, M.L.D.; Munhoz, I.M.S.; Teixeira, M.O. (2012). Síntese das discussões e propostas do grupo de trabalho: Interfaces entre a orientação profissional, educação e psicologia escolar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1),125-128.

Uvaldo, M.C.C; Silva, F.F. (2001). Orientação Profissional: uma experiência na Escola. *Revista do Laboratório de Estudos sobre trabalho e Orientação Profissional*, 1, p. 76-84.

_____. (2010). Escola e escolha profissional: um olhar sobre a construção de projetos profissionais. In: Levenfus, R.S & Soares, D.H.P (orgs.). *Orientação Vocacional e Ocupacional*. 2ed. Porto Alegre: Artmed.

Vagula, E. (2005). O professor, seus saberes e sua identidade. *Rev. Cient. Fac. Lour. Filho*, 4(1), p.103-116. Disponível em <http://www.flf.edu.br/revista-flf.edu/volume04/46.pdf> Acessado em 20 de dezembro de 2013

Vallejo, P.M. (2006). *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. 6ed. São Paulo: Loyola.

Valore, L.A. (2003). O que você vai ser quando crescer? O psicólogo, a escola e a orientação profissional: articulações possíveis. *Psico UTP online*, 2, p.1-5. Disponível em www.utp.br/psicoutponline. Acessado em 02 de outubro de 2011.

_____. (2010). Orientação profissional em grupo na escola pública. Direções possíveis, desafios necessários. In: Levenfus, R.S & Soares, D.H.P (Orgs.). *Orientação vocacional ocupacional*. 2ed. Porto Alegre: Artmed, p. 65-81.

Vardi, C.H.G.R.; Souza, A.M.O.; Toledo, L.C.C.; Martins, A.N. (2004). Olhando para o futuro: orientação profissional na grade curricular - Reflexões sobre uma experiência no ensino médio. In: Vasconcelos, Z.B.; Oliveira, I.D. (Org.). *Orientação Vocacional: alguns aspectos teóricos, técnicos e práticos*. 1ed. São Paulo: Vetor, p. 187-197.

Vidal, D.G. (2005). Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: Souza, R.F. & Valdemarin, V.T. (orgs.) *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados.

Vieira, S. (2008). *Introdução à Bioestatística*. 4ed. Rio de Janeiro: Elsevier.

Vital, M.R. (2012). *Inclusão na educação infantil do viver: o preconceito da diferença ao (con)viver com a diferença*. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo.

Vondracek, F. W.; Porfeli, E.J. (2004). Perspectives historiques et contemporaines sur la transition de l'école au travail: apports théoriques et méthodologiques du modèle développemental-contextuel. *Revue L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(3), p.351-374.

Watson, M.; McMahon, M. (2005). Children's career development: a research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), p.119-132.

Watts, A.G. (2001). Career Education for Young People: Rationale and Provision in the UK and Other European Countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(3), p.209-222.

APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Apêndice B: TCLE Adaptado

Apêndice C: Esboço do Currículo da disciplina experimental

Apêndice D: Apresentação sobre “Retomada de Conteúdo”

Apêndice E: Apresentação sobre “Sistema Educacional Brasileiro”

Apêndice F: Exercício de Fixação

Apêndice G: Avaliação

ANEXOS

Anexo 1: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

Anexo 2: Matriz curricular da disciplina de “Ética e Cidadania Organizacional”

Anexo 3: Texto para discussão em aula

Anexo 4: Tabela com valores de t

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto de Pesquisa: Educação para a Carreira no cotidiano da escola pública: proposta de modelo interventivo para a grade curricular.

Essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo, que tem por objetivo principal procurar compreender e mapear o lugar que a educação para a carreira ocupará no cotidiano de uma escola pública, desde a sua concepção até a possibilidade de sua implementação e conseqüente avaliação enquanto prática interventiva em orientação profissional, baseada na infusão curricular e voltada para alunos do ensino médio. O estudo será conduzido a partir da abordagem etnográfica, o que prevê a inserção da pesquisadora no cotidiano da escola como observadora participante – em aulas, reuniões de pais, reuniões de professores, reuniões de coordenação/direção. A coleta de dados será realizada por meio dessas observações, anotadas no diário de campo da pesquisadora, por conversas informais com os agentes escolares que puderem e quiserem prestar esclarecimentos e opiniões em assuntos relacionados à pesquisa (alunos, professores, orientadores, coordenadores, diretores, pais). Durante este período, a pesquisadora visitará a escola periodicamente, conforme autorização da direção do estabelecimento. Nestas visitas, procurará observar o comportamento dos agentes escolares em suas atividades cotidianas e fará anotações num caderno que trará consigo. Além de observar os comportamentos, procurará conversar sobre assuntos pertinentes ao objetivo do estudo e tais conversas serão pontuais e curtas, uma vez que não se tratarão de entrevistas com horário e lugar pré-determinado, além de se fazerem durante os intervalos e/ou oportunidades que ocorrem durante as tarefas que estarão sendo desenvolvidas por esses agentes escolares. Não serão realizados procedimentos nos quais haja qualquer desconforto ou risco esperado. Não há benefícios diretos para os participantes. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas. O principal investigador é a psicóloga Nayara de Paula Faleiros, que pode ser encontrada no endereço: Rua Prof. Mello Moraes, 1721 bloco D – Cidade Universitária- São Paulo/SP, telefone: 3091-4174. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na Av. Prof. Lineu Prestes, 2565 – Cidade Universitária – CEP: 05508-000 – São Paulo – SP - Telefone: 3091-9457 – Fax: 3091-9452 - E-mail: cep@hu.usp.br. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, deixando, portanto de participar do estudo sem qualquer prejuízo. É resguardado o direito de confidencialidade, sigilo e privacidade. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dano pessoal, diretamente causado pelos procedimentos ou tratamentos propostos neste estudo (nexo causal comprovado), o participante terá direito a tratamento psicológico no Serviço de Orientação Profissional da Universidade de São Paulo, bem como às indenizações legalmente estabelecidas; entretanto este estudo somente se utilizará de observações de campo e análise documental, não havendo, portanto, risco de dano direto ou indireto devido à utilização dos mesmos. Os dados e o material coletados somente serão utilizados para esta pesquisa.

