

# DESAFIOS ATUAIS DA ESCOLHA E DECISÃO VOCACIONAL/PROFISSIONAL: UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE A QUESTÃO

*Current challenges of vocational/professional choice and decision:  
a look pedagogical about the issue*

CARVALHO, Olgamir Francisco de<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo discute alguns elementos para a compreensão do processo e do significado das escolhas e decisões vocacionais e profissionais, tomando como fio condutor a relação entre a educação e o trabalho. Tem como ponto de partida o conceito de trabalho, na sua acepção mais ampla, buscando problematizar os novos desafios que o mundo do trabalho engendra e dialogar com diferentes perspectivas teóricas, especialmente aquelas que preconizam a Educação para a Carreira e a formação ao longo da vida. A aproximação com a perspectiva teórica da Educação para a Carreira se deve, sobretudo, ao seu enfoque educacional. Ela defende a integração entre os processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento vocacional e considera o currículo um instrumento essencial de intervenção. Essa visão possibilita discutir em novas bases a ação do pedagogo que atua com a orientação vocacional ou profissional, aproximando-o de uma concepção que permite um olhar propriamente pedagógico sobre o desenvolvimento vocacional e profissional de jovens e adultos, inseridos no contexto da escola ou do trabalho, ao invés de adotar abordagens predominantemente psicológicas, mais adequadas à ação do profissional de psicologia.

**Palavras-chave:** Educação e trabalho; Orientação vocacional e profissional; Educação para a Carreira.

## ABSTRACT

This article discusses some elements to the understanding of the process and the meaning of vocational and professional choices and decisions, taking as guiding the relationship between education and work. Thus, he takes as a starting point, the working concept in its broader sense, seeking to problematize the new challenges that the world of work engenders and converses with different theoretical perspectives, especially those that advocate education for careers and lifelong learning. The approach with these theoretical perspectives is due to its educational approach. They advocate the integration of the teaching-learning process and the process of vocational development and considers the curriculum an essential instrument of intervention. This view allows you to discuss on new bases, the action of the pedagogue who plays with the vocational guidance/professional, approaching it from a design that enables a look properly pedagogical on the vocational and professional development of young people and adults, inserted in the context of school and work, instead of adopting predominantly psychological approaches, more appropriate to the action of professional psychology.

**Keywords:** Education and Labor; Vocational guidance and career; Education for careers.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Unicamp. Mestre em Educação pela Pucsp. Graduada em Pedagogia pela UnB. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UnB. Coordenadora da Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Trabalho (NEPET) no Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB. E-mail: <olgamirc@gmail.com>.

## INTRODUÇÃO

O trabalho encerra a dualidade sobrevivência/desejo na medida em que é necessário trabalhar para garantir as condições materiais de existência, mas também se espera que seja prazeroso e cheio de significado para quem o exerce. Como lidar com essa dualidade e como preparar, pela educação, os indivíduos para se relacionarem com ela?

Como veremos ao longo deste artigo, o momento atual é de incerteza quanto às relações de trabalho. As oportunidades de emprego formal decrescem a cada dia, as fronteiras entre as profissões são cada vez mais tênues. Nesse cenário, um dos grandes desafios é o da inserção no mundo laboral, sinalizando a necessidade de estudos que busquem conhecer e identificar formas de sua realização nesse contexto de exclusão crescente do homem da sociedade do trabalho.

É inegável que a orientação e a formação profissional podem ter uma influência significativa nessa trajetória, e o objetivo deste artigo é de iniciar um debate que contribua para identificar e analisar como a orientação vocacional e profissional pode auxiliar na construção de políticas e programas de educação e trabalho mais efetivos, quer no âmbito escolar ou laboral.

Um estudo sobre o tema, nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e em outros países, aponta para a importância da criação de serviços nacionais de orientação profissional,<sup>2</sup> constatando, porém, que os serviços existentes limitam o acesso às pessoas adultas, deixando, portanto, de atuar sobre as consequências da exclusão (OECD, 2004).

De acordo com o referido estudo, a participação do Estado na prestação desses serviços é fundamental no sentido de assegurar a igualdade de oportunidades. Tais serviços se referem tanto à escolha da carreira e ao desenvolvimento pessoal, quanto à proteção de discriminação em função de idade, gênero, origem étnica, classe social, qualificações etc. O estudo evidencia também que, na maioria dos países pesquisados, as práticas existentes têm como foco a questão da empregabilidade.

Pode-se reafirmar, sem dúvida, a necessidade e a relevância da oferta, pelo Estado, de serviços de orientação e de formação profissional, mas é preciso indagar: É possível, hoje, num contexto de escassez de emprego, incluir jovens e adultos na sociedade do trabalho a partir de políticas e serviços fundamentados em uma concepção na qual a exigência de empregabilidade atribui ao próprio trabalhador a responsabilidade de estar permanentemente empregável?

Responder a essa indagação supõe, entre outros fatores, superar a visão dominante que acaba responsabilizando os jovens e os adultos inseridos ou não no trabalho, pela sua própria condição, ao invés de se criar políticas que efetivamente ampliem as oportunidades de educação e de trabalho. Um exemplo dessa situação, no contexto laboral brasileiro, é a atuação dos órgãos de intermediação de mão de obra. De um modo geral, eles apenas alocam os trabalhadores relacionando

---

<sup>2</sup> O documento "Orientação Profissional: guia para responsáveis políticos" sintetiza os principais estudos sobre políticas nacionais de orientação profissional, levadas a cabo pela OECD e a Comissão Europeia, durante o período compreendido entre 2001 e 2002. O Banco Mundial realizou um estudo paralelo em outros países, em 2003. O Brasil não fez parte de nenhum desses estudos.

o seu perfil de qualificação ao da ocupação ofertada sem, contudo, promover um processo autêntico de orientação e formação que viabilize a superação da condição de exclusão encontrada.

