

# Desafios na implantação da educação para a carreira no contexto escolar brasileiro<sup>1</sup>

*Nayara de Paula Faleiros<sup>2</sup>*

*Yvette Piha Lehman*

Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

## Resumo

Embora tenha surgido nos Estados Unidos na década de 70, a Educação para a Carreira ainda é uma abordagem desconhecida nas escolas brasileiras. O objetivo deste artigo é apresentar parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida numa escola técnica em São Paulo, que procurou avaliar a viabilidade de se implantar uma proposta de Educação para a Carreira baseada na estratégia aditiva: aulas semanais foram integradas à grade horária regular dos alunos do 1º ano do ensino médio. Constatou-se que essas aulas proporcionaram um importante espaço de reflexão para os alunos, além de demonstrarem, concretamente, que é possível instituir uma proposta de Educação para a Carreira na escola de forma sistematizada, mesmo que não haja uma obrigatoriedade legal.

*Palavras-chave:* educação para a carreira, orientação profissional, ensino técnico, currículo, etnografia

## Abstract: Challenges in the implementation of career education in the Brazilian educational context

Despite having emerged in the United States in the 1970s, Career Education in Brazilian schools is still an unknown approach. The objective of this article is to present partial results of a research developed in a technical school in São Paulo, which sought to evaluate the feasibility of implementing a Career Education proposal based on the additive strategy: weekly classes were integrated in the regular schedule of the first year of high school students. It was stated that these classes provided an important space for reflection for the students, besides concretely demonstrating, that it is possible to institute a Career Education proposal in the school in a systematized way, even if there is no legal obligation.

*Keywords:* career education, career counseling, technical education, curriculum, ethnography

## Resumen: Desafíos en la implementación de la educación para la carrera en el contexto educativo brasileño

A pesar de haber surgido en los Estados Unidos en la década de los 70, la Educación para la Carrera aún es un abordaje desconocido en las escuelas brasileñas. El objetivo de este artículo es presentar una parte de los resultados de una investigación desarrollada en una escuela técnica en São Paulo. Se buscó evaluar la viabilidad de implantar una propuesta de Educación para la Carrera basada en la estrategia aditiva: clases semanales fueron integradas en el calendario regular de los alumnos del primer año de enseñanza media. Se constató que estas clases proporcionaron un importante espacio de reflexión para los alumnos, además de demostrar, concretamente, que es posible instituir una propuesta de Educación para la Carrera en la escuela de forma sistematizada, aunque no exista una obrigatoriedad legal.

*Palabras clave:* educación para la carrera, orientación profesional, enseñanza técnica, currículo, etnografía

<sup>1</sup> Apoio financeiro: CAPES.

<sup>2</sup> Endereço para correspondência: Serviço de Orientação Profissional, Avenida Prof. Mello Moraes, 1721, bloco D, Cidade Universitária, 05508-900, São Paulo-SP. E-mail: [nayarapfaleiros@yahoo.com.br](mailto:nayarapfaleiros@yahoo.com.br)

## A emergência da Educação para a Carreira no campo da orientação profissional

A orientação profissional, enquanto método sistematizado, surgiu no começo do século XX com Frank Parsons, que acreditava que o ajustamento vocacional do indivíduo era fundamental. Da década de 20 à década de 40, fatos como o florescimento da Psicométrica, a emergência da Grande Depressão e a II Guerra Mundial foram marcantes para o campo da orientação profissional, que passou também a ser vista como um processo clínico realizado por psicólogos, baseado na medição das diferenças individuais. Na década de 50, diferentes abordagens se desenvolveram, focadas em responderem às demandas que o momento sócio-econômico-político-social vivida trazia, destacando-se a perspectiva desenvolvimentista de Donald Super (Herr & Shahnasarian, 2001; Sharf, 2014).

Na década de 60, nos Estados Unidos, uma série de eventos trouxe importantes transformações: a democratização das oportunidades educacionais e ocupacionais, os movimentos pela garantia dos direitos civis e da mulher, a Guerra do Vietnã, a contracultura, entre outros. Pope (2000) caracterizou esse período como um “tempo de idealismo e esperança”, em que as pessoas procuravam trabalhos significativos para suas vidas, que pudessem colaborar com a transformação do mundo, apesar da taxa de desemprego ser de 8,1%, o mais alto índice desde a Grande Depressão, fato que pressionava o governo a buscar alternativas.

A partir de 1968, houve o incentivo governamental para a inclusão de programas de orientação profissional e aconselhamento em escolas do ensino fundamental, o que estimulou discussões em âmbito nacional e a criação de projetos inovadores para o campo. Foi nesse contexto, num momento de mudança de paradigmas, em que a maior parte das empresas passou a aplicar o *just in time* – buscando o máximo de aproveitamento do tempo produtivo – em detrimento “da produção em série e de massa do fordismo” (Antunes, 1995, p.27), impulsionadas pelo declínio econômico que a crise do petróleo trouxera, 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 & Shahnasarian, 2001).