Dados do participante:

Nome: _____ Documento de Identidade: _____ Sexo: _____
Data de Nascimento: _____ Endereço: _____ Telefone: _____

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Assinatura do participante

Data: São Paulo, _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste paciente ou representante legal para a participação neste estudo.

Nayara de Paula Faleiros – Pesquisadora responsável

Data: São Paulo, _____

Apêndice B: TCLE adaptado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Escola Técnica xxxxxx está participando de uma pesquisa de doutorado denominada “Educação para a Carreira no cotidiano da escola pública: proposta de modelo interventivo para a grade curricular”. Esta pesquisa é desenvolvida pela psicóloga Nayara de Paula Faleiros, pesquisadora em nível de doutorado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) sob a orientação da Profa. Dra. Yvette Piha Lehman, professora da mesma instituição. O objetivo desta pesquisa é verificar como se pode construir uma disciplina de Orientação Profissional que se integre no currículo regular dos cursos técnicos, no intuito de colaborar na formação dos alunos. Neste primeiro momento, tal disciplina será ministrada de forma experimental no curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, sob a supervisão de um docente. Trata-se de um estudo totalmente gratuito, com adesão voluntária, que não oferece riscos à saúde do participante e nenhum problema ou ônus financeiro para a Escola e/ou participantes. Ressalta-se que não será utilizado qualquer procedimento que esteja em desacordo com o objetivo proposto ou com as normas escolares. Durante as aulas serão desenvolvidas atividades diversas, todas relacionadas à área de orientação profissional, e os dados coletados servirão para embasar a pesquisa acima mencionada, sendo usados apenas para fins acadêmico-científicos. Todos os dados coletados serão tratados de maneira sigilosa, sem que haja exposição dos participantes ou da escola. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados, caso haja interesse, após a defesa da tese de doutoramento.

Declaro, portanto, estar informado (a) sobre as condições da minha participação na presente pesquisa, tendo compreendido com clareza os procedimentos aos quais serei submetido (a), estando ciente de que:

1. Estou aceitando voluntariamente a participação nesse estudo, não tendo sofrido nenhuma pressão para tanto;
2. Se eu não concordar em continuar participando deste estudo, posso interromper a qualquer momento a minha participação e não sofrerei qualquer tipo de constrangimento ou repreensão por parte da pesquisadora ou da escola;
3. A minha participação consistirá em participar das atividades relacionadas à orientação profissional que serão desenvolvidas em sala de aula pela pesquisadora, sob a supervisão de um docente da escola.
4. Estou ciente que não serei identificado (a), nem a escola à qual estou relacionado (a).
5. Se julgar necessário, poderei contar com a assistência da pesquisadora, a partir de agendamento prévio, para possíveis esclarecimentos sobre o tema e caso haja necessidade de suporte emocional decorrentes de questões mobilizadas pelo estudo.

Nome do aluno: _____

RG. _____

Assinatura Aluno: _____

Assinatura Pais ou Responsável: _____

Data: ____/____/____

Pesquisadora: Nayara de Paula Faleiros. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Email: nayarapfaleiros@yahoo.com.br . Telefone: (11) 97335-7419.

Apêndice C: Esboço do currículo

Componente curricular: Orientação Profissional

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	BASES TECNOLÓGICAS
1. Demonstrar clareza sobre suas competências pessoais.	1.1 Reconhecer as razões da escolha pelo curso técnico que está fazendo e as expectativas; 1.2 Reconhecer as influências das pessoas e do meio sócio-histórico em que está inserido na constituição de sua identidade profissional; 1.3 Discernir seus critérios de escolha.	✓ Representações acerca de si mesmo; ✓ Representações acerca do trabalho e da inserção profissional; ✓ Expectativas de outras pessoas sobre si; ✓ Angústias e medos frente ao futuro profissional.
2. Buscar o aprimoramento profissional a partir da compreensão do Sistema Educacional Brasileiro e das possibilidades educacionais disponíveis.	2.1 Desenvolver uma postura ativa na busca por informações; 2.2 Aprimorar a capacidade de análise frente às ofertas educacionais disponíveis; 2.3 Utilizar os conhecimentos adquiridos em outras áreas para elaboração de projetos educacionais futuros.	✓ Funcionamento do Sistema Educacional; ✓ Oportunidades educacionais disponíveis;
3. Compreender, de forma realística e crítica, o mundo do trabalho e as possibilidades atuais de inserção.	3.1 Problematicar a configuração do mercado de trabalho brasileiro; 3.2 Relacionar interesses pessoais e possibilidades profissionais; 3.3 Exercitar o processo de tomada de decisão.	✓ Configuração do mercado de trabalho; ✓ Relações de trabalho atuais; ✓ Perfil do trabalhador brasileiro; ✓ Perfil das organizações atuantes no mercado de trabalho brasileiro.