Analisando a problemática na perspectiva dos jovens inseridos no sistema escolar, pode-se afirmar que eles também carecem de atividades informativas e de tomada de decisão, em matéria de ensino e de escolhas vocacionais, entre outras, que os possam auxiliar a enfrentar, de forma mais adequada, a transição escola-trabalho, que se torna cada vez mais complexa. Observa-se, ao contrário, que os serviços existentes são para poucos e, mesmo para aqueles que deles se beneficiam, a ação está circunscrita ao final do ensino médio, o que torna a decisão vocacional superficial, restringindo-a a um pensar urgente às vésperas da decisão por um curso superior, quando esta deveria estar inserida ao longo da trajetória escolar do aluno.

Esse caráter imediatista, superficial e seletivo das ações de apoio às escolhas dos jovens e adultos nas escolas ou no trabalho, não possibilita o autoconhecimento e o conhecimento da realidade, com isso, eles não conseguem analisar os determinantes de ordem econômica, política, social, educacional etc. de suas escolhas e decisões. O resultado desse processo pode-se prever: o sofrimento e a frustração desses jovens e adultos, gerados – no caso da escola – pela pressão de ter que fazer esta escolha por um curso superior, num contexto em que se associam os desgastes, que não são poucos, provocados pela seletividade do vestibular e por outras forças sociais que atuam nesse momento (como a pressão dos pais, por exemplo) e, no caso do trabalhador, o de inserir-se no mercado de trabalho num cenário crescente de desemprego.

Percebe-se, com isso, que a dualidade sobrevivência/prazer não é trabalhada suficientemente, posto que essa ação ainda não vê o trabalho como um princípio educativo, concebendo-o, sobretudo, como uma atividade relacionada e submetida à lógica do mercado de trabalho. Temos assim escolhas questionáveis – como pode ser evidenciado nos altos índices de evasão e troca de cursos nas universidades e, também, na própria autoexclusão dos jovens oriundos de camadas populares do acesso à universidade pública –, como nos revela o estudo de Zago (2006) sobre o acesso e permanência no ensino superior de estudantes de camadas populares. Opções, diríamos, mais pautadas em medos que em desejos.

Além disso, cresce a contradição de uma sociedade que, de um lado, exige dos jovens e adultos a capacidade de tomar sempre a melhor decisão e, de outro, se mostra cada vez menos capaz de proporcionar a eles uma educação que viabilize a construção de escolhas realistas e conscientes, na opção por uma profissão ou ocupação. Não se quer com isso afirmar que há apenas uma escolha ou a escolha certa, ao contrário, sabemos que toda escolha é socialmente produzida e, portanto, tem que estar referida às condições concretas.

Indagando-se sobre os desafios para o aconselhamento em orientação no início do século XXI, Guichard (2012) nos ensina que é preciso definir o que significa orientar-se nas atuais sociedades ocidentais globalizadas, uma vez que a globalização econômica, social e cultural transformou profundamente nas últimas décadas os problemas de orientação com os quais as pessoas se defrontam.

Um dos aspectos que ele levanta é o de que, no contexto das sociedades ricas, onde as instituições e as estruturas ideológicas parecem mais frágeis e menos estáveis que as anteriores – caso dos países mencionados no documento da OECD anteriormente citado –, os indivíduos são agora considerados, pelo governo, inteiramente responsáveis por seus percursos profissionais e, de forma mais ampla, os de vida também. Pressupondo que eles reflitam sobre questões mais gerais do que as relacionadas a seus trajetos educativo e profissional. Isso supõe, segundo o autor, que “os indivíduos devem utilizar um conjunto de capacidades ou de competências para enfrentarem a responsabilidade atribuída de conduzirem sua vida e sua carreira profissional” (GUICHARD, 2012, p.139).

Ao explicitar quais são essas capacidades e como elas são construídas, Guichard afirma que desempenha papel fundamental nesse processo de construção, as experiências que os indivíduos vivem, nos diferentes contextos em que estão interagindo e dialogando, e que estas estão estreitamente ligadas à sua posição social e a seu gênero. No caso dos jovens, elas também estão ligadas à forma de organização da escola, produzindo grandes diferenças interindividuais no que diz respeito às capacidades de orientar-se.

Claro que o desenvolvimento vocacional não se resolve em uma escolha ou decisão, ao contrário, se descobre e se constrói ao longo da vida; por isso, a ação vocacional não deve estar dirigida apenas para produzir resultados eficientes de imediato e, sim, para contribuir para o processo de produção de sentido da existência humana, mediada pelo tríptico universo do trabalho, da sociedade e da cultura.

## **RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO: ELEMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

Tomando-se em consideração que o trabalho é um elemento central do desenvolvimento humano, é preciso compreender de que forma a escola deve preparar jovens e adultos para sua relação com este.

Segundo Carvalho (2005), o trabalho enquanto ação humana é, concretamente, o núcleo estruturador da vida social e este papel nuclear está relacionado com as possibilidades que o trabalho porta de estabelecer articulações com as demais esferas da vida social. Dessa forma, a identidade que construímos através do trabalho serve de mediadora nas formas como construímos outras identidades, pessoal, social etc.