A discussão sobre a preparação do indivíduo para o trabalho durante o processo de escolarização 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, no intuito de oportunizar para os estudantes uma transição escola-trabalho com uma identidade vocacional bem definida, 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, a Educação para a Carreira obteve o apoio ostensivo de um grande número de associações civis e profissionais, além dos próprios educadores (Guichard, 2001; Kridel, 2010).

A aprovação da Lei de Incentivo à Educação para a Carreira (*Career Education Incentive Act*) pelo Congresso, em 1977, veio consolidá-la ao fornecer incentivos financeiros aos estados para sua implementação nas escolas (Steel, 1980). Segundo essa Lei, cada estado deveria nomear um profissional, com experiência na área, que ficaria responsável por coordenar, monitorar, fornecer a assistência técnica necessária para as escolas interessadas e gerenciar a verba federal destinada ao estado (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 às demais dimensões da vida, apoiada, principalmente, no enfoque desenvolvimentista (Hoyt & Shylo, 1987). Para tanto, ela se fundamentava em quatro grandes pilares: 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 fossem 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. Nas palavras de Hoyt (1977, p.12, grifo do autor):

(...) 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 sistema.

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 à carreira, colaborando para que os alunos percebessem as relações existentes entre a educação e o mundo do trabalho (Herr, 2008). No começo, as atividades baseadas nessa 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, mas como uma das possibilidades que a escola pode e precisa oferecer aos estudantes ao longo do processo de escolarização (Hoyt & Shylo, 1987).

Rodríguez Moreno (2008) e Herr (2008) apontaram que além da infusão curricular há outras estratégias que podem ser utilizadas para se 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.

A Educação para a Carreira expandiu-se 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 buscava estimular os aspectos cognitivos e afetivos subjacentes às tarefas vocacionais, sempre por meio de exercícios vivenciais com os alunos (Teixeira, 2011), tendo um grande impacto também na França.

Na Espanha, 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. Entretanto, está longe de ser popular e integralizada nos projetos curriculares; isso exigiria um grande profissionalismo, trabalho em equipe dos docentes e uma força política impulsionadora nos Departamentos de Orientação Escolar (Rodríguez Moreno, 1997).

Na Grã-Bretanha, a Educação para a Carreira passou a fazer parte dos currículos escolares ainda nos anos 70 (Watts, 2001). 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, sendo oferecida desvinculada dos conteúdos curriculares principais. 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, mas a natureza desse oferecimento não fica especificada.

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 diversos países. Nele, é possível perceber uma tendência de crescimento da inserção de Programas de Educação para a Carreira nas escolas, havendo também uma movimentação no sentido de estender essa oferta para estudantes de séries iniciais, conforme a sugestão de alguns estudiosos (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005; Watson & McMahon, 2005; Welde, Bernes, Gunn, & Ross, 2016). Entretanto, pode-se dizer que, em sua maioria, esses programas permanecem sendo oferecidos a indivíduos que se encontram mais próximos da transição escola-trabalho e não estão integrados ao currículo escolar.

Prideaux, Patton e Creed (2002), analisando a situação da Educação para a Carreira na Austrália, afirmaram 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 lidar 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.

### **A Educação para a Carreira no campo da orientação profissional brasileira**

No Brasil, os estudos sobre Educação para a Carreira ainda se apresentam muito incipientes, principalmente quando comparados a outras temáticas pesquisadas e praticadas na área da orientação profissional (Uvaldo, Garcia, Munhoz, & Teixeira, 2012). Pesquisando o termo “educação para a carreira” nesta Revista Brasileira de Orientação Profissional, por exemplo, em dezembro de 2014, foram encontrados três artigos.

No primeiro deles, de Carvalho e Marinho-Araújo (2010), afirmou-se que 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 da natureza educativa da orientação profissional, como ocorreu internacionalmente, na origem da Educação para a Carreira, mas também evidenciaria a necessidade do psicólogo nas escolas.

No segundo artigo, de Teixeira e Calado (2010), foram apresentados 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 de se fortalecerem os vínculos entre a escola e as instituições exteriores a ela, principalmente a família e as relacionadas ao emprego/trabalho, o que favoreceria uma conjunção de forças em busca de se potencializar o desenvolvimento dos jovens.

No terceiro artigo, de Munhoz e Melo-Silva (2011), um recorte da tese de doutorado da primeira autora sob a orientação da segunda, a Educação para a Carreira foi colocada na agenda de discussões do campo da orientação profissional brasileira ao investigar a representação social que os professores da educação básica tinham a respeito da Educação para a Carreira no contexto escolar. Dentro da riqueza dos dados apresentados, pode-se destacar: 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, numa restrita conceitualização do trabalho, ancorada no ideário liberal; houve uma clara contraposição entre estudar e trabalhar.