Apêndice D: Retomada de Conteúdo – apresentação *power point*

DEFINIMOS NÃO APENAS O QUE VAMOS FAZER, MAS QUEM SEREMOS OU NÃO SEREMOS

Apêndice E: Apresentação Sistema Educacional Brasileiro

SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E ESCOLHA PROFISSIONAL

ESCOLHER UMA
PROFISSÃO IMPLICA
SABER,
PRIMEIRAMENTE,
QUAIS SÃO AS
OPÇÕES QUE SE TEM

Capítulo II - Dos Direitos Sociais

Art. 6º São direitos sociais a **EDUCAÇÃO**, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

TÍTULO I Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais

LEI No 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

ENSINO BÁSICO

ENSINO SUPERIOR

PÓS-GRADUAÇÃO

AINDA INCLUEM-SE AQUI O EJA, O ENSINO TÉCNICO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Os pais não são obrigados a matricular as crianças de zero a cinco anos, mas o Estado deve garantir a possibilidade de que frequentem uma instituição educacional. Pela legislação brasileira, os municípios são os responsáveis pela oferta da educação infantil pública e gratuita e pela gestão das instituições privadas.

Já o ensino fundamental é obrigatório. Isso significa que toda criança e adolescente entre seis e 14 anos deve estar na escola, sendo obrigação do Estado oferecer o ensino fundamental de forma gratuita e universal.

Em sua conclusão, o estudante deve dominar a leitura, a escrita e o cálculo. Outro objetivo desta etapa é desenvolver a capacidade de compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores básicos da sociedade e da família.

Com duração de três anos, é de responsabilidade dos estados. Nesse período, são aprofundados os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, buscando articular o conteúdo com a preparação básica para o trabalho e a cidadania. Outra função do ensino médio é propiciar a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

São três modalidades de cursos técnicos existentes:

- Integrada – o aluno faz o curso técnico paralelamente ao ensino médio;
- Concomitante – o aluno faz o curso técnico simultaneamente ao ensino médio, mas em instituições diferentes;
- Subsequencial – o aluno faz o curso técnico quando já tem o diploma do ensino médio.

SISTEMA S

"ENSINO TÉCNICO DE QUALIDADE"

A finalidade primordial do Enem é a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do ensino médio. As informações obtidas a partir dos resultados do Enem são utilizadas para acompanhamento da qualidade do ensino médio no País, na implementação de políticas públicas, criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio, desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira e estabelecimento de critérios de acesso do participante a programas governamentais. O Enem serve também para a constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho.

O Enem é composto por quatro provas objetivas com 45 questões cada e uma redação.

1º DIA: DURAÇÃO DE 4H30: Ciências Humanas e suas Tecnologias E Ciências da Natureza e suas Tecnologias

2º DIA: DURAÇÃO DE 5H30: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Redação e Matemática e suas Tecnologias

<http://prouniportal.mec.gov.br/>

Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.

Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, o Prouni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem - Exame Nacional do Ensino Médio.

Art. 3º Somente poderá se inscrever no processo seletivo do Prouni o estudante brasileiro não portador de diploma de curso superior que tenha participado do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e que atenda a pelo menos uma das condições a seguir:
I - tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública;
II - tenha cursado o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição;
III - tenha cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição;
IV - seja pessoa com deficiência; ou
V - seja professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública, conforme disposto no art. 3º do Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005

O Sistema de Seleção Unificada (SiSU), criado e gerenciado pelo Ministério da Educação desde 2010, é um processo seletivo para entrada de novos alunos em instituições públicas de Ensino Superior que utiliza, exclusivamente, a nota do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) como critério de seleção.

<http://sisu.mec.gov.br/>

Atualmente, as inscrições acontecem em apenas uma etapa. O estudante faz o cadastro pela internet, sem qualquer custo, e informa o número e senha do Enem. Com isso, o sistema do SiSU levanta todos os dados cadastrais do estudante, incluindo as notas obtidas no Enem. Depois disso, o candidato seleciona duas opções, em ordem de preferência, de vagas ofertadas. Alunos selecionados para a primeira opção não participam das demais chamadas, mesmo se não realizarem a matrícula. Quem foi selecionado na segunda opção continua concorrendo à vaga que escolheu como prioridade. Se o candidato não apareceu em nenhuma das duas opções, seu nome vai para a lista de espera, que conta com vagas remanescentes.

O ensino superior no Brasil é oferecido por universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica. O cidadão pode optar por três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica.

PRESENCIAL E ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente.

ENADE
EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES

A participação dos estudantes dos cursos avaliados é obrigatória e condição para a obtenção do diploma, sendo registrado no histórico escolar a situação de regularidade com o exame. Criado em 2004, o Enade substituiu o Exame Nacional de Cursos.

Apenas alunos ingressantes e concluintes devem ser inscritos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para realizar o exame.

DESEMPENHO DAS INSTITUIÇÕES NO ÍNDICE GERAL DE CURSOS (IGC) DE 2011		
Conceito*	Nº de instituições	%
1	9	0,4
2	568	26,6
3	1.081	50,6
4	190	8,9
5	27	1,3
Sem conceito	261	12,2
TOTAL	2.136	100

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/07/27/veja-notas-do-mec-para-mais-de-2-mil-instituicoes-de-ensino-superior.html>

Apêndice F: Exercício de Fixação

NOMES: _____ DATA: _____

RESPONDA ÀS QUESTÕES PROPOSTAS ABAIXO:

1. Márcia concluiu o ensino médio em 2012 numa escola estadual em São Paulo e pretende continuar seus estudos no ensino superior na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2014, que adotou o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) do Ministério da Educação. Ela começou um curso preparatório pré-vestibular (cursinho) em janeiro de 2013 e não se inscreveu no ENEM 2013. Um de seus professores lhe disse que ela não poderá concorrer a uma das vagas da UFMG este ano e terá que esperar o ano seguinte. Ele está correto? Justifique.