Essa perspectiva, como se pode perceber, se opõe a uma visão reducionista da relação educação e trabalho, como mera preparação para o mercado. Ao contrário, essa relação ganha significado quando está associada a um compromisso ético para a valorização da identidade pessoal e cultural, inserida em um projeto coletivo que articula as dimensões individual e social. Nesse sentido, é preciso superar a visão dominante que pensa a orientação vocacional e profissional subordinada ao mercado de trabalho e ao fator da empregabilidade.

Ainda segundo Carvalho, a transição para o mundo do trabalho, até há pouco tempo, era um processo linear e previsível. Assim, conhecíamos de antemão o percurso profissional que faríamos até a aposentadoria. Hoje, essa transição

assume novos contornos, com a emergência de novos padrões econômicos, sociais e culturais, que são um desafio permanente a uma integração bem sucedida. Lidar com a incerteza, fazer frente à imprevisibilidade do mundo do trabalho atual situa a competição no âmbito dos próprios trabalhadores, o que poderá levar à diminuição da solidariedade social e a uma maior tendência para a exclusão social.

Desse modo, é preciso sublinhar que, sendo a existência humana mediada pelo tríplice universo do trabalho, da sociedade e da cultura, a orientação vocacional e profissional para jovens e adultos deve reconhecer as novas competências requeridas para o exercício das tarefas profissionais, associadas àquelas requeridas para a vivência de uma cidadania efetiva, fomentando valores como autonomia, ética, responsabilidade etc. relativamente à própria vida pessoal e às múltiplas relações socioprofissionais.

Creemos que esse processo se torna ainda mais complexo quando o examinamos sob a perspectiva da sociedade atual. Guichard (2012), dialogando com diversos autores, nos ajuda a caracterizá-la:

Pode-se afirmar, por um lado, que as sociedades industrializadas são hoje sociedades de indivíduos: sociedades onde se considera que cada um é individualmente responsável por aquilo que faz de si mesmo. (ELIAS, 1991); Pode-se afirmar também, que essas sociedades não são coletivistas, ou seja, aquelas nas quais é o coletivo que se indaga sobre qual ou quais de seus membros devem contribuir para o bem comum. (HOFSTEDDE, 1991); Ao mesmo tempo, essas sociedades são também “líquidas” (BAUMAN, 2000, 2007): fornecem cada vez menos instituições estáveis ou modelos ideológicos fortes [...] como referenciais para seus membros. A função de holding – sustentação – [...], das principais instituições sociais – religiosas, ideológicas, partidos, associações, sindicatos –, segundo o autor, tende a desaparecer gradualmente nas sociedades ocidentais industrializadas (GUICHARD, 2012, p.140).

Esse cenário social, de grande desafio para todos, deixa aos jovens e adultos a alternativa de definir por si mesmo o sentido da vida, os valores fundamentais que assegurarão a ele essa função de sustentação e que lhes possibilitarão orientar-se, o que supõe, segundo Guichard, uma grande capacidade de reatividade, flexibilidade e adaptação. Nesse contexto, afirma o autor, muitos duvidam que fazer projetos de futuro, a médio e a longo prazo, seja uma conduta adequada.

Pressupõe-se, nesse caso, que a orientação vocacional e profissional deve incluir um conjunto de atividades que permita aos cidadãos de todas as idades e em qualquer momento da vida identificar as suas aptidões, interesses, competências e tomar decisões em matéria de formação, ocupação etc. para gerir o seu próprio percurso seja no ensino ou no trabalho sem, no entanto, desobrigar o Estado do seu papel de criar as condições para que tais capacidades e competências sejam adquiridas e utilizadas, com oportunidades concretas de educação e de trabalho.

Assim, o serviço de orientação vocacional e profissional deve ser direito de todos e deve ser ofertado ao longo da vida, uma vez que o trabalhador está submetido a uma obrigação permanente de orientação profissional. Em outras palavras, trata-se de um serviço de interesse público, ancorado na relação educação e trabalho, e que pressupõe a participação ativa do Estado e dos cidadãos, para um desenvolvimento social democrático, com inclusão social.

Outro aspecto na análise de Guichard sobre a sociedade atual e que impacta o processo de orientação refere-se à flexibilidade do trabalho e a existência nesse contexto de trabalhadores centrais e periféricos. O autor explicita que:

O fluxo intenso na produção e a incessante renovação de produtos ligados à concorrência levam as empresas a empregarem os trabalhadores periféricos. Estes, contratados por um período determinado enquanto a situação for favorável, são prontamente treinados em tarefas simples e dispensados quando as perspectivas econômicas se deterioram. Contudo, transições de postos de trabalho periféricos para postos centrais não são frequentes. Aqueles que ocupam os empregos precários (frequentemente, imigrantes, mulheres ou jovens, filhos de imigrantes em particular) vão habitualmente de um emprego precário a outro, passando por períodos de desemprego ou de experiência: tendem a permanecer na periferia do mercado de trabalho (REICH; GORDON; EDWARDS, 1973). Sua vida profissional não forma uma carreira, mas, acima de tudo, um caos vocacional (RIVERIN-SIMARD, 1996 *apud* GUICHARD, 2012).

Para Guichard, a insegurança profissional gerada pela situação de trabalho, explicitada acima, também está associada ao aumento da vulnerabilidade em outras esferas da vida.

As pessoas cujo emprego é precário estão diante de transições psicossociais, em diferentes áreas de sua vida, bem mais numerosas do que estão os trabalhadores que têm um percurso profissional mais estável. Divórcios, mudanças, problemas de saúde, entre outros, são claramente mais frequentes entre os trabalhadores instáveis. Para estas pessoas, orientar-se significa fundamentalmente ser capaz de enfrentar uma multiplicidade de transições (GUICHARD, 2012).