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 vinte e cinco. Dentre eles, apenas dois se relacionavam diretamente à temática: o de Balbinotti e Tetreau (2006) e o de Pocinho (2011).

Balbinotti e Tetreau (2006) apresentaram a versão brasileira do Questionário de Educação à Carreira (QEC), que possui noventa e seis itens, divididos em duas escalas: Sentido e Importância do Trabalho e Preparação à Carreira. Foi criado em 1990 para avaliar as necessidades de Educação para a Carreira no Canadá. Os autores compararam a versão brasileira com as versões canadense e espanhola e obtiveram propriedades psicométricas semelhantes, o que evidenciou a equivalência dos instrumentos.

Pocinho (2011) apresentou a experiência portuguesa de um Programa de Educação para a Carreira (PEC), aplicado em vinte escolas da Região Autónoma da Madeira para estudantes do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. O objetivo foi trabalhar a consciência de carreira nesse público, no sentido de “incrementar o conhecimento sobre a forma como a escola, as aprendizagens e as tarefas propostas pelo currículo estão intimamente ligadas às exigências do mundo do trabalho” (Pocinho, 2011, p. 257). Dentre os resultados apresentados, percebeu-se uma boa adesão dos alunos às tarefas propostas e uma visão positiva dos professores quanto à qualidade técnica e adequação das atividades.

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” e com a combinação de termos “educação” e “carreira”, foi possível encontrar mais de trezentos resultados, mas muito poucos relacionados diretamente à temática.

Em 2012, foi publicada, nesta revista, a síntese das discussões ocorridas no Grupo de Trabalho “Interfaces entre Orientação Profissional, Educação e Psicologia Escolar” durante o I Fórum de Pesquisas em Orientação Profissional e de Carreira no ano anterior (Uvaldo et al., 2012) que, entre outras questões, apontou a Educação para a Carreira como uma boa possibilidade de se ampliar o escopo das intervenções já desenvolvidas no campo. Isto porque, embora haja muitas pesquisas realizadas no contexto escolar, a maioria é resultado de intervenções pontuais, realizadas com grupos de jovens do ensino médio em formato de encontros, em que são apresentadas conclusões genéricas e superficiais, pouco acrescentando ao conhecimento já consolidado.

Nesse sentido, faz-se necessária a existência de pesquisas que se disponham 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, além ser o agente formador da grande massa dos jovens brasileiros (Brasil, 2013). E que desses achados, somados aos da literatura, se possa pensar e propor novas intervenções na escola, em que a orientação profissional seja parte do projeto político-pedagógico da mesma, de seu cotidiano, ao invés de ficar à parte.

Seguindo essa linha de pensamento, pretende-se apresentar, neste artigo, um relato experiencial de uma proposta de Educação para a Carreira desenvolvida numa escola técnica paulista, recorte de uma pesquisa de doutorado realizada nos anos letivos de 2012 e 2013.

A escola técnica demonstrou ser um campo de estudo muito interessante porque há poucos trabalhos na área de orientação profissional realizados nesse contexto específico e também porque, em suas bases, há a concepção do trabalho como princípio educativo (Frigotto, Ciavatta, & Ramos, 2005), um dos pilares da Educação para a Carreira. Espera-se, assim, poder contribuir com as reflexões sobre os desafios e as implicações de se construir intervenções alternativas em orientação profissional.

## Método

O primeiro contato com a escola participante, sediada na periferia do município de São Paulo e já conhecida por uma das pesquisadoras, foi telefônico, quando se

explicou, em linhas gerais, que o objetivo do estudo era verificar a viabilidade de se implantar uma proposta de Educação para a Carreira na escola.

Em seguida, foi agendada uma conversa presencial com a orientadora educacional, que informou haver uma demanda por orientação profissional por parte dos estudantes que não era acolhida pela escola, devido, principalmente, à falta de uma legislação que trouxesse essa obrigatoriedade. Entretanto, a escola acreditava que a orientação profissional era uma temática importante a ser trabalhada e, por isso, autorizaria a entrada das pesquisadoras em campo.

Assim, durante o ano letivo de 2012, foram realizadas vinte e duas visitas à escola, com periodicidade semanal e duração de duas horas e meia cada, em média, com o intuito de mapear esse contexto e suas sobredeterminações. As observações, baseadas no método etnográfico (Rockwell, 2009), não tiveram um espaço privilegiado e não seguiram qualquer roteiro pré-determinado; na medida do possível, procurou-se percorrer os espaços escolares e conversar com os agentes que se dispuseram, conversas espontâneas em encontros situados (Spink, 2008), ocorridas, principalmente, durante os intervalos. O instrumento de trabalho foi o diário de campo (Diehl, Maraschin, & Tittoni, 2006), que permitiu não só o registro dos encontros e conversas possíveis, de acordo com o cotidiano dos acontecimentos, mas também a impressão vívida das pesquisadoras aí envolvidas.