2. Mileni está pensando em seguir a carreira de professora de Biologia e gostaria de lecionar para os alunos do ensino médio das escolas públicas do Estado de São Paulo. Uma colega lhe disse que ela precisaria fazer o bacharelado ou então o tecnológico em Biologia. Você concorda com esta informação dada pela colega de Mileni? Justifique.

3. Carlos concluiu o ensino médio e quer prestar o vestibular da Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular). Seu primo lhe disse que caso venha a passar no vestibular, ele poderia se inscrever no Prouni (Programa Universidade para Todos) e tentar uma bolsa de estudos, porque a mensalidade da USP (Universidade de São Paulo) deve ser muito cara. Você concorda com o primo de Carlos? Justifique.

4. Pedro Luiz sempre estudou em escola particular. Lendo o *site* do Ministério da Educação, ele soube da existência do Prouni (Programa Universidade para Todos) e pensou em se inscrever. Entretanto, ao comentar com sua mãe sua decisão, ela lhe diz que ele não poderia se inscrever porque não satisfaz às condições mínimas do Programa. Ela está correta? Justifique.

5. Quais são as três leis que asseguram o direito à Educação, principalmente para as crianças e para os jovens?
(A) Constituição de 1988, Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e Estatuto da Criança e do Adolescente.
(B) Constituição de 1934, Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e Estatuto da Criança e do Adolescente.
(C) Constituição de 1988, Lei de Incentivo à Educação e Estatuto da Criança e do Adolescente.
(D) Constituição de 1934, Lei de Incentivo à Educação e Estatuto da Criança e do Adolescente.

6. O Sistema de ensino brasileiro é estruturado da seguinte maneira:
(A) Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.
(B) Ensino Infantil e Ensino Médio.
(C) Ensino Básico e Ensino Superior.
(D) Ensino Médio, Ensino Básico e Ensino Superior.

7. Felipe, aluno de um cursinho comunitário e advindo de família de baixa renda, prestará esse ano o concorrido vestibular de Medicina. Escolheu várias faculdades de nosso estado para concorrer por serem referência na área: Unicamp, Unesp, USP, Ufscar e Santa Casa. Como você o aconselha a proceder para conseguir se inscrever corretamente em todas?

8. Marcelo e Beatriz ainda estão em dúvida quanto à profissão que querem seguir e o momento da inscrição para o SiSU chegou. Marcelo pensa em Administração e Economia, enquanto Beatriz pensa em Turismo e Nutrição. O que podem fazer nesse caso?

9. Liliانا sempre sonhou seguir a carreira de pesquisa, fazendo o mestrado e o doutorado após acabar a graduação. Como já está no último semestre do curso de Administração e gostou muito da área de Recursos Humanos, resolveu se inscrever num curso de especialização. Com essa escolha, ela está no caminho certo para realizar seu sonho?

10. Licuri é aluno de uma escola pública em uma reserva indígena que fica em uma cidade litorânea da Bahia. Ele pensa em prestar Direito para auxiliar a comunidade indígena em que vive e da qual é descendente. Mas, sendo de uma realidade tão diferente, poderá ele participar de um vestibular como os demais alunos brasileiros? Justifique.

11. Leo e Carol são amigos e querem seguir a área de Turismo para aproveitarem a onda de eventos esportivos no Brasil e conseguirem, mais facilmente, uma oportunidade de estágio durante a época de estudos. Estavam em dúvida quanto ao curso técnico ou tecnológico em Turismo. Uma amiga lhes disse que não entendia a dúvida já que tudo era a mesma coisa, só mudava a sigla. Você concorda? Justifique.

Apêndice G: Avaliação

AVALIAÇÃO SOBRE INFORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nome: _____ 1º AD

1. Explique, com as suas palavras, o que o motivou a escolher os cursos de _____ para “dar uma carona” após a festa.
2. Quais são as principais semelhanças e as principais diferenças que você percebe que existe entre estes cursos que escolheu?
3. Durante as aulas dedicadas à pesquisa sobre os cursos (pelo guia do estudante e, depois, pela internet), quais foram as informações que você procurou com mais atenção?
4. Explique, com as suas palavras, quais são as principais atividades que o profissional formado em _____ desenvolve:
5. Comente como você percebe o mercado de trabalho para essas profissões atualmente.

ANEXO 1: Parecer Comitê de Ética em Pesquisa

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Hospital Universitário da Universidade de São Paulo - HU/USP

PROJETO DE PESQUISA

Título: O lugar da Educação para a carreira no cotidiano da escola pública: construção de um modelo interventivo baseado na infusão curricular.

Área Temática:

Pesquisador: nayara de paula faleiros

Versão: 2

Instituição: INSTITUTO DE PSICOLOGIA (USP)

CAAE: 00528412.1.0000.0076

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 28421

Data da Relatoria: 31/05/2012

Apresentação do Projeto:

O projeto se propõe a investigar a viabilidade da intergração da orientação profissional no currículo escolar em relação à concepção do projeto pedagógico da escola observando resistências. Trata-se de pesquisa qualitativa na forma de pesquisa participante de matriz etnográfica.

Objetivo da Pesquisa:

Avaliar um modelo de proposta interventiva em Orientação Profissional voltado para alunos de último ano do ensino fundamental e médio em escola pública baseada em infusão escolar desde a sua construção até sua implementação no cotidiano das escolas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos declarados e os benefícios estão ligados aos jovens e comunidade escolar visando contato com a realidade laboral e instrumentalização para construção das carreiras profissionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa com temática importante na área escolar e orientação profissional de jovens em escolas públicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido traz pontos importantes de esclarecimento do projeto.