Tudo isso reafirma o que dissemos anteriormente, ou seja, a necessidade de que o Estado assuma o seu papel no sentido de criar as condições para que todos, independente de sua condição social, idade, gênero etc., sejam capazes de lidar com a exigência social de se orientar e desenvolver as “*competências ou capital de carreira*”, no caso dos adultos, ou “*capital de identidade*”, no caso dos jovens.<sup>3</sup>

Os estudos mencionados enfatizam que as atividades, interações e interlocuções que os indivíduos efetuam em seus diferentes contextos de vida desempenham um papel determinante nesta construção e que elas assumem um papel importante na formação dessas competências. Entretanto, em cada um desses contextos, há diferenças importantes, tanto em termos dos valores vigentes quanto dos papéis sociais dos homens e das mulheres, dos modelos apresentados e valorizados socialmente, do caráter obrigatório ou não, estimulador ou não de certas atividades, conforme a posição social, idade, gênero etc. Tudo isso sinaliza que, para orientar-se, cada pessoa pode contar com um capital de competências que pode diferenciar o poder de ação dos indivíduos, conforme o seu posicionamento social.

No caso da adolescência, os jovens realizam nesse período numerosas experiências

<sup>3</sup> Robert DeFillippi, Michael Arthur e Denise Rousseau *apud* Guichard (2012) formalizaram a noção de competências de carreira (ou de capital de carreira), diferenciando-as em três categorias. A primeira – o “saber como” (*knowing how*) – é o saber, de conhecimentos, de como fazer, de como praticar, das atitudes, entre outros, que permite à pessoa realizar as atividades que conheça. A segunda – o “conhecer quem” (*knowing whom*) – refere-se às redes de relações sociais com as quais o indivíduo pode contar. A terceira – o “saber por quê” (*knowing why*) – refere-se ao sentido que a pessoa atribui aos seus vários investimentos em suas diferentes esferas da vida, relacionados às grandes expectativas de sua existência.

que constituem as tentativas que lhes permitem desenvolver o conhecimento, as habilidades, atitudes etc., essenciais para orientar-se em sua existência. Essas experiências estão, no entanto, restritas aos modelos de socialização de jovens que também diferem de acordo com a sociedade em que estão inseridos.

Alguns aspectos da problemática vocacional podem ser interpretados como a expressão individual e contraditória dos processos mencionados anteriormente. Penso que a Educação para a Carreira na acepção adotada por este artigo pode ajudar jovens e adultos a enfrentar esses desafios.

## **A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES**

As reformas educativas em âmbito mundial, a partir do final da década de 1970, têm enfrentado a questão das demandas do mercado internacional de elevada qualificação e alta tecnologia, com programas de educação através da experiência e de aprendizagem para jovens etc., entretanto, essas reformas consideram, fundamentalmente, a questão da transição escola-emprego. Assim, é importante trazer a diferença entre esses movimentos tradicionais de orientação e a proposta de Educação para a Carreira, cuja ênfase recai na transição escola-trabalho.

A Educação para a Carreira (*Career Education*), movimento iniciado por Sidney Marland Jr. e desenvolvido por Kenneth Hoyt e outros, nos Estados Unidos entre 1970 e 1982, tinha por objetivo promover uma reforma educativa que tivesse como eixo central o trabalho. A proposta foi recusada pelo parlamento americano que, em seu lugar, instituiu, em 1990, a proposta originada a partir do informe da SCANS (*The Secretary's Commission Achieving Necessary Skills*), uma reforma educativa centrada em grande parte no conceito da "aprendizagem baseada no trabalho" (*work-based learning*) enfatizando principalmente os programas de aprendizagem para jovens, a transição escola-emprego e a educação através da experiência.

Hoyt (1995, p.16), dialogando com essa reforma educativa, afirma que a Educação para a Carreira se orienta para a transição escola-trabalho, mas alerta que o seu significado depende de como se defina a palavra trabalho. Para ele, "*Trabajo es esfuerzo consciente, distinto del implicado en otras actividades no productivas e descanso, dirigido a producir beneficios socialmente aceptables para uno mismo y otros*". A palavra chave na definição de trabalho, segundo essa perspectiva, é *consciente*, o que exige que a pessoa se comprometa com a escolha realizada.

Para Hoyt (1995, p.17), a necessidade humana de trabalhar existe em todas as pessoas, no entanto, ela assume caráter diverso conforme se desenvolve essa ação humana, distinguindo o conceito de *trabalho* e de *emprego*. Para ele, emprego é definido como "*los esfuerzos involuntários para producir beneficios para otros*".

Exemplificando essa diferença conceitual entre emprego e trabalho, ele afirma que as pessoas colocadas nessas diferentes situações fazem a si próprias perguntas distintas. Assim, se considerado o conceito de trabalho, a pergunta genérica que a pessoa faria a si mesma seria: "*Qué necesito saber y hacer para superarme en mi trabajo?*". Nesse caso, as pessoas se sentem orgulhosas de si mesmas, porque

se orgulham do que fazem. Entretanto, se considerado a situação de emprego, o empregado, que nem sempre escolhe o seu fazer, se faz a seguinte pergunta: “*Què necesito saber y hacer para sobrellevar este trabajo?*” (HOYT, 1995, p.17).

Tendo em vista essas distinções, ele define assim a Educação para a Carreira:

El esfuerzo total de la educación pública y de la más amplia comunidad dirigido a ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada hacia el trabajo, a integrar estos valores en sus sistemas de valores personales y a implementar estos valores en sus vidas de manera que el trabajo llegue a ser posible, significativo y satisfactorio para cada individuo (HOYT, 2005, p.17).