Nessa etapa, registrou-se a participação de onze agentes: diretora geral, diretora de serviços administrativos, diretora acadêmica, coordenadora pedagógica, orientadora educacional, quatro professores (História, Química, Artes e Português) e duas professoras-coordenadoras de área (do ensino integrado e do ensino médio regular). É importante ressaltar que os alunos não foram abordados porque se pretendia, primeiramente, ter uma visão mais acurada sobre a dinâmica administrativa e as relações de poder na escola (Prata, 2005), para, em etapa posterior, ter-se contato com os jovens.

Além dos cuidados éticos recomendados pela Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996 (Brasil, 1996), todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade de origem.

Inicialmente, previu-se a adoção da estratégia de infusão curricular, que pressupõe, como já comentado, uma “reorientação do sistema”. Para que haja essa mudança no contexto escolar, inserindo-se, efetivamente, atividades curriculares sistemáticas para os alunos, que tratem de questões relativas à carreira, é necessário um

esforço conjunto da comunidade mais ampla, do orientador profissional/educador para a carreira e do corpo docente. Entretanto, constatou-se, pelas observações realizadas, que não havia uma gestão participativa na escola (Libâneo, 2013). No caso dos professores, a maioria tinha uma situação precária de trabalho, atuando em jornadas duplas ou triplas em outras escolas, sem tempo hábil para se dedicar ao desenvolvimento de quaisquer projetos. No caso dos pais, observou-se situação semelhante, havendo pouquíssima participação destes nas decisões político-pedagógicas e em espaços como a Associação de Pais e Mestres ou o Conselho Escolar.

A presença constante das pesquisadoras na escola oportunizou a participação dessas em fóruns importantes, tais como reuniões pedagógicas e conselhos de classe, possibilitando a realização de ações de sensibilização quanto à importância da Educação para a Carreira no desenvolvimento da identidade pessoal e profissional dos alunos, despertando, principalmente na equipe administrativa, o entendimento da responsabilidade que a escola tinha em todo o processo. Assim, foi possível manter a continuidade do trabalho ao adotar-se a estratégia aditiva (Rodríguez Moreno, 2008).

No ano letivo seguinte, em 2013, mediante negociação contínua com a equipe administrativa da escola, foi criada uma disciplina denominada “orientação profissional”, que integrou a grade curricular regular dos alunos do 1º ano do ensino médio integrado em Administração, indicados pela escola como turma-piloto. Essa disciplina teve periodicidade semanal e duração de cinquenta minutos. Ainda de acordo com essa negociação, as pesquisadoras exerceram, ao longo desse período, a função professoras, havendo a necessidade de se preencher toda a documentação concernente: matriz curricular da disciplina, plano de aula e diário de classe.

A partir de uma imersão na literatura (Uvaldo & Silva, 2001; Valore, 2010), juntamente com um documento-modelo de uma disciplina já existente e o auxílio da orientadora educacional, criou-se a matriz curricular para a disciplina de “orientação profissional”, conforme Tabela 1.

Essa tarefa foi extremamente complexa e difícil, uma vez que a linguagem utilizada pela escola possui um viés claramente tecnicista, organizada pelo tripé competências profissionais, habilidades profissionais e bases tecnológicas, que vai de encontro a uma visão mais psicossocial, que vem sendo incorporada pela orientação profissional (Ribeiro, 2009).

Competência 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 (...) 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 (...) 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 (ETE, 2010).

A partir dessa matriz curricular, foram desenvolvidas atividades que pudessem trabalhar os conteúdos propostos, aula a aula. Foram ministradas vinte e quatro

aulas no total. Dessa etapa, participaram os trinta e três alunos do primeiro ano do ensino médio integrado em Administração, dezesseis meninos e dezessete meninas, entre quatorze e quinze anos.

À medida que as atividades eram desenvolvidas, o envolvimento dos alunos foi observado e os resultados encontrados eram utilizados como balizadores para a escolha das atividades seguintes, no intuito de se manter a sequencialidade do processo, sendo possível, também, realizar uma avaliação contínua da disciplina. É importante ressaltar que se procurou construir uma proposta de Educação para a Carreira que não fosse uma mera transposição do que é desenvolvido em consultório para a escola (Uvaldo & Silva, 2010), mas que dialogasse com referenciais importantes, tais como o enfoque desenvolvimentista de Donald Super (1957) e a Teoria para Ativação do Desenvolvimento Vocacional e Pessoal (Pelletier, Noiseux, & Bujold, 1985).