Recomendações:

As recomendações apresentadas no parecer anterior foram atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considero o projeto aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

As dúvidas levantadas anteriormente quanto ao N de sujeitos de pesquisa e local de realização da mesma foram esclarecidos a contento. Desta maneira não vemos prejuízo em aprovação "ad referendum" do projeto

SAO PAULO, 29 de Maio de 2012

Assinado por:
Mauricio Seckler

Anexo 2: Matriz curricular Ética e Cidadania Organizacional

<p>●</p> <p>●</p> <p>●</p> <p>●</p> <p>●</p> <p>●</p> <p>●</p> <p>●</p> <p>●</p> <p>●</p> <p>●</p>	<p>Plano de Trabalho Docente – ano</p> <hr/> <p>Ensino Técnico</p>
--	--

Código:	Município:
Eixo Tecnológico: GESTÃO E NEGÓCIOS	
Habilitação Profissional: TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	
Qualificação: AUXILIAR ADMINISTRATIVO	Módulo: I
Componente Curricular: ÉTICA E CIDADANIA ORGANIZACIONAL	
C.H. Semanal: 2,5	Professor(a):

I – Atribuições e atividades profissionais relativas à qualificação ou à habilitação profissional, que justificam o desenvolvimento das competências previstas nesse componente curricular.

- Executar atividades de planejamento, captação, seleção e organização de RH.
- Utilizar a matemática financeira na análise de recursos oferecidos ou obtidos.
- Assessorar na estrutura e no funcionamento com base na sua meta e nos seus objetivos.
- Assessorar no gerenciamento de mudanças organizacionais. (Técnicas e tendências).
- Contribuir na elaboração dos organogramas gerais e dos funcionogramas, visando à definição dos parâmetros das delegações de funções e os limites de responsabilidades.
- Aplicar diretrizes, dados e informações contidas no planejamento estratégico, tático e operacional das empresas.
- Agir com ética profissional.
- Auxiliar na rotina administrativa, usando a informática como ferramenta de trabalho.
- Executar tarefas utilizando-se de equipamentos e programas de informática.
- Interpretar documentos contábeis.
- Comunicar-se escrita e oralmente de forma adequada à área Administrativa.
- Atender clientes - Identificação de suas necessidades e fornecimento de informações.
- Organizar a rotina administrativa - Arquivamento de documentos, solicitação de informações, elaboração, emissão e conferência de documentos.
- Zelar pela organização do ambiente, conservação dos equipamentos e boa utilização dos recursos pautando-se na sustentabilidade.

II – Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas do Componente Curricular

Componente Curricular: **ÉTICA E CIDADANIA ORGANIZACIONAL**

Módulo: I

Nº	Competências	Nº	Habilidades	Nº	Bases Tecnológicas
1	Analisar o Código de Defesa do Consumidor, a legislação trabalhista, do trabalho voluntário, regras e regulamentos organizacionais. (ética na utilização dos códigos de defesa, direitos, legislação e voluntariado).	1.1	Aplicar a legislação trabalhista e o Código de Defesa do Consumidor nas relações empregador/ empregado e consumidor/ fornecedor.	1	Conceito do código de Defesa do Consumidor.
		1.2	Atuar respeitando os limites estabelecidos pelas leis e códigos de ética profissional.	2.1	Fundamentos de legislação trabalhista e Legislação para o Autônomo.
2	Avaliar procedimentos adequados a fim de promover a imagem organizacional. (ética das relações institucionais, compreender a instituição, estar de acordo com a imagem institucional, “vestir a camisa”).	1.3	Aplicar legislação, incentivar e participar de programas de trabalho voluntário.	2.2	Normas e comportamentos referentes aos regulamentos organizacionais
		2.1	Promover a imagem da organização.	2.3	Imagem pessoal e institucional.
		2.2	Executar criticamente os procedimentos organizacionais.		<ul style="list-style-type: none"> Definições de trabalhos voluntários: Lei Federal 9.608/98 e 10.748/10; Lei Estadual nº 10.335/99; Deliberação Ceeteps nº 01/2004
3	Pesquisar as técnicas e métodos de trabalho em equipe, valorizando a cooperação, a iniciativa, ética e autonomia no desempenho pessoal e organizacional. (ética das relações do trabalho em equipe, relacionamento e comunicação).	2.3	Propagar a imagem da instituição, percebendo ameaças e oportunidades que possam afetá-la e os procedimentos de controle adequados a cada situação.	3	Definições e técnicas de trabalho em equipe, chefia e autonomia; atribuições e responsabilidades.
4	Analisar a importância da responsabilidade social e sustentabilidade na formação profissional e ética do cidadão. (ética no desenvolvimento da responsabilidade social, sustentabilidade e cidadania na área de atuação).	3.1	Utilizar técnicas de relações profissionais no atendimento ao cliente, fornecedor, parceiro, empregador e concorrente.	4.1	Código de ética nas empresas de Administração.
		3.2	Conduzir e/ ou coordenar equipes de trabalho.	4.2	Cidadania em Administração: relações pessoais e do trabalho
		3.3	Valorizar e encorajar as manifestações de diversidades cultural e social.	4.3	Fundamentos da ética profissional aplicados ao curso de Técnico em Administração: princípio na construção de organizações sociais na área de Administração
		3.4	Respeitar as diferenças locais, culturais e sociais.	4.4	Declaração Universal dos Direitos Humanos, Convenções e Direitos Humanos no Brasil.
		4.1	Identificar e respeitar os direitos humanos.		