A Educação para a Carreira considera como elemento fundamental de sua concepção a infusão curricular, integrando organicamente o processo ensino-aprendizagem e o processo de desenvolvimento vocacional. Esta possibilidade requer, por sua vez, o protagonismo dos profissionais de ensino, além de considerar que os contextos nos quais as pessoas convivem, como a família e a escola, também têm uma importante influência sobre o desenvolvimento de valores, hábitos e atitudes de trabalho e, portanto, sobre o desenvolvimento da carreira.

Outra questão considerada fundamental para essa concepção e que, segundo os seus defensores, assegura o êxito dos programas de Educação para a Carreira é a colaboração entre a escola e a comunidade ocupacional ou profissional. Para Hoyt (2005) *apud* Munhoz; Melo-Silva (2011), essa colaboração assume o sentido de uma parceria na qual a autoridade, a responsabilidade e a avaliação sejam efetivamente partilhadas, conjuntas, isto é, o envolvimento da comunidade não é de mera ajuda, mas também um assumir responsabilidades, desde o planejamento até a avaliação do Programa.

Por fim, Hoyt (2005) identificou as competências básicas com que o movimento de Educação para Carreira deve contribuir para desenvolver. Dentre elas, destacamos as habilidades acadêmicas básicas; bons hábitos de estudo; o desenvolvimento e a utilização de um conjunto de valores de trabalho; o conhecimento de si mesmo e conhecimento das oportunidades educativas e profissionais disponíveis e habilidades para tomar decisões na carreira.

Schlanger (2010) *apud* Guichard (2012) afirma que nas sociedades ocidentais há uma centralidade da atividade de trabalho, isto é, o trabalho é considerado como uma grande oportunidade de o indivíduo se realizar. Segundo ele, nessas sociedades, a atividade profissional é vista como uma oportunidade de cada um realizar sua vocação, isto é, de realizar-se como ser humano. No entanto, alerta que os modos de organização do trabalho foram profundamente transformados. A ideia de desenvolvimento de carreira nas organizações anteriores – na qual estas se comprometiam a oferecer a seus assalariados um emprego estável e, eventualmente, oportunidades de promoção ao longo das trajetórias profissionais relativamente bem definidas – é cada vez mais rara, surgindo em seu lugar a flexibilidade do trabalho e do emprego, produzido pela exacerbada competição entre empresas nesse contexto de globalização da economia e do trabalho.

No âmbito dos jovens inseridos no contexto escolar, é consensual que a escola

desempenha um papel fundamental na socialização e na educação desses jovens e que, por isso, ela contribui para a formação das competências necessárias para se orientar. Entretanto, Guichard traz um elemento novo à discussão, ao evidenciar, através da análise de alguns países europeus, as importantes diferenças quanto à maneira como a experiência escolar dos jovens se articula às suas experiências em outras esferas da vida.

No caso da Dinamarca, por exemplo, país com um Estado de Bem-Estar Social consolidado e com a existência de um ensino superior com percurso bastante flexível, a saída do jovem de casa inaugura um período longo de experimentações relacionadas a estudos, trabalhos, estágios, viagens ao exterior etc., mas essa experiência é acompanhada de um subsídio universal que confere ao jovem uma independência econômica efetiva. Nesse caso, segundo o autor, espera-se que cada jovem “*encontre-se*”.

No Reino Unido, por sua vez, a duração do ensino superior é curta e a inserção profissional rápida. Como não há subsídio, o jovem deve “*assumir-se*”, tornando-se adulto o mais rápido possível.

Na Espanha, os jovens vivem com seus pais até uma idade avançada e, com isso, eles constroem a sua individualidade no seio de sua família. Dada a importância do papel da filiação familiar, nesse caso, a norma social é de conseguir “*se estabelecer*” numa vida familiar.

Na França, onde a situação é de uma semi-independência familiar, observam-se múltiplas situações com práticas de solidariedade familiar associadas à ética da autonomia. Entretanto, segundo o autor, nesse país, a juventude é considerada como um período em que convém fazer um investimento escolar essencial que determina rigorosamente o *status* social do indivíduo. Trata-se, nesse caso, de “*localizar-se*” e, conseqüentemente, não se equivocar em sua orientação escolar, visto que as trajetórias de estudos são lineares e eles não têm o direito de errar.

Como sabemos, a realização de escolhas é um comportamento continuamente solicitado do homem moderno, ainda que, em muitas oportunidades, se configure uma distância significativa entre o estímulo à escolha e as possibilidades de sua concretização. O jovem e o adulto, enquanto membros de grupos sociais, sofrem a ação dos estímulos para escolher e decidir, mas nem sempre eles dispõem de informações ou de competências que os habilitem a enfrentar, com eficácia, tal tarefa ou que lhes permitam dimensionar objetivamente os limites e as possibilidades dessas escolhas e decisões.