Tabela 1  
*Matriz Curricular da Disciplina de Orientação Profissional*

Competências	Habilidades	Bases Tecnológicas
Demonstrar clareza sobre suas competências pessoais	Reconhecer as razões da escolha pelo curso técnico que está fazendo e as expectativas; Reconhecer as influências das pessoas e do meio sócio-histórico em que está inserido na constituição de sua identidade profissional; 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.
Buscar o aprimoramento profissional a partir da compreensão do Sistema Educacional Brasileiro e das possibilidades educacionais disponíveis.	Desenvolver uma postura ativa na busca por informações; Aprimorar a capacidade de análise frente às ofertas educacionais disponíveis; Utilizar os conhecimentos adquiridos em outras áreas para elaboração de projetos educacionais futuros.	Funcionamento do Sistema Educacional; Oportunidades educacionais disponíveis.
Compreender, de forma realística e crítica, o mundo do trabalho e as possibilidades atuais de inserção.	Problematizar a configuração do mercado de trabalho brasileiro; Relacionar interesses pessoais e possibilidades profissionais; 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.

### Relato resumido das aulas

Na primeira aula, foi apresentada aos alunos a proposta de Educação para a Carreira e seus objetivos, inclusive mencionando-se que fazia parte de uma pesquisa de doutorado. Buscou-se esclarecer as dúvidas surgidas e distribuir os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

para serem lidos e assinados, tanto pelos alunos quanto pelos pais. Além disso, com o objetivo de conhecer e integrar os participantes, foi realizada uma apresentação, solicitando-se que comentassem, em voz alta, se tinham algum conhecimento prévio sobre orientação profissional e as expectativas sobre o processo. Procurou-se, também, firmar um contrato de trabalho com a turma.

Na segunda aula, foi realizada uma atividade com imagens. O objetivo era trabalhar a questão da identidade, perscrutando o que os alunos fariam sobre si. Sobre a mesa do professor, foram deixados trinta cartões com imagens diversas. Os alunos observavam as imagens, escolhiam aquela de que mais gostavam e escreviam o porquê de a terem escolhido. As imagens mais escolhidas foram: um escorpião preto em posição de ataque e uma paisagem que transmitia a ideia de “tranquilidade”. Houve uma breve discussão com o grupo, que disse que essas imagens 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”.

Na terceira aula, trabalhou-se com o “Curtigrama” (Mahl, Soares, & Neto, 2005). O objetivo era levar os alunos a prestarem mais atenção às atividades que faziam cotidianamente e aquelas que proporcionam (ou não) prazer em sua execução. Após a realização individual da atividade, os alunos compartilharam as informações com o grupo, permitindo descobertas sobre pontos comuns e dissonantes.

Na quarta aula, foi realizada a atividade do Genoprofissiograma (Soares, 1997). O objetivo era despertar a atenção dos alunos em relação às profissões que seus familiares desempenhavam e às expectativas que estes poderiam nutrir sobre eles. Os alunos se sentaram em pequenos grupos e desenharam uma árvore genealógica com a profissão de seus familiares mais próximos. À medida que desenhavam, discutiam entre si as semelhanças e diferenças entre as famílias e os impactos que sentiam quando pensavam na escolha de suas carreiras. Ao final, fez-se uma breve discussão.

Na quinta aula, realizada um mês depois da anterior devido às intercorrências como feriados e conselho de classe, o conteúdo já dado foi retomado por meio de uma apresentação em “slides”, com o intuito de “refrescar a memória” dos alunos, fortalecer o vínculo e ampliar as discussões. Os alunos se surpreenderam com a aula, com o uso de mídia e foram muito participativos.

Na sexta aula, o objetivo foi trabalhar o conceito de identidade e as angústias frente ao futuro profissional. Na lousa, foi escrita a seguinte frase: “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). A partir dela, houve uma discussão grupal sobre essa temática e os alunos expuseram situações relacionadas às influências recebidas pelos familiares e pela escola e as dúvidas sobre o futuro.

Na sétima aula, abordaram-se a estrutura do sistema educacional brasileiro e as possíveis formas de ingresso. Como os alunos demonstraram gostar do uso de mídias

nas aulas, utilizou-se uma apresentação de “slides” para fomentar o debate grupal, quando ficou evidente o pouco conhecimento deles em relação ao tema.

Nas oitava e nona aulas foram realizado, em subgrupos, um exercício de fixação de conteúdo, em que os alunos precisavam resolver algumas situações-problema sobre as formas de ingresso no ensino superior. O objetivo era trabalhar com situações potencialmente reais, de forma que os alunos colocassem em prática as discussões realizadas na aula anterior. Após a conclusão, foi realizada a discussão oral das respostas com toda a classe, que se mostrou bastante participativa.

Nas décima e décima primeira aulas, foram apresentados os “banners” dos “Critérios para Escolha Profissional” (Neiva, 2008). Os objetivos eram fomentar nos alunos uma postura ativa na busca por informações e começar a trabalhar os critérios de escolha. Até mesmo aqueles que costumavam apresentar uma postura mais resistente desenvolveram essa atividade com atenção e interesse, inclusive questionando quando tinham dúvida sobre o significado de algumas palavras. Todos anotaram suas escolhas numa folha e só foi possível realizar a discussão dos dados após o período de férias de julho, na décima-segunda aula.