		4.2	Desenvolver projetos (de responsabilidade social e/ ou sustentabilidade na área).	4.5	Diversidade cultural: <ul style="list-style-type: none"> • cultura; • grupo étnico; • religião; • vestimenta; • alimentação.
		4.3	Aplicar procedimentos (de responsabilidade social e/ ou sustentabilidade na área) corretos para descartes de resíduos.		
		4.4	Utilizar metodologia (de responsabilidade social e/ ou sustentabilidade na área).	4.6	Diversidade social: <ul style="list-style-type: none"> • homofobia; • bullying; • drogas lícitas; • drogas ilícitas; • inclusão social.
				4.7	Procedimentos ecologicamente corretos para a área de Administração.

III – Procedimento Didático e Cronograma de Desenvolvimento

Componente Curricular: **ÉTICA E CIDADANIA ORGANIZACIONAL**

Módulo: I

Habilidade	Bases Tecnológicas	Procedimentos Didáticos	Cronograma / Dia e Mês
<ul style="list-style-type: none">• Aplicar a legislação trabalhista e o Código de Defesa do Consumidor nas relações empregador/ empregado e consumidor/ fornecedor.• Atuar respeitando os limites estabelecidos pelas leis e códigos de ética profissional.• Aplicar legislação, incentivar e participar de programas de trabalho voluntário.	Conceito do código de Defesa do Consumidor.		xx/xx a xx/xx
<ul style="list-style-type: none">• Promover a imagem da organização.• Executar criticamente os procedimentos organizacionais.• Propagar a imagem da instituição, percebendo ameaças e oportunidades que possam afetá-la e os procedimentos de controle adequados a cada situação.	Fundamentos de legislação trabalhista e Legislação para o Autônomo. Normas e comportamentos referentes aos regulamentos organizacionais Imagem pessoal e institucional.		xx/xx a xx/xx

<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar técnicas de relações profissionais no atendimento ao cliente, fornecedor, parceiro, empregador e concorrente. • Conduzir e/ ou coordenar equipes de trabalho. • Valorizar e encorajar as manifestações de diversidades cultural e social. • Respeitar as diferenças locais, culturais e sociais. 	<p>Definições e técnicas de trabalho em equipe, chefia e autonomia; atribuições e responsabilidades.</p>		<p>xx/xx a xx/xx</p>
--	--	--	----------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e respeitar os direitos humanos. • Desenvolver projetos (de responsabilidade social e/ ou sustentabilidade na área). • Aplicar procedimentos (de responsabilidade social e/ ou sustentabilidade na área) corretos para descartes de resíduos. • Utilizar metodologia (de responsabilidade social e/ ou sustentabilidade na área). 	<p>Código de ética nas empresas de Administração.</p> <p>Cidadania em Administração: relações pessoais e do trabalho</p> <p>Fundamentos da ética profissional aplicados ao curso de Técnico em Administração: princípio na construção de organizações sociais na área de Administração</p> <p>Declaração Universal dos Direitos Humanos, Convenções e Direitos Humanos no Brasil.</p> <p>Diversidade cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cultura; • grupo étnico; • religião; • vestimenta; • alimentação. <p>Diversidade social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • homofobia; • bullying; • drogas lícitas; • drogas ilícitas; • inclusão social. <p>Procedimentos ecologicamente corretos para a área de Administração.</p>		<p>xx/xx a xx/xx</p>
--	---	--	----------------------

IV – Procedimentos de Avaliação

Componente Curricular: **ÉTICA E CIDADANIA ORGANIZACIONAL**

Módulo: I

Competência (por extenso)	Indicadores de Domínio	Instrumentos de Avaliação	Crítérios de Desempenho	Evidências de Desempenho
<ul style="list-style-type: none"> Analisar o Código de Defesa do Consumidor, a legislação trabalhista, do trabalho voluntário, regras e regulamentos organizacionais. (ética na utilização dos códigos de defesa, direitos, legislação e voluntariado). Avaliar procedimentos adequados a fim de promover a imagem organizacional. (ética das relações institucionais, compreender a instituição, estar de acordo com a imagem institucional, “vestir a camisa”). Pesquisar as técnicas e métodos de trabalho em equipe, valorizando a cooperação, a iniciativa, ética e autonomia no desempenho pessoal e organizacional. (ética das relações do trabalho em equipe, relacionamento e 	<p>Os Indicadores deverão estar associados aos valores, aos conhecimentos e/ou às habilidades, que deverão ser mobilizados para a ação eficiente.</p> <p>Uma das principais funções dos indicadores de domínio de competências é <u>explicitar melhor as aprendizagens</u>. Estes indicadores têm um papel marcadamente positivo, pois indicam, sinalizam tais aprendizagens. Os indicadores serão escolhidos pela sua relevância para o domínio da competência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa e apresentação escrita / oral Elaboração de Projetos Técnicos Relatórios de práticas / ensaios / experimentos Relatório de trabalho de campo e de visitas técnicas Avaliação escrita individual Estudo de caso Observação direta Seminários Simulações Autoavaliação Portfólios Entrevistas 	<p>Critério pode ser definido como um parâmetro de qualidade estabelecido para o julgamento de ações e de produtos realizados.</p> <p>Exemplos: precisão, clareza, coesão, rapidez, criticidade e complexidade a partir dos quais o desempenho do aluno será avaliado.</p> <p>Para isto, será necessário definir, previamente, um ou mais padrões de desempenho do aluno no desenvolvimento da competência e a organização de situações que lhe permitam demonstrá-la.</p>	<p>Nas "Evidências de Desempenho do Aluno" será descrito o resultado final esperado do desempenho do aluno. Serão indicados os elementos que atestam (evidenciam) que o aluno domina a competência pela qual está sendo avaliado. No limite, a evidência é a resposta às solicitações da avaliação, de acordo com os critérios de desempenho e os indicadores de domínio.</p>

<p>comunicação).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a importância da responsabilidade social e sustentabilidade na formação profissional e ética do cidadão. (ética no desenvolvimento da responsabilidade social, sustentabilidade e cidadania na área de atuação). 				
--	--	--	--	--

V – Material de Apoio Didático para Aluno (inclusive bibliografia)

- Apostilas e apresentações desenvolvidas pelo professor;
- Situações práticas cotidianas;
- Indicações de sites relacionados;
- Interação em blog e redes sociais;
- Material complementar para desenvolvimento dos exercícios;
- Dinâmicas em grupo;
- Consultas e Pesquisas em livros (pessoal ou da biblioteca da escola):
 - NOME, sobrenome. **Título**. Estado: Editora. Ano.
 - NOME, sobrenome. **Título**. Estado: Editora. Ano.