No Brasil, pesquisas sobre a inclusão do jovem no mercado de trabalho vêm apresentando aspectos preocupantes em relação à população jovem entre 17 e 22 anos. No estudo realizado por Menezes Filho, Cabanas e Komatsu (2013), entre 2004 e 2011, a fatia de brasileiros nessa faixa etária com ensino fundamental incompleto que não estudava e nem trabalhava passou de 23,9% para 26,6% do total, apresentando um salto de 2,7 pontos percentuais. Segundo os referidos pesquisadores, um dado preocupante nesse estudo é que a proporção de jovens economicamente inativos e que não estudam tem se mantido em um nível expressivo ao longo dos anos, com médias anuais de 14,1% em 2003 e de 15,2%

em 2011. No referido estudo, nessa população (conhecida como “*nem-nem*”), com mais de 19 anos, há uma fatia considerável de mulheres que trabalham em casa e têm filhos. Observa-se que esse grupo populacional ainda não deixou a família e o que torna o dado preocupante é como esse grupo poderá vir a ser incluído no mercado de trabalho. São jovens que não encontram espaço nesse mercado, não demonstram interesse em procurar emprego e também não desejam continuar a estudar. Esses jovens, com poucos anos de estudo, têm ficado à margem da expansão da escolaridade e do mercado de trabalho.

Verifica-se, assim, a necessidade de definição de políticas públicas, voltadas para o atendimento da população que se encontra excluída da educação média e superior e com atraso no ensino fundamental.

Uma das atividades através das quais a escola pode atuar nesse processo é, justamente, em relação às atividades de Educação para a Carreira, podendo-se inserir no ensino regular a problemática da transição para uma carreira e vida social adulta. Nesse sentido, a orientação vocacional e profissional deve ser considerada como componente do currículo escolar, o que permitiria aos jovens e adultos vivenciar experiências de escolhas e decisões, por meio da utilização de técnicas específicas, além de tratar cognitivamente essas experiências.

## **O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA EM ÂMBITO MUNDIAL: PRÁTICAS, RESULTADOS E CRÍTICAS**

Embora, como vimos anteriormente, a implantação da Educação para a Carreira, tal como defendida por Hoyt (2005), não tenha obtido o sucesso em seu país de origem, o movimento vem sendo adotado por outros países, com diferentes formas de execução. Dialogar com essas práticas é importante para compreendermos os limites e as possibilidades da sua implementação no Brasil. Munhoz e Melo-Silva (2011) fazem uma revisão do movimento da Educação para a Carreira em âmbito mundial e que recuperaremos em largos traços neste tópico.

Um consenso em relação às atividades de Educação para a Carreira em âmbito mundial é o seu enfoque educacional e é, também, o que nos aproxima dessa concepção. Outro consenso refere-se ao nível de ensino em que ela deve ocorrer. Há uma forte tendência para que esta se inicie ainda nos primeiros anos do ensino fundamental, ajudando no planejamento educacional e da carreira, quando os conceitos de “eu” e de trabalho começam a ser estruturados nessa etapa da vida (WATTS, 2001 *apud* OECD, 2004).

Entretanto, segundo o relatório da OECD (2004) mencionado anteriormente, nem sempre é assim que ocorre. O mais comum é concentrar a Educação para a Carreira nas séries iniciais do ensino médio, com o foco mais na escolha, em oposição às concepções de aprendizagem ao longo da vida e das transições na carreira. Tal não é diferente, no que se refere às ações de orientação vocacional e profissional no Brasil, como tivemos a oportunidade de refletir anteriormente. A implementação da Educação para a Carreira nos diversos países estudados diferencia-se, sobretudo, em relação à estrutura e aos modelos propostos.

Munhoz; Melo-Silva (2011) nos dizem que os países têm adotado diversos modelos, desde aqueles que desenvolvem ações extracurriculares (*extracurricular model*), em que a Educação para a Carreira acontece como um curso à parte, com atividades diversas para ajudar os estudantes a atingirem objetivos mais imediatos, como tomar decisões educacionais e profissionais, até os que defendem a integração com o currículo (*infusion /integrated model*), para os quais é feito um planejamento transversal nos currículos escolares a fim de facilitar a integração ao mundo do trabalho.

Além desses modelos, a experiência com a Educação para a Carreira tem utilizado também ações que se realizam como disciplina própria (*specific enclosed model*) e ações cuja ação é integrada a uma disciplina mais geral (*extended enclosed model*). No primeiro caso, ela é integrada no horário escolar, num programa sistemático de desenvolvimento profissional com duração às vezes superior a um ano, sob a orientação de um professor ou de um orientador profissional e, no segundo caso, ela é ministrada pelo professor da matéria ou ainda por um orientador profissional.

Dos modelos apresentados, o de infusão curricular é considerado, ao mesmo tempo, o núcleo fundamental da Educação para a Carreira e também o seu maior desafio, visto que ele terá que integrar os objetivos vocacionais no currículo escolar, o que exige reorganização da escola, incluindo todos os implicados no processo de formação integral dos alunos, tais como pais, professores, especialistas e comunidade.

Guichard e Huteau (2002) *apud* Munhoz; Melo-Silva (2011, p.40), nos alertam que a infusão, quando sistematicamente conduzida, tem a “vantagem de se abrir os ensinamentos à vida, mas comporta igualmente um risco, o de introduzir nos ensinamentos um utilitarismo excessivo”.

Segundo o relatório da OECD citado, mesmo nos países onde a Educação para a Carreira é obrigatória, a infusão frequentemente acarreta rejeição por parte dos professores, sobretudo pela sobrecarga de trabalho, ao tomar tempo dos assuntos acadêmicos para tratar de questões vocacionais. Com isso, a obrigatoriedade foi suspensa em alguns países.

No Brasil, algumas propostas de implantação de programas de orientação vocacional no contexto educacional, levantadas por Munhoz; Melo-Silva (2011), evidenciaram a necessidade e a dificuldade de se trabalhar com os professores nas escolas, de um lado, por não disporem de tempo para integrar-se a mais uma atividade, devido à sobrecarga existente, e, de outro, pela falta de preparo para a realização dessa tarefa, embora reconheçam a importância da inserção da temática vocacional no currículo dos alunos.