Da décima terceira até a décima sétima aulas, trabalhou-se com a atividade de R.O (Bohoslavsky, 1977) em subgrupos. O objetivo era estimular o contato direto dos alunos com as possibilidades de cursos existentes no país. A exploração dos cartões nutriu a curiosidade e confrontos amigáveis nos subgrupos, no sentido de confirmarem se os colegas conheciam mesmo ou não determinado curso. Após a conclusão, os alunos comentaram que a atividade havia sido bastante esclarecedora por perceberem a variedade de cursos disponíveis.

Na décima oitava aula, realizou-se uma atividade de pesquisa no laboratório de informática da escola. O objetivo era demonstrar como o uso da internet pode favorecer na exploração de informações profissionais. Pela organização espacial do laboratório, precisaram sentar-se em duplas ou trios, pois não havia computadores suficientes. Foi sugerido o acesso a dois sítios especializados. No final da aula, discutiram-se os achados das pesquisas. Os alunos ficaram entusiasmados e disseram que continuariam pesquisando em casa.

Na décima nona aula, realizou-se uma atividade avaliativa individual sobre informação profissional. O objetivo era colaborar na fixação das informações vistas nas últimas aulas. Após a leitura das respostas, ficou evidente que era necessário um trabalho complementar sobre o tema, no sentido de aprofundar as informações, colaborar no amadurecimento das ideias dos alunos e, conseqüentemente, numa melhor análise e tomada de decisão.

Nas vigésima e vigésima primeira aulas, o tema foi “mercado de trabalho no Brasil”. Foram apresentados excertos de textos para os alunos lerem e, após, discutiu-se com toda a classe os aspectos mais relevantes. Questões como a influência da mídia sobre as vidas das pessoas, a informalidade do mercado de trabalho brasileiro, as diferenças de gênero que ainda persistem e a oferta de mão de obra por escolaridade, foram as mais comentadas pelos alunos.

Nas três últimas aulas, foi realizada a avaliação da disciplina por meio de dois instrumentos: uma roda de conversa com a classe, em que puderam expor, oralmente, suas opiniões a respeito e um relato escrito individual. Além disso, foi feito o encerramento da disciplina.

### Discussão

Ao longo das aulas, procurou-se manter, sempre, uma dinâmica de trabalho que favorecesse os alunos a se sentirem 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 e, por isso, era necessário que o espaço fosse propício para partilharem as angústias, medos e fantasias que tinham a respeito dos estudos e do mundo do trabalho.

Nesse sentido, a licenciatura em Psicologia trouxe uma importante contribuição, uma vez que a tática e os instrumentos de trabalho a que se está acostumado no modelo clínico (Lehman, Silva, Ribeiro, & Uvaldo, 2011) não são os mesmos usados num modelo de intervenção como esse, em sala de aula e com um grupo grande, trazendo verdadeiros desafios, a começar pelo duplo papel que se exerce em sala de aula. Ali, como um orientador-professor, foi imprescindível conciliar a sensibilidade do olhar do modelo clínico, que favorece ao profissional um manejo frente às intercorrências surgidas, com a prática docente, que (...) irá mediar a aprendizagem de conteúdos conceituais importantes para a formação de um sujeito, fazendo parte da equipe de professores de uma escola” (Shekel & Machado, 2007, p.129).

A gestão do curto tempo proporcionado, cinquenta minutos semanais, em comparação àquele que se costuma dedicar ao grupo no modelo clínico (Melo-Silva, Bonfim, Esborgeo, & Soares, 2003) foi outro desafio. Além disso, havia um número muito maior de pessoas: de dez participantes, em média, no modelo clínico, tinha-se cerca de trinta. A dinâmica que se instalou, então, era completamente diversa. Para dinamizar o tempo restrito, muitas vezes trabalhou-se com a classe subdividida em

pequenos grupos primeiro para, posteriormente, compartilhar as discussões no “grande grupo”. Nem sempre se conseguiu a colaboração de todos os alunos, mas muitos passaram a intervir junto aos colegas “mais bagunceiros”, lembrando-os do contrato feito na primeira aula, o que favorecia o desenvolvimento das atividades propostas.

Como já mencionado, o maior ou menor envolvimento dos alunos nas tarefas propostas foi um importante balizador no planejamento das atividades seguintes. Por meio dessas interações constantes, a disciplina foi sendo avaliada paulatinamente, sendo possível também observar alterações significativas no comportamento dos alunos: a apatia que tinham nas primeiras aulas 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, cedeu lugar ao real debate de ideias, em que os alunos se confrontavam, amigavelmente, instigando os demais a fazerem o mesmo, a exemplo da aula sobre o mercado de trabalho brasileiro; muitos começaram a discernir 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.