VI – Estratégias de Recuperação Contínua e Paralela (para alunos com baixo rendimento/dificuldades de aprendizagem)

A recuperação contínua será realizada no dia a dia da sala de aula e decorre da avaliação diagnóstica do desempenho do aluno, constituindo intervenções imediatas, dirigidas às dificuldades específicas, assim que estas forem constatadas.

A recuperação paralela será destinada aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar, necessitando, portanto, de uma orientação para o estudo paralelo às aulas regulares.

Poderá haver avaliação (prova, entrega de relatório ou trabalho) sobre o assunto tratado, dependendo da qualidade e confiabilidade.

VII – Identificação:

PROF (A).

Assinatura:

Data: ____/____/2013

VIII – Parecer do Coordenador de Curso:

O presente Plano de Trabalho Docente (PTD) está alinhado ao Plano de Curso e em especial no que está definido para este Componente Curricular. No entanto está sujeito a eventuais alterações, conforme as necessidades detectadas durante o semestre letivo em seus procedimentos didáticos, cronograma, instrumento de avaliação e material de apoio didático.

Assinatura:

Data: ____/____/2013

Anexo 3: Texto para discussão

23/12/2012 - 13h30

Perspectivas Brasil 2013/14 - Economia pode perder motor do emprego nos próximos anos

REUTERS

Luciana Otoni
Em Brasília

Recomendar Comentários 21

O Brasil corre sérios riscos de perder nos próximos anos uma das maiores forças motrizes da economia: o forte desempenho do mercado de trabalho, com emprego e renda em alta.

Isso porque a economia ainda continua patinando e, sem uma recuperação mais robusta daqui para frente, segundo avaliações de especialistas, empresários e fontes do próprio governo ouvidas pela Reuters, o mercado de trabalho perderá dinamismo e reduzirá a oferta de vagas em 2013 e 2014.

Segundo uma fonte do governo, que pediu anonimato, os sinais de exaustão ficarão mais evidentes no final deste ano, persistindo nos primeiros meses do próximo ano em resposta à dificuldade de recuperação da economia. No acumulado deste ano até novembro, a

geração de emprego formal caiu quase 45% em relação a igual período de 2011.

Uma das maiores preocupações do governo neste momento, segundo relatou a fonte, são os riscos de demissões em segmentos intensivos em mão de obra, como o de serviços, mesmo após uma série de estímulos dada ao setor produtivo em geral.

"Esperamos que não avancem as demissões que se anunciam no setor financeiro, que são elevadas", comentou a fonte citando as dispensas anunciadas pelo Santander. No início de dezembro, o banco espanhol havia comunicado a dispensa de mil trabalhadores no Brasil.

A presidente Dilma herdou um mercado de trabalho robusto, que encarou bem as consequências dos períodos mais tensos da crise financeira internacional em 2008 e 2009. Em 2010 foram criadas 2,136 milhões de vagas com carteira assinada, um recorde. Em 2011 justamente quando a presidente assumiu o comando, a oferta caiu quase 27 por cento, para 1,566 milhão de postos.

Em 2012, com a atividade perdendo ainda mais fôlego, a abertura de vagas desacelerou, sendo que a previsão do Ministério do Trabalho é da abertura líquida de 1,4 milhão de empregos formais.

Apesar de menor, a geração de emprego ainda pode ser considerada boa, capaz de segurar a taxa de desemprego em níveis baixos, com renda em alta. Em outubro, o desemprego ficou na mínima histórica de 5,3% e o rendimento registrou alta de 4,6% na comparação com igual mês de 2011.

Temores

Mesmo com a recuperação econômica esperada para os próximos anos, o temor é que o mercado de trabalho reaja com defasagem em

2013 e 2014 ao esfriamento da atividade vindo antes.

Isso porque, mesmo com o forte esfriamento da atividade, as empresas evitaram dispensar trabalhadores em 2012 para não arcarem com custos de demissão e, posteriormente, de admissão quando a economia reagisse, avaliou o diretor-técnico do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos (Dieese), Clemente Ganz.

O outro lado dessa moeda, ressaltou ele, é que as empresas estão com suas equipes completas e não deverão reforçar os quadros nos anos seguintes com contratações maciças.

"O mercado de trabalho não perdeu postos neste momento de crescimento baixo porque as empresas estão segurando a capacidade ociosa", disse ele, acrescentando que, no próximo ano, a taxa de ocupação deve crescer entre 2,5 e 3 por cento, abaixo do avanço esperado para o Produto Interno Bruto (PIB), entre 3% e 4,5%.

Entre janeiro e outubro, a taxa de ocupação do país aumentou 2,6% ante igual período do ano passado. "A taxa de ocupação vai continuar crescendo, mas talvez menos do que em 2012 porque as empresas estão sem necessidade de recompor mão de obra", explica Ganz.

Dificuldade de reação

Além de vários segmentos produtivos estarem com quadros completos, como os dentro da indústria, alguns economistas apostam na dificuldade de reação da economia, estimativa que, se confirmada, restringirá a abertura de postos.

"Meu cenário para os próximos dois anos é pessimista. Para 2013 vejo a economia crescendo 2,5% e acredito que, com esse ritmo, a taxa de desemprego vai aumentar. Vai começar lentamente porque não existe um grande desastre", comenta o professor da PUC-Rio e consultor da Opus Gestão, José Márcio Camargo.

Entre os industriais, a avaliação é que o vigor do mercado de trabalho não deverá se manter devido aos altos custos da mão de obra e do encarecimento das contratações no momento em que os produtos brasileiros enfrentam forte concorrência no mercado interno e externo.

O gerente-executivo de Relações do Trabalho da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Emerson Casali, chama atenção para a baixa produtividade do fator trabalho. "Desde 2000, a produtividade do trabalhador cresceu 3,7%. Nesse período, o custo do trabalho subiu 101,2%", disse citando, entre os fatores, os aumentos salariais dos últimos 12 anos.

Para Casali, se os custos diretos e indiretos associados ao emprego formal não forem atacados, ele não descarta a possibilidade de a presidente Dilma Rousseff chegar ao fim de seu governo com o mercado de trabalho com desempenho francamente ruim.

Carlos Henrique Corseul, responsável pelo boletim sobre mercado de trabalho do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), vinculado à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, reforça a importância da retomada da economia.

"Há um paradoxo. O ritmo de queda do emprego é muito menor que o da produção", disse. "Se a economia se recuperar, são maiores as chances de o mercado de trabalho continuar dinâmico, caso contrário, tende a perder dinamismo."

(A Reuters publica uma série de matérias especiais sobre as perspectivas para o Brasil em 2013 e 2014)

(Edição de Patrícia Duarte e Alexandre Caverni)

Anexo 4: Tabela com valores de t

Tabela t (student)

gl/P	0,90	0,80	0,70	0,60	0,50	0,40	0,30	0,20	0,10	0,05	0,02	0,01	0,001
01	0,158	0,325	0,510	0,727	1,000	1,376	1,963	3,078	6,314	12,706	31,821	63,657	636,619
02	0,142	0,289	0,445	0,617	0,816	1,061	1,386	1,886	2,920	4,303	6,965	9,925	31,598
03	0,137	0,277	0,424	0,584	0,765	0,978	1,250	1,638	2,353	3,182	4,541	5,541	12,924
04	0,134	0,271	0,414	0,569	0,741	0,941	1,190	1,533	2,132	2,776	3,747	4,604	8,610
05	0,132	0,267	0,408	0,559	0,727	0,920	1,156	1,476	2,015	2,571	3,365	4,032	6,869
06	0,131	0,265	0,404	0,553	0,718	0,906	1,134	1,440	1,943	2,447	3,143	3,707	5,959
07	0,130	0,263	0,402	0,549	0,711	0,896	1,119	1,415	1,895	2,365	2,965	3,499	5,408
08	0,130	0,262	0,399	0,546	0,706	0,889	1,108	1,397	1,860	2,306	2,896	3,355	5,041
09	0,129	0,261	0,398	0,543	0,703	0,883	1,100	1,383	1,833	2,262	2,821	3,250	4,781
10	0,129	0,260	0,397	0,542	0,700	0,879	1,093	1,372	1,812	2,228	2,764	3,169	4,587
11	0,129	0,260	0,396	0,540	0,697	0,876	1,088	1,363	1,796	2,201	2,718	3,106	4,437
12	0,128	0,259	0,395	0,539	0,695	0,873	1,083	1,356	1,782	2,179	2,681	3,055	4,318
13	0,128	0,259	0,394	0,538	0,694	0,870	1,079	1,350	1,771	2,160	2,650	3,012	4,221
14	0,128	0,258	0,393	0,537	0,692	0,868	1,076	1,345	1,761	2,145	2,624	2,977	4,140
15	0,128	0,258	0,393	0,536	0,691	0,866	1,074	1,341	1,753	2,131	2,602	2,947	4,073
16	0,128	0,258	0,392	0,535	0,690	0,865	1,071	1,337	1,746	2,120	2,583	2,921	4,015
17	0,128	0,257	0,392	0,534	0,689	0,863	1,069	1,333	1,740	2,110	2,567	2,898	3,965
18	0,127	0,257	0,392	0,534	0,688	0,862	1,067	1,330	1,734	2,101	2,552	2,878	3,922
19	0,127	0,257	0,391	0,533	0,688	0,861	1,066	1,328	1,729	2,093	2,539	2,861	3,883
20	0,127	0,257	0,391	0,533	0,687	0,860	1,064	1,325	1,725	2,086	2,528	2,845	3,850
21	0,127	0,257	0,391	0,532	0,686	0,859	1,063	1,323	1,721	2,080	2,518	2,831	3,819
22	0,127	0,256	0,390	0,532	0,686	0,858	1,061	1,321	1,717	2,074	2,508	2,819	3,792
23	0,127	0,256	0,390	0,532	0,685	0,858	1,060	1,319	1,714	2,069	2,500	2,807	3,767
24	0,127	0,256	0,390	0,531	0,685	0,857	1,059	1,318	1,711	2,064	2,492	2,797	3,745
25	0,127	0,256	0,390	0,531	0,684	0,856	1,058	1,316	1,708	2,060	2,485	2,787	3,726
26	0,127	0,256	0,390	0,531	0,684	0,856	1,058	1,315	1,706	2,056	2,479	2,779	3,707
27	0,127	0,256	0,389	0,531	0,684	0,856	1,057	1,314	1,703	2,052	2,473	2,771	3,690
28	0,127	0,256	0,389	0,530	0,683	0,856	1,056	1,313	1,701	2,048	2,467	2,763	3,674