Nesse sentido, emerge o desafio, foco de nossa discussão neste artigo: de um lado, assegurar que a orientação vocacional e profissional seja considerada como componente do currículo escolar – o que permitiria a jovens e adultos vivenciar experiências de escolhas e decisões, por meio da utilização de técnicas específicas, além de tratar cognitivamente essas experiências –; e, de outro, definir como a escola pode atuar em relação à educação para carreira, no sentido de constituir uma infusão no ensino regular com ênfase na problemática da transição para uma carreira e vida social adulta, com os limites concretos colocados pelos professores.

Além dos modelos mencionados anteriormente, outro aspecto diferenciador na implementação da Educação para a Carreira, entre os diversos países investigados e que merece destaque, são os métodos utilizados no Programa. Dentre os mais utilizados, destaca-se o *cognitivo*, que acontece por meio da transmissão de informações pelos professores, e o *experiential*, que é baseado em situações vivenciais, como dinâmicas de grupo.

Merece destaque também, em relação ao movimento de Educação para a Carreira em âmbito mundial, a avaliação dos Programas. Partindo da premissa de que os resultados desejados no desenvolvimento dos referidos programas devem estar relacionados tanto a habilidades gerais do processo ensino-aprendizagem como ao desenvolvimento vocacional, alguns estudos avaliam positivamente os resultados dos referidos programas.

Huteau (2001 *apud* OECD, 2004) afirma que, embora essa avaliação aponte para poucas evidências empíricas sobre os Programas, os resultados se mostram positivos. Os dados indicam, por exemplo, que as intervenções educacionais influenciam na representação das trajetórias possíveis e dos empregos, além de os estudantes participantes se mostrarem mais bem informados.

Os estudos de Gomes e Taveira (2001) e de Hughes e Karp (2004) *apud* Munhoz; Melo-Silva (2011), por seu turno, evidenciaram uma estreita ligação entre desenvolvimento vocacional e desempenho acadêmico. Königstedt (2008) *apud* Munhoz; Melo-Silva (2011) apresenta outros dados que correlacionam sucesso acadêmico e prevenção de problemas de transição e de abandono escolar, principalmente em modelos do tipo compreensivo.

Por fim, não se pode deixar de mencionar as *críticas* aos programas de Educação para a Carreira.

Patton (2005) *apud* Munhoz; Melo-Silva (2011) considera que, em geral, esses programas precisam ser reformulados em relação a três questões fundamentais: enfatizar as construções subjetivas que os indivíduos fazem de si mesmos, das pessoas e dos ambientes profissionais; não ter como foco apenas as necessidades do mercado de trabalho direcionando os alunos em função dessas necessidades; e dar mais atenção à complexidade do indivíduo e às influências dos sistemas.

Irving (2005) *apud* Munhoz; Melo-Silva (2011) também critica a falta de coerência entre as proposições básicas da Educação para a Carreira, afirmando que, em geral, ela tem se pautado pelos princípios liberais, do individualismo, da igualdade de oportunidades e da liberdade de escolha, acrescidos das concepções neoliberalistas que atribuem ao indivíduo a responsabilidade pela administração da sua carreira e pelo sucesso ou fracasso. Nesse contexto, a falta de sucesso é então atribuída à falta de tenacidade e às características pessoais. Para esse autor, não se tem discutido, nos programas de Educação para a Carreira, questões relativas à reflexão crítica sobre o mercado de trabalho e as práticas de emprego; a consideração da carreira como uma construção sociopolítica em constante evolução; a exploração de possibilidade de carreiras alternativas e o potencial para os desafios e mudanças da situação.

Corroboramos as críticas acima e pensamos que implementar um programa de Educação para a Carreira nas escolas brasileiras pressupõe incorporar tais críticas, evidenciando a importância da escola nos projetos vocacionais dos alunos e reconhecendo que educar para a carreira não se reduz a preparar para o mercado de trabalho.

### **À GUIA DE CONCLUSÃO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA NO BRASIL**

A problemática da orientação vocacional e profissional está inserida, como vimos ao longo deste artigo, na articulação entre o mundo do trabalho e o mundo da Educação e tem como preocupação predominante ajudar os indivíduos na tomada de decisão de carreira ou ocupação, ajudando-os na compreensão do processo de escolha em relação aos diferentes tipos de trabalho, ocupações existentes etc., além da possibilidade de desenvolver-se como pessoa e como cidadão. Assim, o trabalho como atividade fundamental de produção de conhecimento, de cultura, de aperfeiçoamento e de sobrevivência do ser humano continua presente como sempre esteve na história da humanidade.

É um campo sujeito a muitas críticas, pois se sabe que a “distribuição” dos postos de trabalho na sociedade não é, essencialmente, uma escolha do indivíduo, mas é, ao contrário, multideterminada pela estrutura econômica, política e social. A esse cenário acrescenta-se o atual contexto do trabalho – complexo, imprevisível, exigente e determinante de várias mudanças nos modos de ser e de viver das pessoas, inclusive em suas carreiras.

A escolha de carreira consiste em compreender como se articula um dos papéis importantes que o indivíduo deve assumir ao longo da vida, mas essa tomada de decisão, como vimos, é complexa porque ela coloca em relevo e, muitas vezes, em oposição vários fatores pessoais, sociais e de desenvolvimento, tais como os interesses, as competências, os valores, a idade, a origem familiar e étnica, as condições econômicas etc. Assim, escolher um projeto vocacional representa uma tarefa necessária e preocupante na vida da maioria das pessoas, entretanto, deve-se perguntar se os fatores presentes na escolha profissional são os mesmos para todos.

Vários estudos, conforme apontamos em nossa análise anterior, evidenciam a existência dessas diferenças e que estas afetam a maneira de conceber e assumir os diversos papéis, pois uma escolha não é independente do contexto no qual ela opera. Projeto de carreira, nessa perspectiva, é também projeto de vida e, sendo o papel profissional um dos papéis importantes assumido pela maioria de pessoas, é preciso pensar um projeto de vida global composto de diversos projetos ou partes dele, que se concretizam conforme as idades que se seguem, superpõem ou se entrecruzam ao longo da vida de cada indivíduo.

Numa perspectiva de concretização da Educação para a Carreira no Brasil, podemos afirmar que tal tarefa encontra diversos fatores facilitadores em nossa realidade educacional, mas também muitos desafios. Um desafio central proposto por este artigo é de que programas de Educação para a Carreira, vinculados aos

currículos escolares e articulados com o mundo do trabalho, permitem superar o caráter marcadamente clínico das experiências vocacionais por um enfoque mais pedagógico da questão.

Dessa perspectiva é importante sublinhar que a Educação para a Carreira se apresenta como um modelo de intervenção adequado ao trabalho pedagógico, pela possibilidade de abranger o conjunto de jovens e adultos no contexto escolar e do trabalho, atualmente carentes de intervenções que os ajudem a articular, de forma crítica e criativa, a relação entre a educação e o trabalho.

Queremos sublinhar que a presença do pedagogo na escola permite superar um dos obstáculos mais correntes na implementação de programas de Educação para a Carreira em âmbito mundial, que é a rejeição por parte dos professores de atribuição de mais uma atividade que, embora eles considerem importante, não possuem preparo para exercê-la, além de que esta implica sobrecarga de trabalho.

O pedagogo é um profissional da educação com múltiplas funções, podendo exercer suas ações educativas em diversos contextos formativos. Por um lado, ele é o professor nas séries iniciais do ensino fundamental e, por outro, ele é o orientador educacional, orientador pedagógico, que atua nas demais séries e modalidades da educação básica (séries finais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino técnico).

Aliado a essa multiplicidade de espaços educativos de atuação, o currículo do curso de pedagogia preconiza um pedagogo que tenha como cerne de sua formação a base docente, mas que contemple também os múltiplos aspectos inseridos no contexto da pesquisa e da gestão. Com isso, disciplinas como Educação e Trabalho, Orientação Educacional e Orientação Vocacional possibilitam um certo preparo a esse profissional para a implementação de programas de Educação para a Carreira nas escolas brasileiras. Contudo, entendo que a formação atual necessita, ainda, qualificar a formação desse profissional no que se refere à integração das temáticas do desenvolvimento vocacional, currículo, aprendizagem e o mundo do trabalho.

Diante desse quadro, o pedagogo, como profissional da educação, poderá ter uma ação decisiva para o sucesso da implementação de programas de Educação para a Carreira nas escolas brasileiras, desde as séries iniciais do ensino fundamental, com vistas a superar as ações pontuais e ainda as raras, que ocorrem ao final do ensino médio, no sentido de desenvolver uma nova concepção de orientação que leve os indivíduos a se questionarem sobre as consequências de seu engajamento em qualquer atividade, para eles mesmos e para a humanidade como um todo.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, O. F. A Formação Profissional no século XXI: fundamentos e perspectivas. **Educação, Trabalho e Sociedade**. Brasília: SESI, 2005.

DÍEGUEZ, A. Rodríguez; GONZÁLEZ, M. Pereira. La educación para la carrera: Delimitación conceptual. In: RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (Coord.). **Educación para la carrera y diseño curricular**: Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995. p.79-122.

GUICHARD, Jean. Quais os desafios para o aconselhamento no início do século 21? **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo v.13, n.2, p.139-152, jul.-dez. 2012.

HOYT, Kenneth B. El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. In: RODRÍGUEZ MORENO, Maria Luisa (Coord.). **Educación para la carrera y diseño curricular: Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995. p.15-37.

\_\_\_\_\_. *Career education: History and future*. Oklahoma: National Career Development Association, 2005.

LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES, Dulce Helena Penna. *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENEZES FILHO, Naercio A.; CABANAS, Pedro Henrique Fonseca; KOMATSU, Bruno Kawaoba. **A Condição "Nem-nem" entre os Jovens é Permanente?** São Paulo: Insper, 2013. (Policy Paper n.7). Disponível em: <[http://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2012/05/Policy\\_Paper\\_CPP\\_Insper\\_CondicaoNemNem.pdf](http://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2012/05/Policy_Paper_CPP_Insper_CondicaoNemNem.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2014.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva; MELO-SILVA, Lucy Leal. Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v.12, n.1, p.37-48, jan.-jun. 2011.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva. **Educação para a carreira e representações sociais de professores: Limites e possibilidades na educação básica**. 2010. 363f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Orientação escolar e profissional: Guia para decisores**. Paris: OECD, 2004. Disponível em: <[http://euroguidance.gov.pt/data/euroguidance/orient\\_escolar\\_guia\\_para\\_decisores.pdf](http://euroguidance.gov.pt/data/euroguidance/orient_escolar_guia_para_decisores.pdf)>. Acesso em: 19 dez. 2013.

ZAGO, Nadir. Do Acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.11, n.32, p.226-237, mai./ago. 2006.

Data da submissão: 08/01/2014

Data da aprovação: 28/08/2014