O uso da roda de conversa como um dos instrumentos de avaliação da disciplina foi muito importante, pois favoreceu que cada aluno se autoavaliasse, refletindo sobre a própria formação que estava recebendo: o que faltava e o que acreditava ser necessário. Esse espaço de escuta demonstrou ainda que havia confiança suficiente para que esboçassem críticas quanto ao fato das aulas terem sido desenvolvidas apenas em sala, já que esperavam realizar visitas às empresas e faculdades, proporcionando-lhes também o reconhecimento das limitações que permearam a proposta interventiva.

Além disso, ficou evidente, nesse formato de aulas, a necessidade de se dispor de mais tempo para a exploração das oportunidades educacionais e de trabalho existentes, a fim de que os jovens adquiram maior maturidade para pensarem a questão da escolha, diferentemente do que ocorre no modelo clínico, em que ao final de nove encontros, com duração de duas horas cada, o participante já consegue alcançar essa maturidade (Melo-Silva & Jacquemin, 2001).

### Considerações Finais

A partir da realidade escolar encontrada, foi possível, por meio do contato, da persistência e da negociação constante, fomentar a receptividade dos agentes à Educação para a Carreira, acolhendo as demandas latentes



e incentivando a escola a se comprometer com esse momento de fundamental importância para os jovens.

O desenvolvimento desse trabalho 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 ainda é exíguo, como se vê na literatura. Torna-se imprescindível, então, “educar a escola” para que haja a valorização da existência desse espaço de reflexão, ao invés de considerá-lo apenas uma sobrecarga no currículo. No caso da escola técnica, essa necessidade se faz ainda mais premente, tendo em vista que a formação ali oferecida deve ser baseada na perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo.

A proposta de intervenção em Educação para a Carreira desenvolvida despertou a atenção de todos, principalmente da equipe administrativa, 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). Por meio dela, foi possível construir

uma espécie de ponte entre as pesquisadoras e os agentes escolares, proporcionando às mesmas um espaço de visibilidade e uma integração ao corpo docente da escola, demonstrando, concretamente, que esse espaço pode ser instituído de forma sistematizada, superando a marginalização que os orientadores profissionais costumam enfrentar nesse contexto. Além disso, ficou evidente que se o conceito da gestão participativa fosse praticado, a proposta poderia ter sido aprimorada e ampliada para outras séries.

É importante ressaltar, ainda, que os orientadores profissionais, principalmente por meio da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP), precisam fortalecer a organização política em favor da criação de políticas públicas específicas para o campo, que favoreçam a implementação de propostas de Educação para a Carreira como essa para outras escolas, inclusive porque as políticas educacionais vigentes, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, já apresentam arcabouços legais que permitem às escolas diversificarem parte de seus currículos.

## Referências

- Antunes, R. (1995). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho* (3a ed.). São Paulo: Cortez.
- 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), 49-66. Recuperado em 05 abril 2017, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v7n2/v7n2a06.pdf>
- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. (1996). *Resolução nº 196, de 10 de Outubro de 1996*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). (2013). *Censo da Educação Básica 2013*. Recuperado em 08 dezembro 2014, de [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/apresentacao/2014/apresentacao\\_coletiva\\_censo\\_educacao\\_basica\\_022014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_educacao_basica_022014.pdf)
- Carvalho, T. O., & Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia Escolar e Orientação Profissional: Fortalecendo as convergências. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 219-228. Recuperado em 05 abril 2017, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a07.pdf>
- Diehl, R., Maraschin, C., & Tittoni, J. (2006). Ferramentas para uma Psicologia Social. *Revista Psicologia em Estudo*, 11(2), 407-15. DOI: 0.1590/S1413-73722006000200020
- Ferretti, C. J. (1990). Educação e Trabalho. *Anais do Seminário Interno da Secretaria do Menor do Estado de São Paulo*. Mimeografado.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, N. (2005). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Guichard, J. (2001). A century of career education: review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(3), 155-176. DOI: 10.1023/A:1012207018303
- ETE. (2010). *Módulo de Gestão Pedagógica*. Recuperado em 20 dezembro 2013, de <http://www.etcerequeira.com.br/gepe/index.php?id=PtdConceitos>
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: a review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385-419. DOI: 10.1016/j.jvb.2004.05.006
- Herr, E. L. (1987). Education as Preparation for Work: Contributions of Career Education and Vocational Education. *Journal of Career Development*, 13(3), 16-30. DOI: 10.1177/089484538701300303

- Herr, E. L. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: perspectiva histórica. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Orgs.), *Psicologia Vocacional: perspectivas para intervenção* (pp. 9-24). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- 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. DOI: 10.1002/j.2161-0045.2001.tb00564.x
- House of Commons. Children, Schools and Families Committee. (2009). *National Curriculum Volume I*. Recuperado em 05 julho 2014, de <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2009-CSFC-national-curriculum.pdf>
- Hoyt, K. B. (1977). *A primer for career education*. Washington, DC: US Office of Education. Recuperado em 03 fevereiro 2012, de <https://eric.ed.gov/?id=ED145252>
- 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. Recuperado em 04 fevereiro 2014, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED290933.pdf>
- Kridel, C. A. (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies: Vol. 1*. Califórnia: Sage Publications.
- 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 M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira volume I: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (pp.111-134). São Paulo: Vetor.
- Libâneo, J. C. (2013). *Organização e Gestão da Escola – teoria e prática* (6a ed.). Goiânia: Alternativa.
- 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.
- 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., Esbrogeio, M. C., & Soares, D. H. P. (2003). Um Estudo Preliminar sobre Práticas em Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 21-34. Recuperado em 05 abril 2017, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v4n1-2/v4n1-2a04.pdf>
- 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), 37-48. Recuperado em 05 abril 2017, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v12n1/06.pdf>
- 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.
- Pelletier, D., Noiseux, G., & Bujold, C. (1985). *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: Enfoque operatório* (4a ed.) (E. F. Alves, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Pocinho, M. D. (2011). Avaliação de um programa de educação para a carreira no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 253-266. Recuperado em 05 abril 2017, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v12n2/12.pdf>
- Pope, M. (2000). A Brief History of Career Counseling in the United States. *The Career Development Quarterly*, 48, 194-211. DOI: 10.1002/j.2161-0045.2000.tb00286.x
- 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, 108-115. DOI: 10.1590/S1413-24782005000100009
- 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), 115-130. DOI: 10.1023/A:1016077211567
- Ribeiro, M. A. (2009). A trajetória da carreira como construção teórico-prática e a proposta dialética da carreira psicossocial. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho (USP)*, 12, 203-216. DOI:10.11606
- 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 do Seminário INETOP 1996-1997*. Recuperado em 03 fevereiro 2012, de <http://www.orientacionvocacionalyprofesional.cl/web/educacion%20para%20la%20carrera%20en%20España.pdf>
- Rodríguez Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: aplicações à infância e à adolescência. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Orgs.), *Psicologia Vocacional: perspectivas para intervenção* (pp.25-54). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- 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), 127-134.
- Sharf, R. S. (2014). *Applying Career Development Theory to Counseling*. (6. Ed). Belmont/CA: Cengage Learning.
- Spink, P. K. (2008). O pesquisador conversador. *Revista Psicologia & Sociedade, 20*, 70-77. DOI: 10.1590/S0102-71822008000400010
- Soares, D. H. L. (1997). Uma abordagem genealógica a partir do genoprofissiograma e do teste de três personagens. In R. S. Levenfus, D. H. L. Soares, I. C. Silva, M. D. Lisboa, M. C. Lassance, & M. Knobel, (Orgs.), *Psicodinâmica da escolha profissional* (pp. 135-160). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Steel, L. (1980). *Implementation of the Career Education Incentive Act. Interim Report on the Rapid Feedback Evaluation*. Recuperado em 05 julho 2014, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED194800.pdf>
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper & Row Publishers.
- Teixeira, 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 M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira volume I: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (pp. 167-194). São Paulo: Vetor.
- 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), 213-218. Recuperado em 05 abril 2017, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a06.pdf>
- 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*, 76-84.
- Uvaldo, M. C. C., & Silva, F. F. (2010). Escola e escolha profissional: um olhar sobre a construção de projetos profissionais. In R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs.), *Orientação Vocacional e Ocupacional* (2a ed, pp. 31-38). Porto Alegre: Artmed.
- 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. Recuperado em 05 abril 2017, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v13n1/15.pdf>
- Valore, L. A. (2010). Orientação profissional em grupo na escola pública. Direções possíveis, desafios necessários. In R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs.), *Orientação Vocacional e Ocupacional* (2a ed, pp. 65-81). Porto Alegre: Artmed.
- Watson, M., & McMahon, M. (2005). Children's career development: a research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior, 67*(2), 119-132. DOI: 10.1016/j.jvb.2004.08.011
- 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), 209-222. DOI: 10.1023/A:1012231803861
- Welde, M. J., Bernes, K. B., Gunn, T. M., & Ross, S. A. (2016). Career Education at the elementary School Level Student and Intern Teacher Perspectives. *Journal of Career Development, 43*(5), 426-446. DOI 10.1177/0894845316633524

Recebido: 23/01/2015

1ª reformulação: 28/09/2015

2ª reformulação: 03/11/2016

Aceite final: 01/12/2016

Sobre as autoras

**Nayara de Paula Faleiros** é Psicóloga, Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil.

**Yvette Piha Lehman** é Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Coordenadora do Serviço de Orientação Profissional da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil.